

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
CONTEMPORÂNEAS

Tatiane Cosentino Rodrigues

Orientadora: Profa. Dra. Anete Abramowicz

São Carlos
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
CONTEMPORÂNEAS

Tese de Doutorado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em
Educação, da Universidade
Federal de São Carlos, como
requisito parcial para
obtenção do título de
Doutora em Educação.

Tatiane Cosentino Rodrigues

Orientadora: Profa. Dra. Anete Abramowicz

Durante a elaboração deste trabalho a autora recebeu o apoio financeiro do CNPQ e da
FAPESP

São Carlos
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R696ad

Rodrigues, Tatiane Cosentino.

A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas / Tatiane Cosentino Rodrigues. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

234 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação e equidade. 2. Diversidade. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Racismo. I. Título.

CDD: 379.26 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Anete Abramowicz

Profª Drª Margareth Brandini Park

Profª Drª Maria Aparecida Segatto Muranaka

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof. Dr. Valter Roberto Silvério



The image shows five handwritten signatures, each written over a horizontal line. From top to bottom, the signatures correspond to the names listed on the left: Anete Abramowicz, Margareth Brandini Park, Maria Aparecida Segatto Muranaka, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, and Valter Roberto Silvério. The signatures are written in black ink and are somewhat stylized.

Dedico este trabalho à memória sempre presente de meu avô, Pedro Rodrigues.

A todas e todos que dedicaram e/ou dedicam suas vidas à luta contra o racismo e a desigualdade.

Agradecimentos

Este trabalho encerra um ciclo de atividades de doze anos junto à Universidade Federal de São Carlos. O espaço desta Universidade, bem como as vivências, discussões, conhecimentos e amizades compartilhadas foram responsáveis pela definição dos caminhos pessoal e profissional que escolhi seguir. Dessa forma, agradeço todas as oportunidades que esta instituição proporcionou, especialmente ao Núcleo de Estudos AfroBrasileiros.

A muitos gostaria de agradecer por fazerem parte de minha vida durante este percurso e de, certamente, tornarem-no possível e mais interessante:

Aos meus pais, por toda a dedicação, incentivo e esforços para que pudéssemos nos dedicar aos estudos – este título também é de vocês!

Aos meus irmãos, Fabiano e Rodrigo, pelo amor e companheirismo que compartilhamos, a quem dedico a ideia de que *“há tanta suavidade em nada dizer e tudo se compreender”*¹.

À sobrinha Giovana, que chegará em breve e já enche meu coração de alegria.

Às minhas amigas do CEFAM, que, mesmo depois de tanto tempo e distância, continuam sempre presentes – Danis Ruiz e França, Cátia, Luciana, Camila, Ana e Silvana.

Às amigas da graduação, pelos bons momentos e amizade – Tatiana, Raquel, Aline e Vanessa.

Aos amigos Ana Flávia e sua família, Adriana e Lino (agora com Pedro e Caio), Maria Elisa, Ana Cristina, Andrea Barreto, Jeane, Maria Tereza e Natália por estarem sempre por perto, pela amizade e auxílio na concretização deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa “Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença” – Andréia, Gabriela, Carolina, Fabiana, Ana Cristina, Débora e Lucélio, pelos aprendizados e bons momentos de reunião.

¹ Fernando Pessoa.

Ao Rodrigo Romeiro, pela amizade e apoio afetivo importantes para a fase final desta tese. Por seu auxílio na análise dos dados e por me ensinar a ter uma visão mais positiva da vida.

Agradeço especialmente aos professores que se tornaram exemplos de pesquisadores e muito contribuíram para minha formação:

- Anete Abramowicz – agradeço sua orientação e amizade. Sou grata ao seu apoio e incentivo, por ter me ensinado a ser forte e que podemos trilhar outros caminhos quando a vida diz “não”, por ter me encorajado a realizar o estágio de doutorado nos EUA, pela oportunidade de aprender sobre infância e diferença.

- Joyce E. King – por ter aceitado me orientar no estágio de doutorado, em Atlanta, por sua seriedade e compromisso com os princípios da *Black Education*. Pela oportunidade singular de conhecer relações raciais em outro contexto político e cultural.

- Maria Inês Mancuso – pela experiência de trabalhar no Núcleo de Pesquisa e Documentação, aprender sobre pesquisa quantitativa e de campo no campo durante muitos finais de semana.

- Regina Pahin Pinto – *in memoriam* – por sua orientação durante o Concurso Negro e Educação, por ensinar a importância dos detalhes e da quase perfeição na elaboração de textos.

- Petronilha Beatriz G. e Silva – agradeço por ter aceitado me orientar durante a ausência da Profa. Anete, por suas contribuições ao texto de qualificação, por ter me auxiliado e cuidado de todos os trâmites burocráticos para a realização do estágio de doutorado. Por ter me ensinado o que significa pensar UBUNTU – “*Eu sou porque nós somos*”.

- Valter Roberto Silvério – para sempre orientador, obrigada pela amizade e oportunidades que sempre ampliam minha leitura e compreensão sobre relações raciais e a vida.

Em Atlanta agradeço a amizade de Sarah Mantega, Alessandra, Melissa, Shevon, Shelley e Yves Dominique, cujos embates me fizeram repensar o significado da Diáspora.

Às professoras e funcionários do CEI CEU Campo Limpo, que tiveram seu trabalho redobrado pela minha ausência nos dias dedicados à finalização deste texto.

Finalmente à FAPESP, pela bolsa concedida, imprescindível à realização da pesquisa e estágio de doutorado, que muito contribuiu para o enriquecimento do trabalho.

À vida e seu potencial criativo.

Resumo

O objetivo desta tese 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, entre as quais se destacam o multiculturalismo, o interculturalismo e os *black studies*. 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 adota como fontes primárias entrevistas, discursos e documentos oficiais, como o Balanço de Governo 2003-2010, o Plano Plurianual 2004-2007, as Leis Orçamentárias do período 2003-2006, informativos e relatórios de gestão. Esta investigação busca evidenciar 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 diversidade em disputa também na esfera política.

Abstract

The goal of this dissertation is to analyze the theoretical, practical and political conditions that enabled the emergence of the concept of “diversity” in educational public policies between the years 2003 and 2006. Utilized 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 several political utilizations in the public policies of the federal government. The analysis of this process is based on the examination of the different perspectives identified in the national and international debates about culture and education. Some of the most prominent perspectives in these contexts were multiculturalism, interculturalism, and black studies.

The scenario evinces the existence of a dispute between a “universalist diverse” perspective of education and another one grounded on cultural difference. As for the evaluation of public policies, the research utilizes as primary sources interviews, discourses and official documents, such as the Government Evaluation 2003-2010, the Multi-annual Plan 2004-2007, and the Budgetary Laws between 2003-2006, administration reports and notifications from Lula’s government, there was a process of institutionalization of diversity policies, but the utilizations of the concept of diversity are unequal and restricted to a few Secretariat of the Ministry of Education. Moreover, the research demonstrated that few of the programs that went through a process of institutionalization which had budgetary purposes, one of the reflexes of the multiple utilizations and diversity projects also in dispute in the political sphere.

Lista de Siglas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos AfroBrasileiros
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEDH	Plano Mundial para Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECRIE	Secretaria de Inclusão Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Introdução	12
I. Contextualizando a Pesquisa	12
II. Diversidades e a (re)configuração do Nacional	16
III. Os caminhos da pesquisa	24
IV. Sobre diversidade e diferença	34
Capítulo 1. “Aprender a viver juntos”: a Unesco e a unidade na diversidade	41
1. Uma agenda global para a educação	41
1.1 Unesco – sua gênese e as esperanças de “construir um mundo novo”	43
1.2 A Unesco e a questão da diversidade cultural	44
1.3 Documentos selecionados e fóruns internacionais que tratam da diversidade cultural	48
Capítulo 2	58
2. Perspectivas Globais do debate sobre diversidade	58
2.1 Exemplos Globais de construções multiculturais	62
Capítulo 3	70
3. Multiculturalismo nos Estados Unidos: a teoria de James Banks	70
3.1 A evolução do movimento multicultural	73
3.2 Culturas, macrocultura e microculturas	76
3.3 Dimensões da educação multicultural	81
3.4 Equilíbrio entre unidade e diversidade	83
Capítulo 4	87
4. Educação e Cultura	87
4.1 Da homogeneidade à diversidade: apropriações da produção brasileira	98
4.2 Do multiculturalismo ao interculturalismo: uma concepção universalista de diversidade cultural	101
4.2.1 Interfaces no cotidiano escolar	109
4.3 Cultura e Diferença	122
Capítulo 5	128

5. Diversidade sem raça	128
5.1 <i>Black Studies</i>	131
5.2 <i>Black Education</i>	138
Capítulo 6	147
6. A ascensão da diversidade na política educacional brasileira	147
6.1 O Governo LULA	155
6.1.1 Diversidade e o Ministério da Educação: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.....	161
6.1.2 O Ministério da Educação em seus programas e ações de diversidade.....	165
6.1.3 O Plano Plurianual e seus programas de diversidade.....	180
6.2 Considerações sobre as múltiplas apropriações da diversidade	191
Capítulo 7	200
7. Considerações Finais.....	200
8. Anexos.....	212
Referências	217

Introdução

I. Contextualizando a Pesquisa

O projeto de pesquisa intitulado “A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas” pode ser compreendido, em parte, como um esforço de continuidade e aprofundamento de duas dimensões do trabalho de pesquisa desenvolvidas durante o mestrado. A primeira corresponde à interlocução entre educação e raça, que está relacionada à relevância da luta contra as desigualdades raciais como um aspecto para se pensar a democratização da educação, que como direito social deve garantir o direito à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas² que superem as desigualdades raciais e sociais.

A segunda dimensão está relacionada ao quadro de mudanças na atuação do Estado, incentivadas como demonstrada na dissertação³ pelas constantes proposição e reivindicação do movimento negro por políticas públicas comprometidas com a superação da discriminação racial.

Numa perspectiva internacional, um fator que veio contribuir e pressionar a mudança na postura do Poder Público em relação ao reconhecimento da existência de um problema racial no país foi o fim do *apartheid* na África do Sul. Não existindo mais, naquele momento, segregação racial legal em sociedades de regime democrático, as desigualdades raciais tornaram-se mais visíveis e a cobrança internacional sobre o Brasil intensificou-se.

Há de se reconhecer algumas mudanças na ação do Estado a partir de 1995, como por exemplo, a ação do Poder Público na área educacional voltada para o combate ao preconceito e à discriminação racial nas escolas, como se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o manual “Superando o Racismo na Escola”, no entanto, essas iniciativas devem ser

² Conceito empregado no sentido anglo-saxônico, *policies*, que significa um esforço deliberado não apenas para interditar as manifestações do racismo, mas também para reduzir seu impacto, corrigindo seus efeitos de modo voluntário (WIEVIORKA, 1993, p. 419-20 in MUNANGA, 1996, p. 90). Isso supõe um programa de ação baseado em projetos capazes de minimizar e eliminar progressivamente as manifestações racistas nos lugares onde elas se manifestam concretamente, isto é, onde são observáveis e mensuráveis. Uma ação que emana dos poderes públicos e das autoridades públicas, a partir das reivindicações das vítimas, através dos movimentos sociais representativos (MUNANGA, 1996, p. 90-1).

