

DIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO¹

DIVERSITY AND PUBLIC EDUCATION POLICIES

Tatiane Cosentino Rodrigues

Doutora em Educação pela UFSCar

Anete Abramowicz

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos – SP – Brasil

Endereço

Rod. Raposo Tavares, 8760 Apto 54 Bloco 6
Jardim Bom Vista - São Paulo – SP
CEP: 05576-000
Rod. Washington Luiz, km 235
Jardim Guanabara - São Carlos - SP
CEP: 13565-905

E-mails

tatiane.cosentino@gmail.com
aneteabramo@gmail.com

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar as condições teóricas, as práticas e as políticas que possibilitaram a ascensão do conceito de “diversidade” nas políticas públicas de educação entre os anos de 2003 a 2006. Acionado como *slogan* do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sobretudo no que diz respeito à pasta de Educação, esse conceito passou por diferentes apropriações nas políticas públicas do governo federal. A análise desse processo se fundamenta no acompanhamento das diferentes perspectivas verificadas no debate nacional e internacional sobre cultura e educação. O cenário evidencia a existência de uma disputa entre uma perspectiva “universalista diversa” de educação e outra fundamentada na diferença cultural. Por sua vez, para a avaliação das políticas públicas, a pesquisa que esse artigo utiliza adotou como fontes primárias documentos oficiais, como o Balanço de Governo 2003-2010, o Plano Plurianual 2004-2007, as Leis Orçamentárias do período 2003-2006 e os relatórios de gestão. Evidenciamos que, na primeira gestão do governo Lula, houve um processo de institucionalização das políticas de diversidade, mas que as apropriações da diversidade são díspares e restritas a poucas Secretarias no Ministério da Educação. Além disso, observa-se que poucos programas passaram por um processo de institucionalização com destinação orçamentária, um dos reflexos das múltiplas apropriações e projetos de diversidades em disputa também na esfera política.

PALAVRAS CHAVE: Diversidade. Diferença. Política Educacional.

ABSTRACT

The goal of this article is to analyze the theoretical, practical and political conditions that led to the emergence of the concept of “diversity” in public policies in the area of education between 2003 and 2006.

Used as a slogan in the first mandate of former president Luiz Inácio Lula da Silva, particularly in respect to the ministry of Education, this concept has gone through various different political appropriations in the public policies of the federal government. The analysis of this process is based on an examination of the different perspectives identified in the national and international debates about culture and education. The scenario shows the existence of a dispute between a “universalist diverse” perspective of education and one based on cultural difference. In regard to the evaluation of public policies, the research methodology adopted in this study used, as primary sources, official documents like the Government Evaluation 2003-2010, the Multi-annual Plan 2004-2007, the Budget Laws for the period 2003-2006, and the administration report of the Lula government. This study demonstrates that there was a process of institutionalization of the policies on diversity, but that the appropriations of the concept of diversity are unequal, and are restricted to just a few Secretaries of the Ministry of Education. Furthermore, it was observed that few programs went through a process of institutionalization with budget purposes, one of the consequences of the multiple appropriations and projects of diversity also in dispute in the political sphere.

KEY WORDS: Diversity. Difference. Educational Policies.

INTRODUÇÃO

Uma análise breve e descomprometida das últimas produções em educação, seja nos periódicos, nos livros ou dos materiais paradidáticos, pode visibilizar o processo que estamos denominando de “ascensão da diversidade”. As mãos coloridas, dispostas em círculo e os agrupamentos de crianças com representantes de diferentes grupos étnico-raciais e de crianças com deficiências unidas sob o título de, por exemplo, “ser diferente é legal” revelam que, de alguma forma, passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças² e de acolhida às ações, às demandas e aos discursos dos movimentos sociais - negro, feminista, indígena, *gay* e outros – que reivindicam, há algumas décadas, o reconhecimento social e político dos particularismos étnico-raciais e culturais no interior do quadro nacional. Estes movimentos chamam a atenção para a necessidade de se produzir imagens e significados próprios, combatendo os preconceitos e os estereótipos que foram responsáveis pelo processo de inferiorização e/ou subalternização desses grupos.

Pretendemos focar neste artigo os diferentes processos e discursos que possibilitaram o processo de ascensão da diversidade, ressaltando que, ainda que a afirmação da diversidade possa significar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, é necessário questionar que/qual diversidade está sendo utilizada e proposta, quais as diferentes perspectivas de “gerenciamento” da diversidade em disputa, os significados e as implicações sociais de sua utilização na orientação das políticas públicas de educação para que a imprecisão ou o uso irrestrito da mesma não se restrinja ao simples elogio às diferenças, às pluralidades e às diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou de apaziguamento das diferenças.

O agravamento de conflitos e o processo crescente de afirmação das identidades, fenômeno significativo principalmente em sociedades geradas pelo colonialismo europeu, chamaram a atenção dos organismos internacionais a atributos da globalização que não são apenas econômicos e tecnológicos, mostrando os limites das análises estritamente socioeconômicas, resultando na crescente intervenção de organismos internacionais em questões relativas à diversidade. Segundo Moisés (2002), o reconhecimento da diversidade cultural tem sido objeto de informes e resoluções de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, já em 1995, no texto *Nossa Diversidade Criadora*, propôs uma nova relação do tema com os programas de desenvolvimento; em 1998, em seu Plano de Ação, incluiu a diversidade cultural como um condicionante do desenvolvimento e, em 2001, em sua Declaração Universal sobre o tema, considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o “diálogo entre os povos” (MOISÉS, 2002, p. 42-6).

Ainda que incipiente, vemos surgir, a partir da década de 1990, na esfera política brasileira, um número expressivo de programas e iniciativas do Governo Federal que reafirmam o caráter pluricultural da sociedade brasileira e a necessidade de respeito à diversidade. As ações concentram-

se, sobretudo, na Educação, o que reafirma a centralidade da educação como processo e da escola como instituição social no enquadramento e/ou na mediação dos dilemas colocados à sociedade brasileira nesse início de século. Ou seja, a intervenção no social se dá por meio da educação e mais especificamente da escola. Campbell (2002) assevera esta centralidade ao afirmar que, para que a educação não corra o risco de condenar a si própria à irrelevância, ela terá de contribuir para a resolução daquele que parece ser o mais premente dos desafios enfrentados pela humanidade – “alcançar a unidade e, simultaneamente, reter, respeitar, valorizar e incentivar a diversidade” (CAMPBELL, 2002, p. 21).

Da Constituição Federal de 1988 ao atual governo, mas, sobretudo a partir de 2003, nos deparamos com diferentes utilizações e espaços destinados à diversidade. São exemplos, na educação: o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a “pluralidade cultural” como um de seus temas transversais, o Referencial e os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, assim como os Programas Diversidade na Universidade, Educação para a diversidade e cidadania e Educação Inclusiva: direito à diversidade da Secretaria de Educação Especial.

Em 2004, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), criou-se a Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD³), apresentada como fruto da reestruturação do MEC, tendo como “prioridade e objetivo a valorização da riqueza de nossa diversidade étnica e cultural”, reunindo, pela primeira vez, os programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo, educação ambiental, diversidade e inclusão educacional (2004).

De forma um tanto quanto paradoxal, a educação, que teve como um dos principais pilares de estruturação do sistema educacional uma orientação eugênica⁴ e a prática homogeneizadora (DÁVILA⁵, 2003), constituiu-se em um dos principais elementos de mobilização dos movimentos sociais que denunciam a escola como instituição que discrimina, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar; e, ao longo das décadas de 1980 e 1990, incorporou o discurso da diversidade e passou a ser uma das principais esferas⁶ desse debate. A educação é considerada uma das principais políticas públicas, senão a basilar, à formulação de um modelo de desenvolvimento que contemple a diversidade.

AS DIRETRIZES INTERNACIONAIS ÀS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE

Dale (2004), ao analisar as reformas educacionais contemporâneas, chama a atenção para as similitudes observadas entre as mesmas, quer se considerem diferentes países ou regiões. Destaca a presença de um tipo de “concertação”, de uma agenda partilhada, mediada pelas orientações dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, que indicam princípios, diretrizes e ações, que, ao longo das últimas décadas, vêm orientando os sistemas educacionais. Para analisar essas relações, o autor propõe como referencial analítico o conceito de agenda globalmente estruturada para a educação, uma análise referenciada por esta concepção procura compreender como os processos de globalização modelam e constroem os sistemas educativos. Contudo, para Dale (2004), as relações entre os Estados nacionais e as forças supranacionais da globalização não devem ser compreendidas de modo linear ou causal, ao contrário, ainda que os Estados tenham diminuído o seu raio de ação no que se refere à orientação política de suas ações, tal fato não significa que as ações dos Estados sejam determinadas apenas pelas forças globais ou regionais.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é destacar o contexto global de emergência do tema da diversidade cultural, atentando para as definições e para as ressonâncias da utilização da diversidade no Brasil, como o debate internacional sobre o tema, focando nas diretrizes definidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Um estudo intitulado *UNESCO e a questão da diversidade cultural: revisão e estratégia 1946-2000*, realizado com base em documentos oficiais da UNESCO, identifica quatro fases no discurso e na ênfase dos documentos da UNESCO quanto ao conceito de diversidade cultural.