³ RODRIGUES, Tatiane C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990.**

consideradas como paliativas frente à necessidade de ações estruturais que expressem um compromisso da política educacional no combate ao racismo e à discriminação racial, dado o caráter restrito e pontual das mesmas.

Esse compromisso aparentemente começa a se consolidar de maneira mais propositiva com a participação do Brasil na Conferência de Durban e com a aprovação do Programa de Ação resultante dessa Conferência, que pautou novos desafios e compromissos à política educacional no combate ao racismo e discriminação racial nos sistemas de ensino, ao prever a revisão dos conteúdos e materiais didáticos.

Em relação à educação, a Declaração e o programa de Ação de Durban instam em suas metas as nações unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização por meio do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminar de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade.

Os compromissos firmados em Durban colocaram ao Estado brasileiro a necessidade de cumprir esses acordos, demonstrando no plano internacional a disposição do país em fazer parte do grupo de países que combatem todas as formas de discriminação.

O texto da dissertação foi finalizado com a apresentação de iniciativas importantes no governo do então presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, como por exemplo, a criação da Seppir⁴ (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), que utiliza como referência política o Programa Brasil sem Racismo, e da SPM (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres), em 2003.

⁴ Os principais objetivos dessa Secretaria são: promover a igualdade e proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância com ênfase na população negra; acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do Governo Brasileiro para a promoção da igualdade racial; acompanhar e promover a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados; promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, no que diz respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação étnico-racial; Auxiliar o Ministério das Relações Internacionais na aproximação de nações do Continente Africano.

A aprovação da lei nº 10.639, após quatro anos de tramitação e negociações, atendeu a uma antiga reivindicação do movimento negro relativa à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos de ensino fundamental e médio. Em 2004 aprovou-se o Parecer 003/2004 que regulamenta as alterações da LDB instituindo Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse mesmo ano temos no âmbito do Ministério da Educação a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), na qual estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. Essa secretaria responde pela execução de programas e orientação de projetos educacionais voltados para grupos da população vítimas de discriminação e violência.

Ao dirigir o foco de análise para essas iniciativas, a intenção foi mostrar a configuração de um novo cenário político em que os temas até então restritos à atuação dos movimentos sociais passaram a fazer parte da agenda nacional. Embora essas mudanças e iniciativas fossem importantes, chamamos a atenção para a necessidade de acompanhamento e avaliação para que as propostas iniciais não se esvaíssem, como mostramos na pesquisa de análise do processo de discussão e formulação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Assim, ao encerrar a dissertação de mestrado, reconhecendo a importância estratégica de todas as ações desencadeadas resumidas anteriormente, apresentei a seguinte questão:

Como a educação como política pública pode ser implementada a partir das diferenças, para além dos anexos, com base em legislações, planos e programas federais?

Essa questão permaneceu orientando os meus estudos após a finalização do mestrado, mas foi também sofrendo alterações inspiradas pelo trabalho que realizei como consultora do Programa das Nações Unidas na SECAD nos anos de 2005 e 2006.

Com todos os limites de uma experiência determinada pelos primeiros anos da Secretaria e pelo contato mais direto com apenas duas coordenações⁵, algumas questões suscitadas durante esse período me instigaram a reformular a pergunta que lancei ao final da dissertação: a primeira foi a tentativa de articular/elaborar uma ação conjunta entre as diferentes coordenações como, por exemplo, educação escolar indígena, educação ambiental e diversidade étnico-racial e a nossa dificuldade em realizar esta ação, a segunda foi o resultado das tentativas de transversalização das temáticas da SECAD em outras Secretarias do Ministério. Nesses diálogos e trabalhos conjuntos, a diversidade era compreendida por parte dos gestores como uma *caixa única*, “a caixa de Pandora”, distante, que gera curiosidade, porém não pode ser aberta. Exemplo dessa sensação foi a assertiva de uma coordenadora de um grande programa do Ministério dirigida à equipe de desenvolvimento do mesmo: “coloquem aí que vamos abordar a diversidade, senão depois chamam a SECAD e dizem que não estamos considerando isso”. É importante enfatizar que essa perspectiva e postura não podem ser generalizadas para todo o Ministério, entretanto reforçam posturas arraigadas e me instigaram a compreender de que forma o conceito de diversidade estava sendo utilizado e compreendido quando inserido nas diretrizes dos projetos e programas federais de educação.

A ocorrência desse conceito tornou-se cada vez mais frequente nos títulos de programas, ações do governo federal, de suas secretarias e publicações, nas discussões de desenvolvimento e formulação de políticas públicas, especialmente de educação. O conceito de diversidade também ganhou centralidade no debate internacional. Segundo Moisés (2002), o reconhecimento da diversidade cultural tem sido objeto de informes e resoluções de organismos como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) 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

⁵ Coordenação-Geral de Articulação Institucional (2005) e Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (2006).

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”.

Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social⁶, por outro lado, a imprecisão ou o seu uso irrestrito pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, as pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou estratégia de apaziguamento das diferenças. Foi essa preocupação a motivadora da definição de um projeto de pesquisa que tem por objeto a análise das condições teóricas, as práticas e políticas que possibilitaram a ascensão da noção de diversidade nas políticas públicas de educação. Ao focalizar este processo, pretende-se enfatizar as diferentes apropriações deste conceito nas políticas públicas do governo federal com foco na gestão do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que adotou a noção de diversidade como *slogan* de suas políticas, especialmente de educação. Por meio de uma análise documental, espera-se responder quais foram as condições de ascensão da noção de diversidade e o que as utilizações dessa noção nas políticas públicas de educação nos informam sobre a suposta passagem de uma visão homogênea da sociedade brasileira para uma visão de sociedade heterogênea e/ou pluricultural.

II. Diversidades e a (re)configuração do Nacional

Silvério (2005) afirma que a questão de fundo no debate sobre o lugar da diversidade cultural é em que medida o reconhecimento da diversidade tem contribuído para recriar a ordem social, cultural e política (no ideário de uma nação brasileira) entre os brasileiros. Uma resposta parcial, na opinião do autor, é a de que a sociedade brasileira vem passando por um processo de (re) configuração do pacto social a partir da insurgência de atores sociais até então pouco visíveis na cena pública.

⁶Inflexão do pensamento social deve-se ao fato de que esse movimento contrapõe-se à orientação de vários cientistas sociais que pautavam e ainda mantêm a ideia de que, de forma concomitante à emergência da sociedade industrial moderna, a projeção e o significado de raça e etnia tenderiam a desaparecer em sociedades heterogêneas. A etnicidade e as diferenças raciais seriam anacronismos restritos às sociedades pré-modernas ou tradicionais (INGLIS, 1996, p. 10).

Para o autor, a Constituição Federal de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005, p. 95).

Na perspectiva proposta por Guimarães (2001), a democracia racial pautada num modelo de pluralismo singular deve ser compreendida como um compromisso político e social do moderno estado republicano brasileiro, que vigeu, alternando força e convencimento, do Estado Novo de Vargas até o final da ditadura militar. Tal compromisso consistiu na incorporação da população negra brasileira ao mercado de trabalho, na ampliação da educação formal, enfim na criação das condições infraestruturais de uma sociedade de classes que desfizesse os estigmas criados pela escravidão. Para o autor, a imagem do negro como povo e o banimento, no pensamento social brasileiro, do conceito de raça, substituído pelos de cultura e classe social, são as expressões maiores desse compromisso.

A redemocratização brasileira, a partir da década de 1980, tem procurado atualizar tal compromisso, mas vem encontrando dificuldades crescentes. Em primeiro lugar, são as desigualdades raciais mesmas que passaram a ser objeto de denúncia e motivo de reivindicações políticas, e não apenas o preconceito ou a discriminação; em segundo lugar, a formação da identidade negra tem exigido a adoção de políticas multiculturais ou multirraciais que ultrapassem o reconhecimento pelo Estado da divisão da sociedade em classes (que marcou o pacto da democracia racial); em terceiro lugar, porque a mobilização negra, no Brasil, não segue o padrão de uma política de minorias, mas, tendo como base, justamente, a ideia de que o povo brasileiro é negro, aspira à emancipação de uma maioria explorada (GUIMARÃES, 2001, p. 173-4).

Guimarães (2006), contra a tendência a interpretar a democracia racial como um mito atemporal, fundador da nacionalidade, procurou demarcar historicamente o seu

surgimento, aferrando-se à investigação do aparecimento da expressão *democracia racial*, em vez de buscar a origem histórica das ideias que a compõem.

Essa mudança no modo de entender a democracia racial nos permite estudá-la não apenas como mito, ou seja, como construção cultural, mas também como cooperação, consentimento ou compromisso político. Mais que uma ideologia, segundo Guimarães, ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do Brasil pós-guerra, para utilizar o famoso título de Florestan, tanto em termos de simbologia nacional, como em termos da sua política econômica e social.

Todavia esse foi um compromisso, segundo Guimarães, duplamente limitado: por um lado, incluía apenas os trabalhadores das cidades, deixando de fora não apenas outros segmentos populares urbanos, como por exemplo, os empregados domésticos, mas todos os trabalhadores do campo; por outro lado, era um pacto de poder restringido pelo fato de não haver espaço para o reconhecimento de formações étnico-raciais que pretendessem participar do sistema político (GUIMARÃES, 2006, p. 273).

Entre os anos de 1940 e de 1980, mudaram pelo menos dois importantes paradigmas: o de nação e o de direitos civis. Primeiro já não dominava mais internacionalmente o modelo de construção nacional nascido no século XIX, segundo o qual as nações eram comunidades de pertença cultural, linguística e racial homogêneas. Ao contrário, prevalecem desde então os paradigmas do multiculturalismo e do multirracialismo, pelos quais o Estado deve preservar e garantir a diversidade linguística e cultural de seus cidadãos. Segundo, democracia já não poderia ser entendida em termos estritamente liberais, como igualdade formal dos cidadãos e garantia de liberdades individuais. Nos dias atuais, ideias como a de direitos coletivos, a de que há grupos sociais e coletividades que devem ter garantida a igualdade de oportunidades, assim como a ideia de que tal igualdade deve se refletir em termos de resultados, são correntemente aceitas internacionalmente.

Para o autor, as reformas constitucionais recentes na América Latina, portanto, no que toca às identidades raciais, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais. Tais constituições submergiram, assim, o ideal fundador de nações mestiças e culturalmente homogêneas, vistas como produto de

miscigenação biológica e cultural entre europeus, indígenas americanos e africanos, ideal cuidadosa e trabalhosa gestado desde as guerras de independência do século XIX (GUIMARÃES, 2006, p. 273).

Segundo Guimarães, na conjuntura de democratização dos anos 1980, as oposições políticas e o povo em geral foram buscar para a democracia um significado mais radical, mais igualitário em termos de redistribuição de riquezas e de oportunidades de vida.