As quatro fases descritas nesse estudo são emblemáticas por serem uma amostra do *status* do debate global, pois refletem o consenso dos países-membros da UNESCO. De acordo com o estudo, o primeiro período é do pós Segunda Guerra Mundial, no contexto de reconstrução e criação de agências relacionadas, a UNESCO elegeu a educação e o conhecimento como chaves para a

paz, citando o exemplo da divisão oriente-ocidente como a principal divisão cultural e fonte de desentendimento e conflito.

Neste estágio inicial, a cultura parece ter sido pensada mais em termos de produção artística e práticas externas, os termos nação e estado eram utilizados permutavelmente para delinear ambos uma unidade cultural e política.

A famosa noção de que as guerras começam nas mentes dos homens elegeu o conhecimento como uma nova chave de compreensão e paz, assim, espalhar cultura envolvia um crescente acesso ao conhecimento geral por meio da educação, cultura referida como informação histórica e produção artística, não ainda como uma experiência particularista (UNESCO, 2000, p. 5).

Nesse período, a UNESCO apostou na crença de que elucidar a contribuição dos diversos povos para a construção da civilização seria um meio de favorecer a compreensão sobre a origem dos conflitos, do preconceito, da discriminação e da segregação raciais. Ou seja, a UNESCO apostou na ideia de que o conhecimento levaria à compreensão e esta seria a base das condições para a Paz. Nesse momento, as ideias de Pluralismo, Diversidade e Interculturalidade, embora presentes, diziam respeito às relações entre países, ou seja, cada Estado-Nação era tido como uma entidade coesa e unitária sob o ponto de vista da Diversidade.

A proliferação das nações independentes marca o segundo período, provocando uma mudança de definições e ênfases que é caracterizada por uma ampliação do conceito de cultura para abarcar a identidade. Esse desenvolvimento foi acompanhado, segundo o estudo, por duas forças: a resistência aos efeitos homogeneizantes da tecnologia uniforme e uma ampla luta contra o imperialismo ideológico dos Estados com poder no contexto emergente da Guerra Fria (UNESCO, 2000).

Estabeleceu-se a ideia de cultura como parte das pessoas não apenas como um produto ou recurso. Na declaração de Bogotá, a cultura é definida como “soma total de valores e criações de uma sociedade e a expressão da própria vida, é essencial à vida e não um simples meio de instrumento subsidiário de atividade social” (UNESCO, 2000, p. 13).

O quarto e mais recente período de acordo com esse estudo tem se caracterizado por uma ligação entre cultura e democracia, focando a necessidade de tolerância não apenas entre sociedades, mas no interior delas também, devido à percepção de que as tensões em diferentes níveis têm provocado problemas intra-sociais, especialmente em centros urbanos e em questões teóricas e práticas de direitos para grupos “minoritários” e de coexistência de comunidades culturalmente diversas (UNESCO, 2000, p. 4).

A Declaração do México ilustra esta compreensão da ampliação do conceito de cultura com a seguinte definição:

É a cultura que nos torna humanos, especialmente os seres relacionais, dotados de um julgamento crítico e um senso de compromisso moral. É por meio da cultura que nós podemos discernir valores e fazer escolhas. É por meio da cultura que o homem se expressa, torna-se consciente de si mesmo, reconhece sua incompletude, questiona suas próprias realizações, procura incansavelmente novos significados e cria obras por meio das quais transcende suas limitações. (UNESCO, 2000, p. 14).

O Termo Estratégico 1996-2001 da UNESCO continuou a enfatizar os conflitos intra-estatais como uma ameaça à coesão social. “A ideia de que o novo mundo que está tomando forma é sem dúvida menos homogêneo e menos governável enfatiza a necessidade por conceitos e estratégias para gerenciar essas forças” (UNESCO, 2001, p. 16). O trabalho das Nações Unidas, de acordo com o documento citado anteriormente, é “trazer ordem para a sociedade internacional que se torna global e fragmentada ao mesmo tempo, notavelmente pela construção e manutenção da paz nas bases da equidade, justiça e liberdade” (*Idem, ibidem*). O desafio, de acordo com as diretrizes definidas neste termo estratégico, é “encontrar definições de equidade, justiça e liberdade que todas as pessoas possam aceitar, em outras palavras, identificar valores comuns que possam constituir as fundações e o desejo de viver juntos” (*Idem, ibidem*, p. 14-16).

A necessidade de criação de políticas públicas que ajudem a criar a coesão social em sociedades multi-étnicas e multiculturais é repetida inúmeras vezes no documento estratégico da UNESCO para 1996-2001.

Parte do relatório elaborado pela UNESCO, intitulado *Investindo na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural* (2009), é dedicado à análise e à descrição das iniciativas de preservação da diversidade cultural empreendidas pela UNESCO. De acordo com o relatório, um longo processo de reflexão durante as décadas de 1980 e 1990 levou a adoção em 2001 da Declaração Universal da Diversidade Cultural que inovou na referência à diversidade cultural como “patrimônio comum da humanidade”, que pode ser reconhecida e afirmada para o benefício de gerações presentes e futuras e cuja defesa é considerada imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade humana. Tal reconhecimento é visto também para que todas as culturas possam se expressar, com implicações para liberdade de expressão, pluralismo na mídia, multilinguismo e igual acesso à arte e ao conhecimento científico e tecnológico (UNESCO, 2009).

Uma das séries de relatórios mundiais organizados pela UNESCO foi dedicada à diversidade cultural. A UNESCO aposta no diálogo intercultural como uma forma de distanciamento das diferenças que só podem ser fonte de conflito (UNESCO, 2009, p. 3).

Diversidade cultural é definida como uma das principais preocupações sociais, relacionada ao crescimento de uma variedade de códigos sociais dentro e entre sociedades. Como atesta o relatório, é cada vez mais claro que estilos de vida, representações sociais, sistemas de valores, códigos de conduta, relações sociais (inter-geracionais entre homens e mulheres), formas linguísticas, processos cognitivos, expressões artísticas, noções de espaço público e privado, modos de comunicação e sistemas de pensamento não podem ser reduzidos a um modelo singular ou concebidos em termos de representações fixas. A emergência política de comunidades locais, grupos indígenas, grupos vulneráveis e excluídos por sua origem étnica, idade ou gênero tem levado a descoberta dentro de sociedades de novas formas de diversidade, e a diversidade cultural tem tomado a agenda política de muitos países do mundo (UNESCO, 2009, p. 4).

Reconhecendo a diversidade cultural como um recurso a ser promovido, um dos focos do relatório é a proposta e a compreensão de diálogo intercultural. Qualquer esforço em direção ao diálogo intercultural deve ser baseado na premissa de que todas as culturas são e estão num processo contínuo de evolução que é resultado de múltiplas influências ao longo da história, externa e interna. Nessa perspectiva, as características percebidas como fixas ou identidades que parecem nos isolar uns dos outros e plantar as sementes do estereótipo, da discriminação ou da estigmatização não devem ser vistas como obstáculos ao diálogo, mas como o próprio chão sobre o qual esse diálogo pode começar (UNESCO, 2009, p. 54). As capacidades interculturais são compreendidas como ferramentas que ajudem no encontro entre pessoas de culturas diferentes, daí a centralidade atribuída à educação que, segundo o Relatório, tornou-se relevante em sociedades multiculturais em que mais de 190 milhões de pessoas vivem fora de seus países de origem. Assim, a educação multicultural deve ser complementada pela educação intercultural e educação por meio da diversidade cultural. Educação intercultural refere-se ao aprendizado que está pautado na própria cultura, linguagens, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento, mas é, ao mesmo tempo, receptiva, aberta à apreciação de outras formas de conhecimento, valores, culturas e linguagens (UNESCO, 2009, p. 113).

A busca por uma educação de qualidade é hoje inextricavelmente relacionada aos desafios de oferecer estratégias educacionais adaptadas aos contextos das vidas dos alunos no conteúdo e na forma. De fato, a ambição de Educação para Todos não pode se realizar se o direito à educação é compreendido como imposição curricular ou se o aprendizado é restrito à educação formal em detrimento da capacitação geral e de um desenvolvimento frutífero. Como ressaltado na Conferência Internacional de Educação de Genebra (2004), o principal desafio para a educação no século XXI é *aprender a viver juntos*, que requer o desenvolvimento de nossa habilidade de equipar pessoas com capacidades para lidar com as diferenças culturais e as mudanças culturais no interior de sociedades cada vez mais multiculturais (UNESCO, 2009, p. 115-6).