A ideologia da política da democracia racial, como pacto social, foi predominantemente o trabalhismo, tendência que data da Primeira República e que foi continuada por novas lideranças, como Abdias do Nascimento. O regime militar, a partir de 1964, ainda que mantivesse a democracia racial em sua vertente material e simbólica, procurou retirar dela qualquer substrato político, ao reprimir pela força a vida sindical e associativa e seus elos informais e formais com os partidos políticos. O pacto desfez-se, portanto, junto com a democracia representativa e o Estado nacional-desenvolvimentista.

Por outro lado, a partir do governo Collor, em 1990, o Estado brasileiro passa a assumir explicitamente um discurso mais liberal. O seu objetivo passa a ser reestruturar os aparelhos governamentais, procurando livrar-se de muitas das funções do antigo Estado nacional-desenvolvimentista e concentrando-se, sobretudo, na reforma dos sistemas previdenciário, trabalhista, educacional e de saúde, de modo a descolar a gestão da economia da gestão da política social. Os órgãos de planejamento estatal são enxugados com a finalidade de expulsar dos aparelhos estatais o conflito político de redistribuição de riqueza, e muitas das funções de assistência e de atendimento sociais do Estado são passadas a ONGs e empresas privadas, principalmente na forma de parcerias.

Por seu turno, o Estado brasileiro deixa, de certo modo, de se preocupar com a gestão da política de identidade nacional, retirando-a da pauta dos Ministérios da Educação e da Cultura. Adota um discurso de multiculturalismo e passa aos agentes não governamentais a responsabilidade e a liberdade de gerenciá-la. Guimarães compreende que a culminação desse tipo de Estado mínimo dá-se no governo Lula, quando o Estado

procura absorver em grande parte as reivindicações dos movimentos sociais por meio da incorporação de seus quadros aos aparelhos estatais, tornando mais fluida a comunicação entre Estado e ONGs, ao mesmo tempo em que mantém a política econômica totalmente desvinculada do atendimento às demandas populares. Isso talvez explique porque o Partido dos Trabalhadores (PT), que, durante o tempo em que esteve na oposição, foi tão refratário às ações afirmativas e às políticas de identidade não classistas, tidas como políticas burguesas, tenha, uma vez no poder, transformado seu governo no que mais avançou no atendimento à agenda das organizações negras (*id.*, *ibid.*, p. 278).

O multiculturalismo tornou-se uma ideologia dominante em várias esferas do Estado, mas essas mudanças provocaram e ainda provocam algumas reações. Na perspectiva de Peter Fry, o movimento negro, ao tentar romper com o modo múltiplo, passou a negar qualquer especificidade brasileira, descrevendo o país como “pior que o *apartheid*”, inspirado pelo modo bipolar e o modo militante dos Estados Unidos, que possuem uma taxinomia racial que consiste em apenas duas categorias, negro e branco.

Para Fry, é possível argumentar que o modo múltiplo é mais coerente, menos ambíguo e até menos racista que o bipolar dos Estados Unidos, por isso não haveria necessidade, na leitura do autor, de descartar a democracia racial como ideologia falsa (Fry, 1995, p. 133).

Jessé Souza (2000) retoma alguns aspectos da obra de Gilberto Freyre com o objetivo de demonstrar que, ao lado de aspectos indiscutivelmente conservadores ao debate mais datado da época, algumas de suas intuições e reflexões ainda possuem uma atualidade surpreendente. Para o autor, a obra de Gilberto Freyre foi mal interpretada pelos militantes e estudiosos das relações raciais, já que o potencial cultural e simbólico do mito da democracia racial deveria ser aproveitado e não desprezado. Tal conclusão do autor baseia-se na perspectiva de que os mitos não são simples mentiras. Mitos, segundo Souza, não pretendem descrever realidades, uma vez que o mito serve primariamente para conferir um sentido a essa realidade, ele visa antes de mais nada a produção de solidariedade social e a viabilização de projetos coletivos: “O fato de grande parte de nossa autoestima estar ligada ao projeto de miscigenação racial e da

integração cultural é um fato sociologicamente relevante e extremamente importante para que políticas públicas possam eficazmente mudar a realidade cotidiana das pessoas que teriam mais a ganhar com isso” (SOUZA, 2000, s/p).

Sérgio Costa (2001), no artigo “A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil Contemporâneo”, afirma que o modelo de nacionalidade pautado numa brasilidade mestiça, culturalmente assimilacionista e politicamente integradora perde crescentemente, ao longo da democratização, sua força legitimadora. Muitas das manifestações culturais recentes, assim como alguns dos atores sociais importantes no Brasil contemporâneo buscam a identificação étnica que os diferenciem da nação que assimilou em seu bojo as diferenças culturais. Tratam, dessa forma, de exprimir o descontentamento com as desigualdades estruturais associadas ao processo de construção ideológica da nação mestiça.

O autor reconstrói tais processos de etnização e discute as consequências destes para a construção democrática. A transformação da mestiçagem em ideologia do Estado fundamentou a construção nacional a partir dos anos 1930. Trata-se de uma visão de mundo que reinventa o país, na medida em que revela a possibilidade de convivência dos diferentes grupos socioculturais então residentes dentro das fronteiras político-geográficas brasileiras. Deve-se lembrar que, até as primeiras décadas do século XX, uma questão polarizava o debate político brasileiro, a saber: até que ponto seria possível constituir uma nação unitária e progressista nos trópicos, partindo-se de grupos populacionais tão heterogêneos, como ex-escravizados e seus descendentes, os diversos povos indígenas, imigrantes de diferentes origens e mestiços de todos os tons?

A ideologia da mestiçagem, segundo Costa, ofereceu uma resposta clara aos problemas levantados no âmbito de tal discussão, que foi a de dissolver esse debate. Passa-se a seguir a apresentação de traços constitutivos fundamentais da ideologia da mestiçagem e daí à apresentação de desenvolvimentos recentes que trazem à tona os limites de tal estratégia de legitimação (COSTA, 2001, p. 145).

Gilberto Freyre reconstrói o processo de constituição do Brasil desde o período colonial e mostra que a nação brasileira, a despeito da escravidão e da dizimação dos povos indígenas, representa o encontro efetivo de três grupos humanos, os quais se

encontram numa relação de complementaridade. Assim ter-se-ia constituído uma *brasileiridade* – unidade da diversidade – no âmbito da qual cada um dos três grupos originais teria deixado uma contribuição relevante para a constituição do carácter nacional (*id., ibid.*, p. 146).

O argumento do autor é que a mestiçagem, como ideologia de Estado, deixa de existir no Brasil contemporâneo, verificando-se que elementos essenciais desse constructo político são crescentemente colocados em questão. Trata-se aqui da busca de novos canais de expressão de identidades culturais e da redescoberta de raízes étnicas, ofuscadas ou neutralizadas no período de vigência da ideologia da mestiçagem. Segundo Costa, nas últimas três décadas é possível observar transformações no espaço público brasileiro que evidenciam um processo de pluralização cultural, destacando-se, entre esses, etnicização de muitas identidades políticas, vertiginoso crescimento do associativismo étnico, um novo direito indígena, que pressupõe não mais uma paulatina assimilação de grupos indígenas, mas a permanente preservação de suas formas de vida. São fenômenos representativos de tais transformações: a construção de uma etnia quilombola, a reintrodução do conceito de raça no debate político e a etnização de diferentes grupos socioculturais (*id., ibid.*, p. 149).

Sérgio Costa afirma que se diferencia de Antonio Sérgio Guimarães ao atribuir outra função ou papel à intervenção pública. Segundo Costa, a intervenção pública não pode assumir o carácter propugnado por Guimarães, que, em sua concepção, define um modelo a priori de identidade a ser incentivado pelo Estado, desconsiderando a lição legada pelas correntes construtivistas, qual seja, “a identidade de um grupo não se define por um conjunto de fatos objetivos, ela é produto de significados experienciados” (*id., ibid.*, p. 155).

Traduzida para nossos termos, a perspectiva construtivista impõe a consideração de que as experiências coletivas de grupos excluídos conformam apenas um dos elementos determinantes de sua identidade. Há que se perguntar antes de tudo, segundo Costa, sobre as formas de processamento simbólico de tais processos; qual é efetivamente o significado atribuído pelos envolvidos a esses elementos comuns que, virtualmente, conformam a identidade coletiva? No caso concreto dos afrodescendentes,

o autor avalia que, ao que parece, a maioria deles ainda percebe o princípio da democracia racial – tratado como ideal, objetivo a ser atingido, e não mais como um mito – como uma possibilidade efetiva de superação do preconceito racial. Para o autor, como mostram alguns estudos de caso, boa parte dos afrodescendentes, quando confrontada com o racismo cotidiano, busca, informada pelo princípio liberal de igualdade, tornar real a democracia racial. Tais formas de confronto com o racismo deveriam ser desencorajadas, caso a enfática política da identidade de Guimarães fosse implementada. Por isso, para Costa, parece que uma “política sensível às diferenças não deve idealizar cenários de construção identitária possíveis, seu ponto de partida deve ser os contextos e as formas efetivas dentro dos quais os diferentes grupos buscam o reconhecimento de suas diferenças” (*id.*, *ibid.*, p. 155).

Essas diferentes visões disputam a análise dos caminhos da transição brasileira, no entanto não há dúvidas de que o movimento negro, ao reintroduzir o significado do pertencimento racial no debate sobre os rumos do processo de democratização brasileiro, ofereceu visibilidade à profunda desigualdade entre negros e brancos. Fato que tem suscitado um amplo debate nas ciências sociais sobre o estatuto do conceito de raça, sobre o valor e os obstáculos colocados pelo mito da democracia racial e, principalmente, sobre a eficácia das políticas universalistas na conformação de uma sociedade claramente multirracial e multicultural.

Desse modo, a questão das identidades nacionais e dos processos sociais que as originaram têm fundamentado os debates e embates sobre o modo como as concepções de diversidade e diferença são analisadas no âmbito do pensamento social e, mais precisamente em nosso caso, o modo como, no processo de democratização da sociedade brasileira, deparamos com algumas percepções distintas, em disputa, com relação à maneira como a nossa diversidade e diferenças devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas.

Para além de uma questão meramente de disputa teórica, adotar uma ou outra concepção de diversidade ou diferença tem impactos práticos muito distintos para os diferentes grupos da sociedade.

III. Os caminhos da pesquisa

Neste item apresentam-se as fases e metodologias utilizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. A primeira fase foi dedicada à realização de um levantamento bibliográfico e à análise das diferentes perspectivas no âmbito da educação que têm o conceito de diversidade como foco de discussão.

Realizou-se um levantamento dos artigos publicados em periódicos durante os anos de 1990-2007, já que foi a partir da década de 1990 que vimos surgir 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. Levantamentos iniciais indicam que essas ações concentram-se nos Ministérios da Cultura, Saúde, mas, sobretudo na Educação, o que reafirma a centralidade da educação, como processo, e da escola, como instituição social, no enquadramento e/ou mediação dos dilemas expostos à sociedade brasileira nesse início de século. Campbell (2002) assevera essa 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).