A finalização e as recomendações do Relatório ressaltam que, se a diversidade não for considerada, a educação não cumprirá o seu papel de ensinar a viver juntos, conseqüentemente o desenvolvimento das competências interculturais que conduzem a um diálogo entre culturas e civilizações deve ser uma prioridade educacional. O Relatório Mundial resalta três desafios relacionados à diversidade cultural que confrontam a comunidade internacional, combater o analfabetismo cultural; reconciliar o universalismo e a diversidade; e suportar novas formas de pluralismo, resultando da afirmação de identidades múltiplas de indivíduos e grupos (UNESCO, 2009, p. 254).

Verifica-se, assim, a influência do debate internacional sobre diversidade na atuação do governo brasileiro que até a década de 1980 foca a questão do desenvolvimento e integração.

DA HOMOGENEIDADE À DIVERSIDADE: APROPRIAÇÕES DA PRODUÇÃO BRASILEIRA

A relação entre cultura e educação é intrínseca ao próprio surgimento da escola, no entanto apenas recentemente a educação iniciou uma discussão mais sistemática a respeito da diversidade cultural. Foram as críticas contundentes ao universalismo, bem como a persistência de indicadores díspares e desiguais entre os diferentes grupos étnicorraciais de acesso, permanência e rendimento, que trouxeram sob a forma de cultura esta desigualdade para o centro do debate educacional.

Com o intuito de identificar e analisar as diferentes propostas ou linhas de compreensão da relação entre educação e cultura presentes no debate brasileiro, realizamos um levantamento de artigos publicados em 24 periódicos durante os anos de 1990-2007 e dos 44 trabalhos apresentados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

Após a análise dos trabalhos selecionados, é possível elencar alguns pontos comuns, ou “pontos de partida”, utilizados por um número expressivo de pesquisadores para se referir ao processo ou à passagem de uma educação que se via e se concebia como homogênea para uma educação que considere a diversidade.

A década de 1990 é considerada uma referência nessa passagem, pois é marcada por um contexto reivindicatório em que diferentes movimentos sociais denunciam as práticas discriminatórias presentes na educação e exigem mudanças. Candau e Anhorn (2000) identificam que nos anos de 1980 e 1990 houve um progressivo reconhecimento das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da democracia racial (CANDAU; ANHORN, 2000, p. 2). Segundo Dayrell (1996), diferentes análises sob os mais diversos enfoques teóricos são consensuais na constatação do fracasso desse modelo de escola pública, cujo discurso da igualdade só consagrou a exclusão e as desigualdades das origens sociais dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 4). Daí a preocupação em superar a visão estereotipada da noção de aluno, buscando compreendê-lo na sua heterogeneidade e na sua diversidade cultural.

Identifica-se também a influência de um enredo discursivo no contexto mundial que se integra de modo sistemático às reflexões dos estudiosos da educação. Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal, conforme demonstrado nas orientações gerais da UNESCO.

Sacristán (2002) compreende que a sensibilidade pela heterogeneidade cultural, em geral, é uma das características mais relevantes das discussões sobre educação no final do século XX. E, nesse caso, a diversidade significa ruptura ou abrandamento da homogeneização, que uma forma monolítica de entender o universalismo cultural trouxe consigo. A negação de valores e de culturas universais altera, com o relativismo que introduzem, pautas essenciais dos sistemas educacionais que foram desenvolvidas com a finalidade de difundir para todos uma cultura considerada como universalmente válida (SACRISTÁN, 2002, p. 23).

É importante ressaltar que este contexto denominado “Da homogeneidade à diversidade” é marcado também pelos limites das análises marxistas da estrutura social, a classe social deixa de ser um determinante de todas as outras relações sociais. Segundo Silva (1997), não existe mais uma única força, determinante e totalizante, tal como a classe no paradigma marxista, que molde todas as relações sociais, mas, em vez disso, uma multiplicidade de centros (SILVA, 1997, p. 20).

Todos estes fatores contribuíram para que a discussão sobre cultura, diversidade, multiculturalismo, interculturalismo aumentasse consideravelmente, especialmente na educação. Toda a produção consolidada durante as décadas de 1980 e 1990 sobre a intersecção entre raça e educação, por exemplo, bem como as denúncias, as propostas as experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais que trouxeram o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes

no cotidiano escolar, estavam até então concentradas na produção de um número reduzido de pesquisadores e/ou dos movimentos sociais.