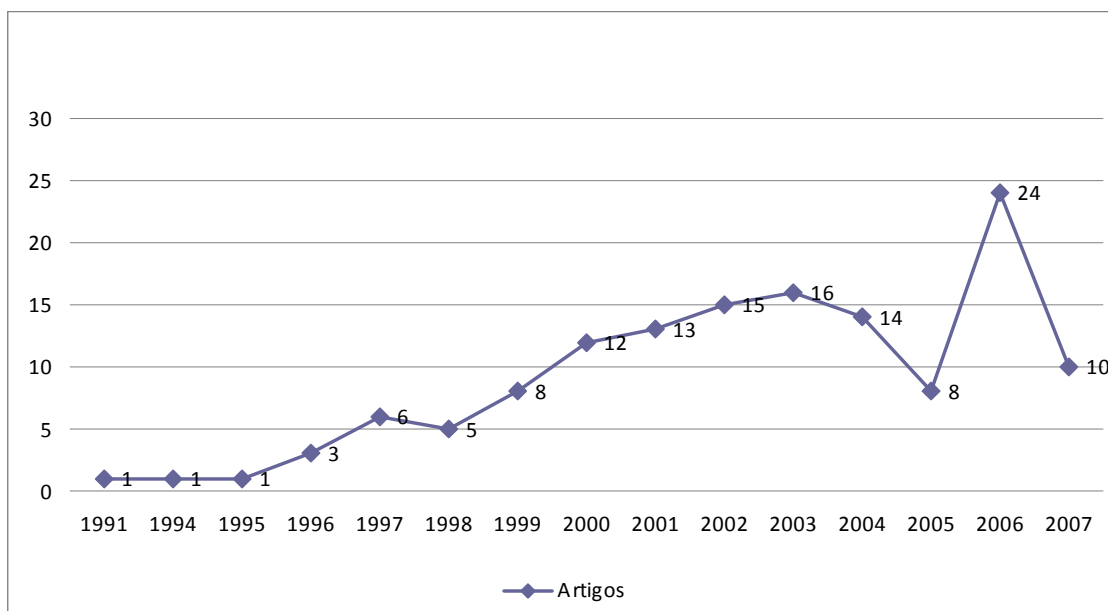
No total, foram selecionados 137 artigos em 23 periódicos. A seleção foi realizada por meio de análise dos resumos a partir das seguintes palavras-chave ou temáticas: diversidade, diferença, cultura e educação, multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, pluralismo, etnia, raça, gênero e sexualidade.

O quadro a seguir reúne os títulos dos periódicos analisados, e o gráfico 1 apresenta a distribuição dos artigos analisados por ano.

Quadro 1. Periódicos Seleccionados

PERIÓDICOS
Cadernos CEDES
Cadernos de Pesquisa
Cadernos Pagu
Currículo sem Fronteiras
Educação e Pesquisa
Educação e Sociedade
Educar em Revista
Ensaio: avaliação políticas públicas de educação
Estudos Afro-Asiáticos
Estudos Avançados
Revista Brasileira de Ciências Sociais
Revista Brasileira de Educação
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Revista da Faculdade de Educação
Revista Dados
Revista de Antropologia
Revista Estudos Feministas
Revista Sociologias
Revista USP
São Paulo em Perspectiva
Scripta Nova
Tempo Social
Revista Brasileira de Educação

Gráfico 1. Distribuição de artigos sobre a temática indexados pelos periódicos por ano



É possível observar um crescendo na publicação de artigos relacionados à temática a partir da década de 1990, principalmente a partir de 1996, quando a temática da pluralidade cultural foi introduzida também na orientação das políticas públicas de educação, como por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O ano de 2006 destaca-se pela publicação de números temáticos em periódicos dedicados à discussão sobre mudanças na matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se o relativismo cultural.

A partir da leitura dos artigos selecionados, todo o material foi catalogado em oito linhas temáticas⁷, que serão também utilizadas em outros capítulos deste trabalho. Esse levantamento inicial, mais amplo, orientou o foco de análise para o segundo momento,

⁷ As linhas temáticas são: 1) Multiculturalismo, Interculturalismo; 2) Interculturalismo e Educação Indígena; 3) Educação e Diferença; 4) Direito, Direitos Humanos e Educação; 5) Nação e Democracia Racial; 6) Raça e Políticas de Ação Afirmativa; 7) Gênero, Sexualidade e 8) Organismos Internacionais, Globalização e Diversidade.

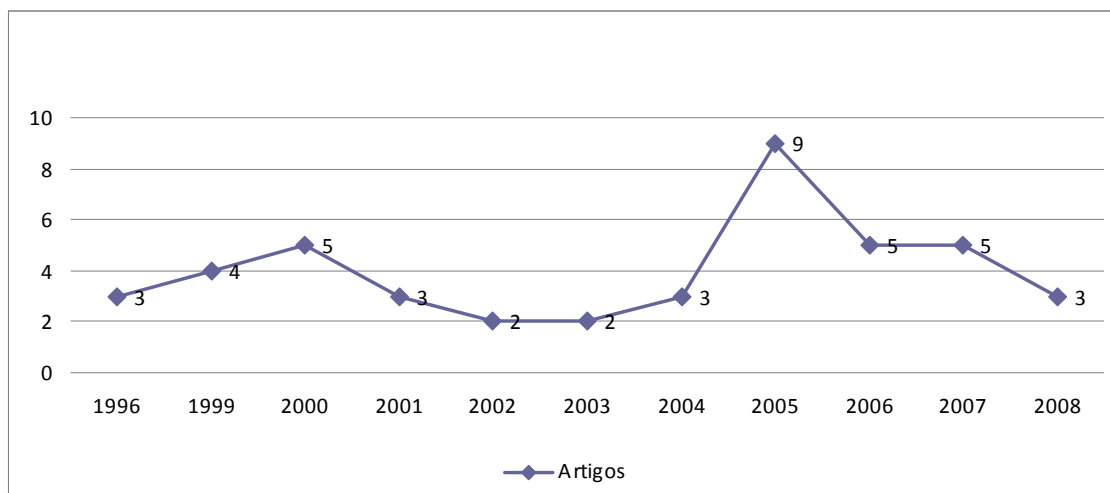
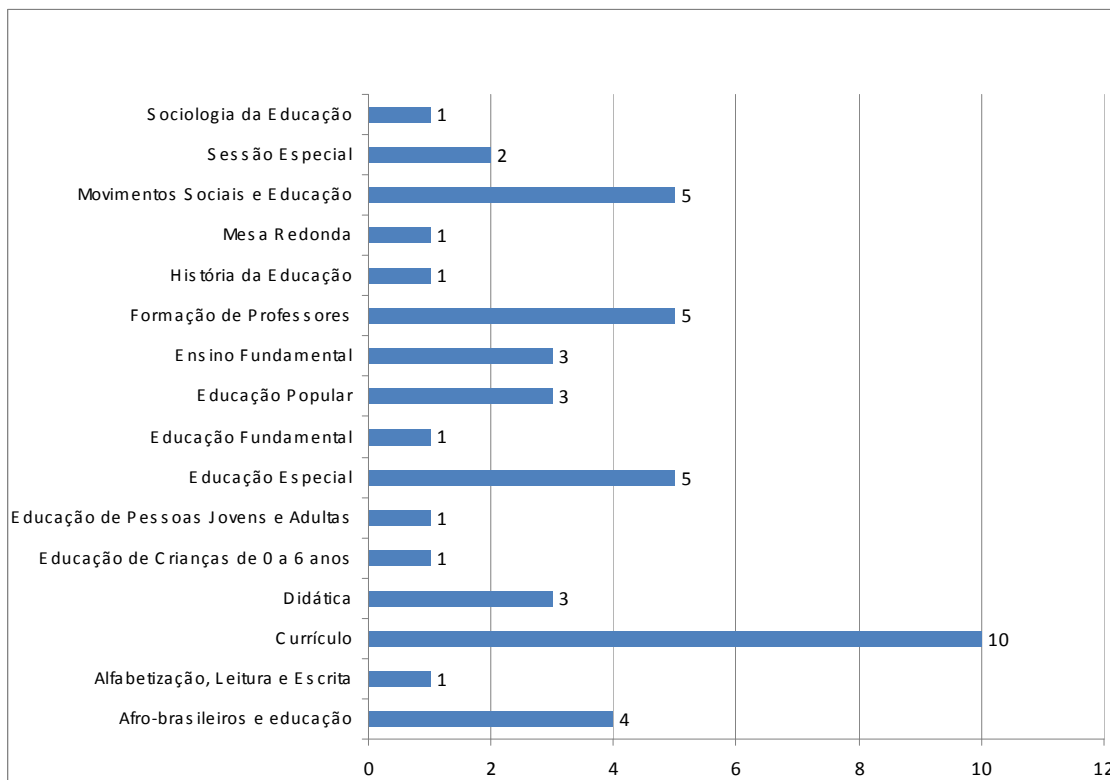
de levantamento e análise dos trabalhos apresentados na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

A análise dos trabalhos apresentados na ANPED foi realizada no período de 1996 a 2008. A análise restringiu-se aos textos de trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho, já que não há uma continuidade na disponibilização dos trabalhos apresentados em mesas-redondas e sessão especial, por exemplo.

A seleção de trabalhos foi realizada por meio da análise dos títulos dos trabalhos apresentados em todos os Grupos de Trabalho reduzida às seguintes palavras-chave e/ou temáticas: diversidade, diversidade cultural, educação e cultura, multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo e educação e diferença. Nessa segunda etapa, os trabalhos sobre temáticas tais como raça, sexualidade e gênero só foram selecionados quando articulados às temáticas anteriores, como, por exemplo, multiculturalismo e raça.

No total, foram selecionados 44 trabalhos distribuídos em 16 Grupos de Trabalho distintos. Os gráficos a seguir representam a distribuição de trabalhos selecionados por ano e por Grupo de Trabalho.

Mesmo com recorte de seleção diferenciado, mas complementar, o que podemos observar é uma situação semelhante em relação aos periódicos no que diz respeito ao crescendo de trabalhos sobre a temática, autores e à perspectiva teórica adotada para a discussão dessa temática.

Gráfico 2. Distribuição de trabalhos apresentados por ano**Gráfico 3.** Distribuição de trabalhos apresentados por Grupo de Trabalho

A primeira fase foi seguida da realização de um estágio nos Estados Unidos. Como parte das atividades previstas no plano de trabalho, realizou-se um estágio de doutorado no segundo semestre de 2009 em Atlanta, na *Georgia State University*, sob orientação da Profa. Dra. Joyce Elaine King, do Departamento de Estudos de Política Educacional.

O estágio foi organizado para a realização de levantamentos e ampliação do escopo teórico da pesquisa. A amplitude dos resultados oriundos do levantamento bibliográfico inicialmente realizado, bem como a participação em duas disciplinas⁸ demonstrou que a realização de uma pesquisa comparativa exigiria um tempo de permanência maior. No entanto, a realização do estágio contribuiu para uma ampliação teórica da pesquisa e para o desenvolvimento de alguns elementos comparativos, já que as primeiras leituras e experiências indicavam a presença de um processo completo de ascensão da diversidade, mas não menos tenso ou disputado que a experiência brasileira, contudo, inserido em uma realidade social distinta, caracterizada por outro modelo de relações étnico-raciais, marcada pela segregação, violência e negação de direitos, como as chamadas leis de *Jim Crow*.

Os elementos e/ou linhas comparativas só são utilizadas neste trabalho na perspectiva apresentada por Gonçalves e Silva (2000), de educação comparada dedicada ao estudo das redes de relações que pessoas ou grupos sociais distintos têm mantido e que configuram a dinâmica das estruturas sociais (SILVA, 2000, p. 25). Diferentemente das linhas que orientaram a educação comparada para a definição de leis universais a respeito das perspectivas pedagógicas e do funcionamento dos sistemas educativos nacionais, a autora propõe que a realização de estudos comparados possibilite trocas oriundas do confronto entre conceitos, concepções, entendimentos e julgamentos construídos em diferentes contextos e visões de mundo. Para tanto, Silva (2000) indica que é necessária uma aproximação de uma e outra realidade estudada, pautada na busca

⁸ Sociologia da Educação- Profa. Dra. Joyce E. King e Educação Multicultural – Profa. Dra. Tiffany Russel.

de dados que permitam travar conhecimento, estabelecer paralelos e confrontar compreensões (*id.*, *ibid.*, p. 33).

É essa linha de pesquisa comparativa que orientou a realização do estágio e a elaboração das análises. As diferentes perspectivas apresentadas abaixo têm o objetivo de apresentar e contextualizar o debate sobre diversidade nos Estados Unidos.

Carl Grant (1995) ressalta que, antes de concluir a discussão sobre o significado de diversidade, é importante que algumas observações sejam feitas sobre como e porque o termo é cada vez mais utilizado, como palavra e conceito, em diferentes contextos políticos e sociais. Segundo Grant, para algumas pessoas, diversidade é um termo mais aceitável que os termos educação antirracista ou educação multicultural, por exemplo. Já que a palavra não sugere diretamente que atitudes políticas ou sociais são necessárias para mudanças significativas – ao contrário, sugere variedade e multiformidade. Para outras pessoas, o crescente uso da diversidade como palavra e conceito em educação significa que a teoria *melting pot* está sendo abandonada, que as implicações sociais e políticas associadas a ela – apagamento das diferenças culturais e conformidade anglo – estão sendo abandonadas (GRANT, 1995, p. 6).

Cushner, McClelland e Safford (1992) afirmam que a definição de diversidade adotada por eles na educação engloba todos aqueles indivíduos com origem étnica em outro país, mas também aqueles que precisam ter uma educação especial e outras necessidades (deficientes auditivos e deficientes visuais), aqueles que possuem diferentes estilos de vida (crianças de regiões urbanas e rurais, que vivem em situação de extrema pobreza, dependentes de drogas), aqueles cuja identidade é criticamente influenciada pelo gênero e que são significativamente influenciados por variações de classe e religião. Com essa definição, os autores afirmam que todos em uma sociedade pluralista como os Estados Unidos são multiculturais em algum nível e que cada pessoa possui uma subjetividade cultural distinta, incluindo normas de comportamento, modos de interação, práticas de socialização, padrões linguísticos e outros (CUSHNER, McCLELLAND E SAFFORD, 1992 *apud*. GRANT, 1995, p. 24).

Peter Wood (2003) caracteriza o apelo à diversidade na sociedade estadunidense como um erro, “milhões de americanos estão venerando esta ideia, mas na minha

opinião estão cometendo um erro”(WOOD, 2003, p. 2). O autor defende que é tempo de se retirar a diversidade da companhia de conceitos que guiam o pensamento sobre como devemos reconciliar nossas diferenças. A ideia de diversidade, segundo o autor, sugere que precisamos ser tolerantes e justos, no entanto oferece direções dúbias a essas destinações.

Para o autor, a utilização desse conceito no sentido político e social é recente, data de 1978, quando foi admitido por Lewis Powell no caso da Suprema Corte da Universidade da Califórnia em que a justificativa “atender um corpo discente diverso” autorizou a permissão constitucional de preferência racial na admissão na escola de medicina (WOOD, 2003, p. 4).

Na opinião de Wood, o conceito de diversidade nega a premissa de unidade prevista no discurso de Martin Luther King⁹, nesse sentido diversidade tem sido utilizada para pensar a América não como um traje singular, mas como uma divisão em grupos separados pela raça, sexo ou etnicidade. O autor define diversidade como uma doutrina política que reitera que algumas categorias sociais merecem privilégios compensatórios.

Para ele, o movimento da diversidade está em todos os lugares; nas escolas de educação infantil, por exemplo, as crianças são ensinadas a celebrar a diversidade que está também nos museus, restaurantes, nas bonecas e nas campanhas da *Benetton* (*id.*, *ibid.*, p. 10).

O autor conclui que diversidade é uma forma sistemática de injustiça, de tratar pessoas como objetos, como resíduos de sua raça, classe, gênero e outras superficialidades, ao contrário de considerar as ideias e formas criativas que as pessoas utilizam para se autodefinir. Nas palavras de Wood, “o princípio da diversidade é também uma crença de que a parte de nossas identidades individuais que deriva de nossa ancestralidade é a parte mais importante, é um sentimento de que a identidade de

⁹ O autor refere-se ao discurso de Marthin Luther King “Single garment of destiny”, em que King afirma que “We are tied together – whites and Black americans – in a single garment of destiny” (WOOD, 2003, p. 4)

grupo é mais substancial e poderosa do que nossa individualidade e humanidade comum” (*id., ibid.*, p. 17).

Peter Schuck (2003) argumenta que diversidade tornou-se um ideal e justificativa para as políticas de ação afirmativa, no entanto pouca atenção é dada à definição ou a que atributos criam o valor da diversidade. Segundo o autor, as formas como as políticas de ação afirmativa são designadas e defendidas não deixam dúvida de que diversidade é sinônimo de diversidade étnico-racial (SCHUCK, 2003, p. 167).

Numa outra perspectiva, Derrick Bell (2003) considera a utilização do conceito de diversidade no debate jurídico uma distração para os esforços de se alcançar a justiça racial. Para o autor, diversidade permite que as Cortes e elaboradores de políticas públicas evitem apontar diretamente como as barreiras da raça e da classe afetam os candidatos. Bell refere-se à rejeição pela Corte da admissão de Michigan Gratz v. Bollinger com a justificativa de que a política que distribui vinte pontos, ou um quinto dos pontos necessários para garantir a admissão para cada candidato oriundo de um grupo “minoritário subrepresentado” somente por causa da raça não é tolerada para alcançar o interesse da diversidade educacional que justifica a existência do programa (BELL, 2003, p. 1623).

O acirramento do debate sobre diversidade surgiu nos Estados Unidos a partir do ocorrido em 11 de setembro de 2001, que marca uma série de ataques terroristas contra civis perpetrados no país naquela data e atribuídos à organização fundamentalista islâmica Al-Qaeda. Uma parte significativa de autores e pesquisadores que já se opunham à discussão de diversidade considera que a abertura criada pelas discussões e políticas multiculturais e de diversidade favoreceram os ataques ocorridos.

As diferentes linhas de debate apresentadas acima sugerem que nos Estados Unidos há também uma disputa e tensão em torno da utilização e compreensão do conceito de diversidade, acerca de sua relação com o debate sobre ação afirmativa e utilização ou não do conceito de raça.

De forma específica no debate sobre política educacional, a discussão sobre diversidade está associada a duas vertentes que irei explorar posteriormente, o multiculturalismo e afrocentrismo/ *Black Studies*.

A terceira fase do trabalho foi realizada a partir da análise de documentos governamentais como, por exemplo, os planos de governo, o plano plurianual, que estabelece diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal, documentos informativos produzidos sobre os programas e secretarias, relatórios de gestão, balanços de governo, discursos e entrevistas.

Apesar do acesso facilitado aos documentos proporcionado pela internet, ainda carecemos de ferramentas diversificadas de conceitos e teorias para analisar os textos que propõem mudanças nas políticas. Para Ball (1994), os significados que atribuímos ao conceito de política afetam como pesquisamos e como interpretamos o que encontramos. O autor discorda da concepção de política como “coisa”. Em sua opinião, políticas são, ao mesmo tempo, processos e resultados. Quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos nos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e de que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos (BALL, 1994; TAYLOR, 1997). Além disso, é preciso considerar que os textos são frequentemente contraditórios. Por isso, devem ser lidos em relação ao tempo, grupos sociais envolvidos, particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados a outros do mesmo período e local.

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa e que a “hegemonia discursiva” se produz (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação.

Composto por contradições, um texto não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, torna-se plural, aberto a releituras, não mais um objeto para

consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido (*id., ibid.*, p. 435).

A utilização de textos diferentes, em seus objetivos, estilos, linguagem para a organização da análise documental mostrou, ao longo desta fase do trabalho, que um recorte e seleção de alguns materiais eram necessários devido à amplitude da temática, dos materiais e a dificuldade em organizar concepções por vezes díspares, ou contraditórias, de diversidade.

A quarta e última fase do estudo foi dedicada ao diálogo entre os dados da pesquisa com a literatura na área.

IV. Sobre diversidade e diferença

Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre diversidade e diferença, esta nota inicial pretende identificar o debate em curso sobre essa temática e que orienta as análises que foram realizadas ao longo dos capítulos.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2000a), as discussões sobre multiculturalismo, diversidade e diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas orientações oficiais, mesmo que tratadas de forma marginal ou como temas transversais, no entanto o que causa estranhamento, segundo o autor, é a ausência de uma teoria da identidade e diferença (SILVA, 2000a, p. 73).

Para o autor é particularmente problemática, nessas perspectivas recentes, a ideia de diversidade, já que parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Em geral, segundo Silva, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (*id., ibid.*, p. 96).

O autor chama atenção para o que seria uma primeira estratégia pedagógica possível nessa perspectiva, o estímulo e cultivo dos bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada diversidade cultural e, nesse caso, o pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é estranho. Para essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a criação de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente, e da identidade subalterna, mas respeitada (*id., ibid.*, p. 97).

Homi Bhabha¹⁰ (1990) pensa a diferença cultural como algo oposto à diversidade. Para o autor, a concepção de que as culturas são diversas e que a diversidade de culturas é algo bom já é conhecida e incentivada há muito tempo, o que ele denomina como sendo lugar comum das sociedades pluralistas e democráticas – o incentivo e acomodação da diversidade cultural em uma moldura de tempo universal.