A partir da década de 1990, a confluência de todos os fatores mencionados anteriormente fomenta a produção sobre estas temáticas (educação, cultura, multiculturalismo, interculturalismo, etc.). De forma geral, pode-se afirmar que o debate no Brasil encontra-se praticamente polarizado em duas das perspectivas propostas por Macedo (2010): universalista e discursiva. Identificou-se também que a rápida emergência desse debate é acompanhada de certa imprecisão e/ou contradições teóricas.

Em oposição à concepção de multiculturalismo, por compreender que o multiculturalismo opera com uma concepção de justaposição de culturas múltiplas, um número significativo de trabalhos focou no desenvolvimento de uma proposta intercultural que, segundo autores como Canen, Oliveira e Franco (2000), pode ser concebida em uma base de sustentação universalista. No artigo “Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?”, os autores afirmam que o desafio que se coloca para o multiculturalismo crítico pós-moderno é a concepção desta ressignificação, de forma a conseguir articular a identidade universal que nos constitui como seres humanos e as identidades culturais plurais de que somos portadores. Mais do que um desafio epistemológico, trata-se, conforme enfatizado pelos autores, de uma questão de ética (CANEN; FRANCO; OLIVEIRA, 2000, p. 119).

A perspectiva adotada por Habermas de construção de um universalismo ético agrada aos autores, um universalismo ético a posteriori, fundado na racionalidade argumentativa, em contraposição ao universalismo ético absoluto – atrelado à racionalidade científica depositária do ideal iluminista de validade universal de critérios de razão – pode, na leitura de Canen, Franco e Oliveira, avançar na concepção de práticas educacionais interculturais críticas que se recusam a abandonar horizontes éticos na formação das subjetividades.

Chega-se, assim, à proposta do diálogo ético, sugerida pelos autores, que não significa a aceitação acrítica dos conteúdos culturais indistintamente. Dentro de nossa argumentação, se admitimos que o diálogo é constitutivo das identidades em sua construção (primeira dimensão), que ele pode ser catalisador de ressignificações e mudanças nas culturas (segunda dimensão), é possível avançarmos, nessa terceira dimensão, na proposição de que a presença do diálogo argumentativo (ou da sua possibilidade de existência) seja um critério ético de avaliação de discursos culturais.

Em boa parte da produção brasileira sobre a temática da diversidade vemos a utilização dos conceitos multiculturalismo/interculturalismo como um binômio.

Observou-se, a partir das análises, que, com exceção das discussões específicas da educação indígena, uma proposta intercultural é defendida em oposição ao multiculturalismo como meio de promover o diálogo entre culturas, bem como a identificação de valores universais entre as mesmas, daí a utilização da concepção de ética universal e dialógica de Habermas.

É importante ressaltar que um dos argumentos favoráveis à proposta intercultural apresentado, por exemplo, por Fleuri, é a especificidade da formação histórica e social do povo brasileiro. O pressuposto parece ser que o interculturalismo com meta universalista é uma proposta mais adequada para um país que se construiu a partir da mestiçagem.

Cientes dos diversos modos de entender o multiculturalismo e, conseqüentemente, os modelos de educação multicultural, as autoras privilegiam a perspectiva intercultural, que é considerada como um enfoque que afeta a educação e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, segundo Candau e Koff, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem é aberta e está em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU; KOFF, 2006, p. 475).

Para as autoras, a abordagem intercultural que privilegiam se aproxima do multiculturalismo crítico e revolucionário de Peter McLaren, que parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir

a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de etnia, gênero e classe como produto de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Na ótica discursiva ou da diferença a atenção à teorização cultural não pode se encerrar na educação multicultural, não pode ser compreendida como uma questão de tolerância e respeito com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, para Silva (2000) esses nobres sentimentos impedem que a identidade e a diferença sejam vistas como processo de poder. "Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder" (SILVA, 2000b, p. 96).

Nesta perspectiva é que Silva (2000) caracteriza a utilização da ideia de diversidade como problemática, já que, nesta linha da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas ou cristalizadas, essencializadas, e de forma geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e de tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2000a, p. 73). Enquanto na perspectiva do autor deveríamos pensar como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade da diferença, mas que buscassem problematizá-la (SILVA, 2000a, p. 74).