O problema, para Bhabha, de uma política educacional alicerçada nessa perspectiva é que, embora o estímulo à diversidade e sua acolhida tenham sido efetivados, há uma correspondente contenção dessa diversidade, já que a norma constituída é de que uma norma é oferecida pela sociedade hospedeira ou pela cultura dominante que diz “essas outras culturas são boas, mas devemos ser capazes de localizá-las dentro de nossos próprios circuitos” e é nesse sentido que, para o autor, está dada a criação da diversidade cultural e a contenção da diferença cultural (RUTHERFORD, 1990, p. 208). O autor ressalta um segundo problema que corresponde à continuidade do racismo nessas sociedades que incentivam a diversidade

¹⁰ Em entrevista sistematizada por Jonathan Rutherford.

a políticas multiculturais, e isso porque o universalismo que, paradoxalmente, permite a diversidade mascara normas, valores e interesses etnocêntricos.

Para Bhabha, as políticas multiculturais representam uma tentativa de responder e ao mesmo tempo controlar o processo dinâmico da articulação da diferença cultural, administrando um consenso fundamentado em uma norma que propaga a diversidade cultural. Nessa perspectiva, há necessidade de uma noção de política que se baseie em identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e potencialmente antagônicas que acompanhem as mudanças que estão ocorrendo na esfera pública. Para ele, “trata-se de um momento histórico no qual essas identidades múltiplas realmente se articulam para desafiar caminhos, de um modo conflitante e às vezes até mesmo incomensurável” (*id.*, *ibid.*, p. 208). E completa:

Minha intenção em falar de diferença cultural, mais que de diversidade cultural, é reconhecer que esse tipo de perspectiva liberal relativista é inadequado em si mesmo e de modo geral não admite a postura normativa e universalista a partir da qual ele constrói seus julgamentos culturais e políticos. Com o conceito de diferença, cuja história repousa no pensamento pós-estruturalista, no marxismo pós-althusseriano e na obra de Fanon, tento me colocar nessa posição liminar, nesse espaço produtivo da construção da cultura como diferença, no espírito da alteridade ou outridão (*id.*, *ibid.*, p. 209).

A partir da perspectiva de incomensurabilidade, Bhabha considera que as diferenças de culturas não podem ser encaixadas em uma moldura universalista, já que com grande frequência fazem existir no seu meio, e entre elas próprias, uma incomensurabilidade, o que torna praticamente impossível tentar e conseguir juntar diferentes formas de cultura, pretendendo que elas possam coexistir facilmente. Para o autor:

A suposição de que, em algum nível, todas as formas de diversidade cultural sejam passíveis de compreensão com base em um conceito particular universal, seja este o de humanidade, classe ou raça, pode ser a um só tempo muito perigosa e muito limitadora na tentativa de compreender os modos pelos quais as práticas culturais constroem

seus próprios sistemas de significação e organização social (*id.*, *ibid.*, p. 209).

Desse ponto de vista, a articulação de culturas não é possível não por causa da familiaridade ou similaridade de conteúdos, mas porque todas as culturas são formadoras de símbolos e constituidoras de temas. Inspirado pela noção de tradução de Walter Benjamin, Bhabha sugere que todas as formas de cultura estão de algum modo relacionadas umas com as outras, porque cultura é uma atividade simbólica.

Decorre disso que nenhuma cultura se encontra, a rigor, em plenitude, não só porque há outras que contradizem sua autoridade, mas também porque sua própria atividade formadora de símbolos no processo de representação, linguagem e constituição de sentido sempre sublinha a pretensão a uma identidade originária, holística e orgânica (*id.*, *ibid.*, p. 210).

Tendo delimitado o escopo do trabalho, procedo agora à sua organização estrutural.

No primeiro capítulo, *‘Aprender a viver juntos’: a Unesco e a unidade na diversidade*, utilizo a concepção de agenda globalmente estruturada de Dale (2004) para compreender como os processos de globalização modelam e influenciam os sistemas educativos destacando o contexto global de emergência do tema da diversidade cultural. Por meio da análise da trajetória do pensamento e da ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) sobre cultura e diversidade, mostro com o trabalho de Evangelista (1999) a ampliação e mudanças na compreensão do conceito de cultura na Unesco e sua preocupação em definir diretrizes mundiais para a educação, por meio de relatórios e declarações que orientam a necessidade de que a educação promova um diálogo intercultural fundamentado em uma ética universal, e em um núcleo de valores e princípios éticos comuns a todas as culturas para que a educação cumpra o seu principal desafio para o século XXI: aprender a viver juntos.

No segundo capítulo, *Perspectivas globais do debate sobre diversidade*, apresento exemplos de como o debate sobre diversidade se configura em outros contextos nacionais a partir do trabalho de Grant (2008) que reuniu exemplos internacionais de

como várias regiões no mundo estão lidando com essa questão, são exemplos França, Alemanha, Austrália, Índia, Argentina, Taiwan, Canadá, Escandinávia e Espanha. A despeito das especificidades que resultaram na discussão de políticas multiculturais no diferentes contextos, foco na ineficácia do modelo assimilacionista que gerou problemas centrais para as sociedades contemporâneas. Como poderá ser verificado nos exemplos, raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, imigração, língua são fatores que em diferentes contextos desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre diversidade que levará para o centro do debate democrático quatro grandes debates propostos por Martuccelli (1996) igualdade *versus* diferença, igualdade *versus* equidade, liberdade *versus* diferença e liberdade *versus* equidade.

No terceiro capítulo, *Multiculturalismo nos Estados Unidos: a teoria de James Banks*, apresento o trabalho de James Banks, autor referência para a discussão sobre multiculturalismo nos EUA. Nesse sentido, o capítulo traz informações sobre o desenvolvimento histórico do multiculturalismo nos EUA e em como este pode auxiliar na compreensão contemporânea de discursos sobre educação multicultural. Banks apresenta o desenvolvimento do multiculturalismo em quatro fases e propõe como meta ao mesmo o estabelecimento de um equilíbrio entre unidade e diversidade que permita a criação de uma cultura e estado-nação unificados, que respeitem e reconheçam a diversidade.

No quarto capítulo, *Educação e Cultura*, abordo as diferentes propostas ou pontos de vista presentes no debate educacional a respeito da relação entre cultura e educação a partir dos levantamentos realizados na produção brasileira sobre a temática. Com os trabalhos de Consorte (1997), Dávila (2003) e Stepan (2005) enfoco as características que fundamentaram a relação entre cultura e educação no Brasil: abasileiramento de imigrantes e erradicação das tradições culturais de origem africana. Essa relação será problematizada por movimentos sociais e pesquisadores que asseveram, como Gomes (2003), que o processo educativo é eminentemente cultural e representa a possibilidade de construção de representações positivas sobre o negro, sua história e cultura, por exemplo. A partir das três perspectivas de análise propostas por Macedo (2010)

enfatizamos que a produção brasileira sobre a temática, para o período analisado, está polarizada entre uma concepção universalista e discursiva de diversidade cultural.

No capítulo cinco, *Diversidade sem raça*, enfoco a perspectiva dos *Black Studies* como crítica à diversidade, especialmente no que diz respeito à relação entre raça e diversidade. A partir do trabalho de Swartz (2009) mostro como diversidade tornou-se sinônimo de inclusão, como um processo aditivo que continua restrita à cultura dominante. Com Bell (2003), o objetivo é mostrar que a diversidade pode ser considerada uma séria distração para se alcançar a justiça racial, daí a proposição de um conjunto de autores por um modelo emancipatório articulado com os *Black Studies* como possibilidade de aprender sobre as culturas e grupos que se constituem como a heterogeneidade a partir de visões de mundo e produções culturais que são omitidas em formulações eurocêntricas. Como desdobramento desta perspectiva na educação, King (2004), em oposição à diversidade que continua sustentando resultados racializados, apresenta os objetivos da *Black Education* que problematiza a perpetuação de conceitos de civilização e humanidade que excluem a África e os africanos e representam a crise mundial da educação negra.

No capítulo seis, *A ascensão da diversidade na política educacional brasileira*, retomo o processo de emergência da diversidade na agenda política brasileira, principalmente com os desdobramentos de momentos singulares no processo de organização do movimento negro, como o reconhecimento oficial da existência do racismo e discriminação racial no país. Faço uma análise de entrevistas, discursos e documentos oficiais evidenciando por meio do mapeamento de programas e diretrizes políticas um processo de institucionalização das políticas de diversidade na primeira gestão do governo Lula. Por meio da análise do Plano Plurianual 2004-2007 e das Leis Orçamentárias do período 2003-2006, mostro como as apropriações da diversidade são díspares na esfera política 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 diversidade em disputa.

No sétimo e último capítulo faço uma retomada dos pontos principais dos capítulos anteriores, salientando o potencial político e de pressão dos movimentos sociais relacionados às temáticas da diversidade para a redefinição das políticas públicas de educação a partir das diferenças.

Capítulo 1. “Aprender a viver juntos”: a Unesco e a unidade na diversidade

1. Uma agenda global para a educação

Autores como Gentili (2002), Ball (2001), Casassus (2001) e Silveira (1999), ao estudarem as reformas educacionais contemporâneas, chamam a atenção para as similitudes observadas entre as mesmas, quer se considerem diferentes países ou regiões. Destacam 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 reconfigurando os sistemas educacionais de modo que estes possam, com mais eficácia, atender às novas demandas do capitalismo contemporâneo. Processos dessa natureza têm sido atribuídos aos efeitos da globalização, o que coloca de imediato a questão sobre as relações entre esse fenômeno e o campo da educação.

Para analisar essas relações, Dale (2004) propõe como referencial analítico o conceito de “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, cujos pressupostos ancoram-se na compreensão: a) da globalização como um “conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores”; b) das políticas educativas como moldadas por um quadro nacional regulatório mais amplo, sendo que este último é, por sua vez, em maior medida, moldado e delimitado tanto por forças supranacionais como por forças político-econômicas locais; c) das influências da globalização sobre os sistemas relacionados tanto às dinâmicas locais como às posições ocupadas pelos países na divisão internacional do trabalho e d) de que fatores de regulação dos sistemas educativos que até recentemente eram determinados nacionalmente “estão a tornar-se crescentemente elaborados através de agendas estabelecidas pela economia política global e não como problemas localmente percebidos” (DALE, 2004, p. 436; 441).

Uma análise referenciada por esta concepção de Agenda Globalmente Estruturada 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, mas, 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. Ao contrário, para bem compreendermos essa relação global/local, é preciso compreender que os processos sociais construídos, as orientações adotadas, resultam de complexas interações entre os modos locais de formulação e interpretação dos problemas, bem como das possibilidades de respostas ou recursos econômicos, políticos e culturais disponíveis e mobilizáveis nas instituições existentes.

Ao identificar a presença de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, Dale (2004, p. 454) alerta, contudo, para a necessidade de observarmos como é que os Estados “interpretam e respondem a uma agenda comum”. Segundo o autor, essa análise deve levar em conta que “a forma, a substância e o estatuto dos guíões se alteram qualitativamente”. Esses guíões, ou repertórios de orientações, não são, portanto, imunes nem às dinâmicas nacionais, nem às forças transnacionais.

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

O foco nas diretrizes definidas pela Unesco deve-se à importância que a organização possui na definição e orientação de diretrizes políticas na área da educação, além disso, o desenvolvimento do projeto de pesquisa¹¹ no Brasil, em 1950, pela Unesco em parceria com pesquisadores brasileiros teve um papel importante para a discussão das relações raciais no Brasil e na geração da Escola Paulista de Sociologia.

¹¹ Segundo Maio (1997) a Unesco propôs a realização de uma pesquisa piloto no Brasil com o objetivo de determinar fatores que contribuíram para a existência de relações raciais harmoniosas entre raças e grupos étnicos. Para o autor, a escolha do Brasil também foi determinada pela participação de determinados intelectuais engajados no trabalho da agência, tais como: Arthur Ramos, Paulo Berredo Carneiro, Otto Klineberg, Robert Angell e outros (MAIO, 1997, p. 15).

1.1 Unesco – sua gênese e as esperanças de “construir um mundo novo”

A Organização das Nações Unidas (ONU) e suas diversas agências especializadas surgiram face ao desafio de se estabelecer um sistema político estável após a guerra de 1939-1945, procurando guiar-se por uma visão abrangente, que pudesse conciliar os distintos interesses imediatos dos Estados-membros. No caso específico da Unesco, criada em 1946, havia uma expectativa de que ela atuasse como uma espécie de fórum intelectual que informasse as ações da ONU.

Segundo Evangelista (1999), os primeiros passos da Unesco realizam-se num mundo já dividido pela Guerra Fria. O mundo em 1947, segundo a autora, é um vasto, complexo, problemático campo de trabalho para uma instituição intergovernamental que traz na sua concepção a intenção, ou a semente, da universalidade e da supranacionalidade, inerentes à tarefa política de promover a cooperação entre as nações, nos campos da educação, da ciência e da cultura, percebidas como meios de construir, entre as nações e os povos, uma paz duradoura, “fundada na solidariedade intelectual e moral da humanidade” (EVANGELISTA, 1999, p. 16).

A Unesco foi criada com o fim último de “contribuir para a manutenção da paz e da segurança” e definiu na pauta de suas atribuições as seguintes competências: “favorecer a compreensão mútua das nações, facilitar a livre circulação das ideias pela palavra e pela imagem, imprimir um impulso vigoroso à educação popular e à difusão da cultura por meio da cooperação entre as nações, sugerindo métodos de educação para ajudar a manutenção, o avanço e a difusão do saber” (Ato Constitutivo da Unesco).

Ainda segundo Evangelista (1999), a realização pacífica e harmoniosa do progresso da humanidade em direção ao universal, pode-se dizer, é o objetivo maior, embora não isento de contradições e de ambiguidades, a ser mediado pela Unesco (*id.*, *ibid.*, p. 65).

Esta é a condição reconhecida pela Unesco desde a década de 1960, da “unidade na diversidade”, necessária à realização do progresso da humanidade. Presente nas atividades relativas à cultura desde então, esse reconhecimento é contemporâneo da recusa da Unesco à bipolarização política.

A ideia de participação das diversas culturas no ideal de universalidade e de progresso ganha diversas expressões desde o início e ao longo da caminhada da Unesco. Na década de 1990 é trabalhada no Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, emprestando-lhe o título de *Nossa Diversidade Criadora*, cujo corolário se traduz na exigência da virtude da tolerância. Virtude também invocada no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1996). Reafirma-se, assim, a ideia de coalização das diferentes culturas.

É possível observar, com base na trajetória do pensamento e da ação da Unesco sobre a cultura e a diversidade, as mudanças de percurso e no tratamento dessas dimensões da vida social. O tema da diversidade cultural, na chave dos conflitos étnico-raciais, está na raiz da própria criação dessa agência e tem permeado seu pensamento e ações desde o seu surgimento.

1.2 A Unesco e a questão da diversidade cultural

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 organização 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.

Nesse estágio inicial, cultura parece ter sido pensada mais em termos de produção artística e práticas externas; os termos *nação* e *estado* tendo sido 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).

Nos seus primeiros anos, a Unesco esteve totalmente concentrada na busca de alternativas para a reconstrução e afirmação da Paz. Além do impacto do pós-guerra, somavam-se, naquele momento, a desintegração dos impérios coloniais e os movimentos organizados de caráter nacionalista. 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. Iniciou então um ambicioso trabalho de pesquisa histórica, chamado *História do Desenvolvimento Científico da Humanidade*, que viria a ser escrita, durante vários anos, por aqueles que eram identificados como sendo os dois grandes entes sociopolíticos e culturais em que se dividia o Mundo: o Oriente e o Ocidente.

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 (*id.*, *ibid.*).

O terceiro período ocorre quando a cultura como um conceito começa a ser associada ao desenvolvimento trazido por uma grande guinada tanto no nível do planejamento de políticas quanto no campo da pesquisa.

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” (*id., ibid.*, 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 sociais, especialmente em centros urbanos, e em questões teóricas e práticas de direitos para grupos “minoritários” e de coexistência de comunidades culturalmente diversas (*id., ibid.*, p. 4).

A Declaração do México ilustra esse entendimento de 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 (*id., ibid.*, p. 14).

O Termo Estratégico¹² 1996-2001 da Unesco continuou a enfatizar os conflitos intraestatais 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, 1996, p. 16). O trabalho das Nações Unidas, de acordo com o documento citado é “trazer ordem para a sociedade internacional que torna-se global e fragmentada ao mesmo tempo, notavelmente pela construção e manutenção da paz nas bases da equidade, justiça e liberdade” (*id., ibid.*). O desafio, de acordo com as diretrizes definidas nesse 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” (*id., ibid.*, p. 14-16).

¹² Médium-Term Strategy 1996-2001.

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

Parte do relatório elaborado pela organização, intitulado *Investindo na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural* (2009) é dedicado à análise e 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 à 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 está também na afirmação de que todas as culturas podem 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).

Em continuidade, a Convenção de Proteção e Promoção das Expressões de Diversidade Cultural adotada em 2005 lida mais especificamente com as expressões culturais produzidas e divididas por meios contemporâneos. Diversidade cultural é de forma inovadora definida como “múltiplas formas de expressão utilizadas por grupos e sociedades”. A Convenção de 2005 reconhece o papel distintivo das atividades culturais, produtos e serviços como veículos de identidade e valores, estimula a diversidade criativa e se compromete com o desenvolvimento sustentável e cooperação internacional, estabelece o direito de cada Estado de adotar medidas de proteção e promoção da diversidade de expressões culturais (*id.*, *ibid.*).

Em resumo, no relatório são apresentados os seguintes instrumentos relacionados à diversidade cultural:

- 1960 – Convenção contra a Discriminação na Educação – refere-se ao respeito à diversidade nos sistemas nacionais de educação.
- 1976 – Recomendação para Participação e Contribuição das Pessoas na Vida Cultural – inclui disposições relacionadas à diversidade na mídia com

objetivo de melhorar a qualidade cultural dos programas destinados ao público em geral.

- 1978 – Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais – que reafirma o direito a ‘ser diferente’ fazendo referência à complexidade das identidades culturais como irredutível à identidade de origem (Unesco, 2009, p. 31).
- 1995 – Declaração dos Princípios da Tolerância – ressalta a questão de viver juntos com nossas diferenças, em vista dos novos desafios da globalização.
- 1997 – Declaração sobre as Responsabilidades das gerações atuais para com as futuras – atenta que é importante fazer todos os esforços para assegurar que as gerações futuras possam ter liberdade de escolha e possam preservar sua diversidade cultural e religiosa (*id., ibid.*, p. 31).

1.3 Documentos selecionados e fóruns internacionais que tratam da diversidade cultural

Uma análise cronológica de alguns dos mais importantes documentos que tratam da diversidade pode começar com o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. O comumente citado como relatório Delors foi elaborado sob a coordenação de Jacques Delors, que, de 1993 a 1996, reuniu pensadores de diferentes países para discutir e elaborar horizontes, princípios orientadores para a educação do século XXI.

Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX (1996)

O relatório Delors teve origem no âmbito da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, que incluía representantes de todas as regiões, culturas e religiões, e que recebeu sugestões e ouviu opiniões em todas as regiões do mundo. As recomendações da comissão ressaltam a importância de que a educação deve tratar de culturas e valores humanos e que para cumprir essa assertiva deve enfrentar as principais tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI: a tensão entre o global e o local, como denominado no relatório “o processo de tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida de seu país e das comunidades de base” (UNESCO, 1996, p. 12).

Ao considerar o contexto de elaboração do relatório, permeado por conflitos étnicos e religiosos, a Comissão orienta que é necessário dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, desse modo, dar efetivamente, a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para certa unidade (*id., ibid.*, p. 14).

Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação, trata-se de aprender a viver juntos, a partir do desenvolvimento do conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade (*id., ibid.*, p. 17).

O relatório estabelece que a educação para o século XXI deve ser fundamentada em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”.

O “aprender a conhecer” almeja a combinação de uma cultura geral vasta com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, o aprender a aprender, que significa que o processo de aprendizagem é contínuo e ao longo de toda a vida.

O “aprender a fazer” está relacionado à qualificação profissional, que, de uma maneira mais ampla, segundo determina o relatório, deve tornar as pessoas mais aptas a enfrentarem numerosas situações e a trabalhar em equipe.

O “aprender a ser” é descrito como o processo de desenvolvimento da personalidade, a fim de que o indivíduo desenvolva cada vez mais uma maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (*id.*, *ibid.*, p. 97).

O “aprender a viver juntos”, que está mais diretamente relacionado à temática da diversidade cultural, é desenvolvido no relatório a partir da constatação de que a educação deve utilizar duas vias complementares: a descoberta do outro e a participação, em toda a vida, de projetos comuns como o melhor método de uma educação para a paz. À escola é atribuído o dever de desenvolver a compreensão e a percepção das interdependências, tanto na realização de projetos comuns como para saber e ensinar a gerir conflitos.

Nossa Diversidade Criadora (1997)

O relatório *Nossa Diversidade Criadora* foi submetido à Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento em 1995. Esse relatório era projeto central da década de Cultura e Desenvolvimento da Unesco e reflete uma nova aproximação ao desenvolvimento da cultura e de políticas culturais que não deveriam focar-se exclusivamente na preservação, mas no crescimento cultural e no fortalecimento de potenciais criativos. A questão da diversidade cultural é considerada um dos segmentos necessários de todo desenvolvimento sustentável.

Segundo o relator da Comissão que elaborou o relatório, a tese contida no relatório é a de que o desenvolvimento compreende não apenas o acesso a bens e serviços, mas também a possibilidade de escolher um estilo de coexistência satisfatório e agradável, então o princípio básico apontado pelo grupo é o de respeito a todas as culturas cujos valores sejam suscetíveis de tolerância em relação aos de outras e que aceitem a ética universal (CUELLÁR, 1997, p. 11).

No relatório, a Comissão amplia o conceito de política cultural com objetivo de transcender o campo exclusivo das artes e sugere uma nova forma de pensar a questão. “A política cultural deve visar ao incentivo das atividades multiculturais. A própria diversidade pode ser uma fonte de criatividade. O apoio a novas formas emergentes e experimentais de arte e expressão não é um mero subsídio ao consumo, mas um investimento no desenvolvimento humano” (*id., ibid.*, p. 27).