Tem-se frequentemente perguntado: "como nos tornamos o que somos?"; "que técnicas e tecnologias são acionadas na produção de determinados tipos de sujeitos?"; "por que queremos que alguém se torne um sujeito de certo tipo?". E, nesse caso, têm sido descritos "enunciados" e perseguidos as "técnicas de dominação e técnicas de si" (com inspiração, sobretudo, no pensamento de Michel Foucault), para mostrar o processo de produção de sujeitos de certos tipos: "crítico", "construtivista", "amigo da escola", "livre", "heterossexual", "afetuoso", etc. (PARAÍSO, 2004, p. 291-2).

A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, e também por um contexto interno de intensas reivindicações.

O período de 1995-2002 corresponde à gestão de Fernando Henrique Cardoso e caracteriza-se pela consolidação das discussões sobre políticas focais, de combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo na esfera pública, no entanto, como exposto por Jaccoud e Beghin (2002), o país carece, na avaliação para este período, de uma estratégia articulada e orgânica de enfrentamento da questão. As ações até então desenvolvidas são caracterizadas como fragmentadas, desordenadas e com baixa resolutividade.

O contexto pós-Durban e a eleição de Lula, construída em parceria com os movimentos sociais, com um plano de governo cujas metas contemplavam parte das reivindicações históricas destes movimentos, como, por exemplo, o movimento negro e de mulheres, criaram em 2003 um cenário de muitas expectativas em relação a uma reorganização institucional e de políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, raça, sexualidade e outras, exigindo do Estado um tratamento focal às desigualdades pensadas durante muito tempo em abstrato.

A partir de 2003, algumas ações específicas que se coadunam com as metas e os princípios apresentados no plano de governo de 2002 foram implementados. No plano Executivo Federal, criou-se, ainda em 2003, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), reunindo sob seu guarda-chuva um conjunto de ações voltadas para a população afrodescendente, com destaque para a atuação junto a comunidades quilombolas, no campo da saúde da população negra e também na área do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. No mesmo ano foi sancionada, em 09 de janeiro, a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e introduz a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica.

No que diz respeito à educação, em sintonia com as metas e as indicações no plano de governo por um tratamento específico a determinados grupos em situação de discriminação no país, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência na educação, criou-se em 2004, na estrutura do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A SECAD foi construída com a perspectiva de contribuir para essa mudança na política pública: conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista, diferencialista, portanto de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos. Dar conta, portanto, de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e a diversidade com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental.

De acordo com o levantamento de ações desenvolvidas pelo MEC, no período 2003-2006 verificamos um conjunto de 19 ações. No entanto se notou que as ações concentraram-se prioritariamente em apenas duas Secretarias do Ministério, a SECAD e a SESu, além das ações da Secretaria de Educação Especial com foco já definido para esta modalidade de ensino. No que diz respeito à transversalização destas temáticas, como esperado em outros Ministérios, observou-se que apenas algumas ações ultrapassaram os espaços das Secretarias de Políticas para Mulheres e da Igualdade Racial.

A criação da SECAD provocou uma alteração institucionalizada do tratamento da diversidade, no entanto restrita à mesma, já que os grandes programas de impacto no que diz respeito à sua dimensão de atendimento e ao seu orçamento permaneceram indiferentes, com exceção do Programa Universidade para Todos, que inseriu o recorte étnico-racial na oferta de bolsas para o ensino superior.

Ainda que a criação da SECAD tenha contribuído para a institucionalização de temáticas que até então não eram abordadas na formulação de políticas de educação, notou-se que as compreensões de diversidade ainda são múltiplas e se alternam de acordo com as Secretarias envolvidas nas formulações dos programas. Em consonância com a avaliação de Moehlecke (2009), na SECAD, diante dos objetivos que lhe foram atribuídos e das pessoas escolhidas para dirigir cada uma de suas coordenações, com fortes vínculos com os movimentos sociais das áreas com as quais trabalham, foi a secretaria que trouxe de modo mais explícito o entendimento da diversidade a partir de uma visão crítica das políticas de diferença. A SESu, por trabalhar especificamente com o ensino superior, reforçou em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa. Já a SEB, que tem como atribuição formular políticas para toda a educação básica, trabalha em seus documentos e programas principalmente com a ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural (MOEHLECKE, 2009, p. 482).

O MEC não tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. A ideia de diversidade tem servido como um grande conceito guarda-chuva para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão.

Assim como nas discussões teóricas sobre diversidade, a multiplicidade de apropriações da diversidade expressa as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de atendimento e resposta às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas diversidades, o que diferencia um projeto de outro é a defesa do universalismo diverso e a manutenção da coesão nacional ou o reconhecimento de que toda e qualquer política educacional terá de considerar e ser pensada a partir da diferença. Essa disputa tornou-se evidente quando incluímos na análise a destinação orçamentária para estes programas e ações. Nos anos de 2005 e 2006, o orçamento para essas políticas foi de menos de 1%, considerando o orçamento total do MEC.

Apesar de uma variedade sem precedentes de programas voltados ao enfrentamento das desigualdades e dos problemas decorrentes do racismo e voltados para a diversidade durante o governo Lula, em termos gerais, faltaram coordenação interministerial, coerência e comunicação entre os programas, e as responsabilidades acabaram “encapsuladas” na SECAD, SEPIIR e SPM. A defesa da diversidade e a luta pela igualdade racial passaram a fazer parte da retórica do governo, mas ainda não foram, efetivamente, elevadas ao *status* de política de Estado.

Os avanços e as mudanças empreendidas no período analisado não podem ser desconsiderados, especialmente porque se trata de uma política em movimento e a análise de um processo que estamos vivenciando impossibilita uma leitura e avaliação com distanciamento de um processo inconcluído.

Um dos principais pontos positivos no processo que denominamos de ascensão da diversidade foi a abertura à possibilidade de participação de grupos que até então não participavam da cena pública e a pressão que os mesmos exercem por outros estilos, critérios e políticas na construção de outro Estado.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Jack (Org.). *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade*. Tradução de Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educ. Soc.* Campinas, v. 27, n. 95, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330_2006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T. G.. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0413t.PDF>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

CANEN, Ana; FRANCO, Monique; OLIVEIRA, José Renato. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? *Rev. Bras. Educ.*, n. 13, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_20008_ESPACO_ABERTO_-_RENATO_ANA_E_MONIQUE.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2008.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

DÁVILA, Jerry. *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*. EUA: Duke University Press, 2003.

DAYRELL, Juarez T. Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana. *Trabalho apresentado na 19ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG, 1996. CD-ROM Comemorativo 25 anos ANPED.

JACCOUD, Luciana B. de; BEGHIN, Nathalie. *Um balanço da intervenção pública no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2002.

MACEDO, Elisabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2010

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago, 2009.

MOISÉS, José A. Diversidade cultural e desenvolvimento nas Américas. *Revista Palmares em Ação*. v. 1, n. 2, p.40 –55, 2002.

OUTHWAITE, W. BOTTOMORE, T. et. all. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.

PARAISO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2008.

RODRIGUES, Tatiane C. A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, 2011.

SACRISTÁN, José G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa (Org.). *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Tomaz T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educ. Soc. Campinas*, v. 21, n. 73, 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000040005&ng_t&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

UNESCO. *Unesco and the issue of cultural diversity: review and strategy 1946-2000*. Division of Cultural Policies. UNESCO, 2000.

NOTAS

¹ Os dados utilizados no artigo compõem a tese intitulada “A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas” (2011), pesquisa que contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

² O conceito é utilizado por cientistas sociais e pelo movimento negro como uma categoria de interpretação, a partir de uma reapropriação social, política e cultural construída pelo movimento negro que prescinde de qualquer sentido biológico e científico do termo.

³ A partir de 2011, a Secretaria teve o nome alterado para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Educacional, demarcando a passagem da Secretaria de Educação Especial para esta secretaria como uma nova coordenação.

⁴ O campo da eugenia referia-se à ciência aplicada que busca melhorar a herança genética da raça humana. Antes de sua apropriação pelos nazistas, nos anos 1930, a ideia de eugenia desfrutou de amplo apoio, em círculos tanto liberais quanto conservadores. Isso refletia uma complexa mistura de influências e preocupações. Em parte, era o reflexo do crescimento do pensamento racionalista e do interesse cada vez maior pelo planejamento social. Refletia também a consciência de que certas formas de incapacidade social tinham base hereditária, e finalmente era um reflexo da influência das teorias raciais, que consideravam os negros inferiores (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 289).

⁵ Dávila (2003), ao analisar as reformas educacionais no Rio de Janeiro entre 1917-1945, mostra como a formação do sistema educacional brasileiro consolidou um projeto educacional tributário do eugenismo, no qual as contribuições das culturas indígenas e negras, por serem inferiores, deveriam ser apagadas.