A cultura é definida como um meio a serviço da finalidade de promoção e sustentação do progresso econômico (*id., ibid.*, p. 31).

O princípio básico, como define o relatório, deverá ser o respeito a todas as culturas cujos valores sejam tolerantes em relação ao de outras. “O respeito vai além da simples tolerância: implica a adoção de uma atitude positiva para com os outros e a satisfação em relação a suas culturas” (*id., ibid.*, p. 35).

A proposta de uma nova ética universal é definida como a identificação de um núcleo de valores e princípios éticos comuns: “Esta é a direção a seguir, a ideia de que os valores e os princípios da ética universal sejam pontos de referência compartilhados de forma a estabelecer um guia mínimo de moral a ser considerado pela comunidade mundial em seus esforços para a resolução dos problemas globais” (*id., ibid.*, p. 45).

Essa proposta é possível porque, segundo um dos pressupostos estabelecidos pela comissão, as culturas se interpenetram e algumas ideias fundamentais são recorrentes em várias culturas, pois advêm de raízes, em parte, comuns: “Há alguns temas recorrentes que aparecem em quase todas as tradições culturais e que podem servir de inspiração para a formulação de uma ética universal” (*id., ibid.*, p. 45).

A Comissão sugere que o núcleo de uma ética universal deve ser formado pelos seguintes princípios:

1. Direitos humanos e responsabilidades – “A proteção da integridade e o respeito à vulnerabilidade do ser humano tem alcance universal, e pode ser comprovada como parte de todas as grandes tradições e códigos morais” (*id., ibid.*, p. 54).

2. A democracia e os componentes da sociedade civil – “Tal como os direitos humanos, a democracia deve ser vista hoje como um componente central de uma cultura cívica mundial em fase de elaboração” (*id., ibid.*, p. 55).

3. A proteção às minorias – “A tolerância e a convivência cultural devem ser promovidas, encorajando-se, assim, a diversidade cultural” (*id., ibid.*, p. 60).

4. A equidade em cada geração e entre as gerações – “O universalismo é o princípio fundamental da ética universal. O *ethos* dos direitos universais do homem proclama que todos os seres humanos nascem iguais e gozam dos mesmos direitos sem distinção de classe, sexo, raça, comunidade ou geração” (*id., ibid.*, p. 61).

5. O pluralismo na educação – “Reflete a disposição natural das crianças. As mentes jovens aceitam a diversidade. Sua resposta natural a algo diferente é a curiosidade, seguida de exame e exploração. As crianças estão ansiosas por conhecer e desfrutar de novas descobertas, as escolas podem facilmente estimular uma abertura positiva à diversidade. Se as fronteiras físicas que dividem as nações não devem desaparecer tão cedo, a educação deve poder ajudar a derrubar as barreiras que separam e opõem pessoas no plano mental” (*id., ibid.*, p. 227).

A Comissão define, portanto, que a educação deve “fornecer uma consciência clara da pluralidade cultural em cada sociedade e da necessidade do diálogo intercultural”, acredita que “tal empreendimento poderá contribuir largamente para a difusão de uma cultura da paz e para a redução da violência social” (*id., ibid.*, p. 305).

Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade (2001)

Em 2001, dando continuidade aos trabalhos sobre a possibilidade de aprender a viver juntos, a Unesco publicou uma série de artigos sob o título *Construindo um futuro: educando para a integração na diversidade*. Campbell (2002), na introdução da coletânea, afirma 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).

Colin Power, ao mencionar os resultados provenientes da “Cúpula Mundial para o Desenvolvimento” ou mesmo a “Declaração e Parâmetros Integrados de Ação para a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia”, ambos ocorridos em 1995, destaca que os valores e as premissas de um desenvolvimento baseado exclusivamente em termos econômicos, conforme adotado pelos países poderosos e suas elites, não é nem quantitativo nem sustentável. O desafio consistiria na definição de práticas educacionais que assegurassem os valores democráticos centrados nos direitos humanos e na dignidade de cada indivíduo e cada cultura, e não somente na ideologia econômica, ou dos líderes políticos e religiosos:

Pouco a pouco, percebemos que o reconhecimento da diversidade entre indivíduos e cultura é uma exigência dos princípios democráticos de equidade, direitos humanos e autodeterminação. Pouco a pouco, também a diversidade cultural passa a ser percebida como uma vantagem, e não como uma desvantagem, uma vez que, tal como a diversidade biológica, ela fornece os elementos básicos de adaptação e sobrevivência em tempos de mudanças ou crises (POWER *in* UNESCO, 2002, p. 34-4).

Para Power, a meta que devemos perseguir é a substituição de um modelo *melting pot* por um mosaico que, apesar de rico em diversidade, traz um desenho claro e coerente, baseado na ética global e na interculturalidade (*id.*, *ibid.*).

Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2002)

A Unesco adotou, em novembro de 2002, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, com o objetivo de confirmar a importância do respeito às diferentes culturas como um elemento na busca da paz.

Nessa declaração, a cultura é definida como o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002).

No artigo primeiro, a diversidade cultural é afirmada como patrimônio comum da humanidade com a seguinte definição:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (*id., ibid.*).

A defesa da diversidade cultural como um imperativo ético presente no Relatório *Nossa Diversidade Criadora* é reafirmada na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e seu Plano de Ação em 2002:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e aos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (*id., ibid.*).

Ao adotar a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e seu Plano de Ação em 2002, os estados-membros da Unesco reafirmaram sua convicção de que a diversidade cultural é uma das raízes do desenvolvimento e do diálogo. A centralidade da cultura no contexto globalizado é definida no preâmbulo da Declaração:

(...) a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças;
Constatando que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber;
Afirmando que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento

mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais;

Aspirando a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais;

Considerando que o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações;

Consciente do mandato específico confiado à Unesco, no seio do sistema das Nações Unidas, de assegurar a preservação e a promoção da fecunda diversidade das culturas (*id., ibid.*).

Relatório Mundial: Investindo na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural (2009)

Uma das séries de relatórios mundiais organizadas 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. Conforme atesta o relatório, é cada vez mais claro que estilos de vida, representações sociais, sistemas de valores, códigos de conduta, relações sociais (intergeracional, 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 à descoberta, no interior de sociedades, de novas formas de diversidade, e a diversidade cultural tem tomado a agenda política de muitos países do mundo (*id., ibid.*, p. 4).

Reconhecendo a diversidade cultural como um recurso a ser promovido, um dos focos do relatório é a proposta e 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 estigmatização não devem ser vistas como obstáculos ao diálogo, mas como o próprio chão sobre o qual esse diálogo pode começar (*id., ibid.*, p. 54). As capacidades interculturais são compreendidas como ferramentas que ajudam 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 (*id., ibid.*, 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 mudanças culturais no interior de sociedades cada vez mais multiculturais (*id., ibid.*, p. 115-116).

A finalização e 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 ressalta três desafios relacionados à diversidade cultural que confrontam a comunidade internacional, combater o analfabetismo cultural, reconciliar universalismo e diversidade, e suportar novas formas de pluralismo resultando da afirmação de identidades múltiplas de indivíduos e grupos (*id.*, *ibid.*, p. 254).

As discussões sobre identidade, diversidade e diferença possuem características específicas no Brasil, no entanto identificamos, pela análise dos documentos de orientação da Unesco, como estes temas fazem parte do que denominamos neste capítulo de “agenda globalmente estruturada”, que está relacionada com uma série de mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, como, por exemplo, o fim da Guerra Fria, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o processo de descolonização de vários países, a contestação de práticas legalmente racistas, tanto nos Estados Unidos como na África do Sul, o processo de globalização, o surgimento de novos movimentos sociais e o acirramento dos conflitos étnicos e religiosos.

Esses acontecimentos provocaram um processo de rediscussão sobre o papel da cultura e forçaram a emergência de outro conceito de cultura. Dessa forma, a necessidade de criação de políticas de coesão social em sociedades multiétnicas e multiculturais é repetida inúmeras vezes nos documentos estratégicos da Unesco, por exemplo, no período de 1996-2001.

Antes de analisarmos as características do debate brasileiro sobre essas temáticas, apresentamos no próximo capítulo exemplos de diferentes contextos em que o debate sobre diversidade emergiu e alguns dos fatores que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade.

Capítulo 2

2. Perspectivas Globais do debate sobre diversidade

O debate sobre diversidade focado na heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, é uma realidade presente em grande parte dos países do mundo. Inglis (1996) compreende que este debate se fortaleceu com o fim da Guerra Fria e é resultado de mudanças políticas, econômicas e demográficas que estão ocorrendo em todas as regiões do mundo. Segundo a autora, apenas 10% ou 15% dos países podem ser caracterizados como etnicamente homogêneos (INGLIS, 1996, p. 31).

A participação política de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso desses movimentos e também o mais difícil de ser equacionado. Apesar das especificidades que resultaram na emergência de conflitos ou das diferenças teóricas de análise desse processo, é importante ressaltar que a ineficácia do modelo de assimilação cultural, bem como o acesso diferenciado aos recursos materiais e reconhecimento de uma identidade cultural, são constatações e reivindicações comuns nos diferentes contextos em que o debate sobre diversidade emergiu.

No que diz respeito às especificidades, faz-se necessário destacar que o debate sobre diversidade se diferencia nos vários contextos nacionais em seu período de emergência e nas causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, discriminação e outros. Como poderá ser verificado nos exemplos a seguir, imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua são os principais fatores que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos esses fatores estão inter-relacionados ou interseccionados.

É devido também a estas especificidades que os movimentos sociais irão se organizar e se autodenominar como antirracistas, antissexistas, pelo direito à diferença e outros, de acordo com o contexto e fator principal de mobilização.

Em relação às análises teóricas desses processos bem como às estratégias políticas adotadas para lidar com situações de diversidade em sociedades plurais, tem-se difundido o debate sobre multiculturalismo, especialmente na educação.

Para Dussel (2000), a multiplicação do multiculturalismo como um discurso global, que celebra a diversidade e o pluralismo, está provavelmente relacionada ao fato de que ele ressalta problemas centrais para as sociedades contemporâneas. Neste cenário de crise das identidades formais e relações, a procura por novos ideais integrativos que lidem com essas mudanças e novas formas de regulação é recorrente, uma perspectiva que ressalte a diversidade enquanto reivindica igualdade (DUSSEL, 2000, p. 95).

Para o autor, a versão dominante de multiculturalismo é a dos Estados Unidos, porém é importante ressaltar que o multiculturalismo é compreendido e organizado de diferentes formas.

O multiculturalismo surge como um movimento de reação ao assimilacionismo, de resistência e que reivindica o direito à diferença. Nasce no embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construírem uma nação moderna (BHABHA, 1998, cap. III). Daí a possibilidade de estudarmos comparativamente como os movimentos multiculturais se conformaram em países como Canadá, Estados Unidos, Cuba, Argentina, Brasil, Índia e muitos outros.

Mesmo tendo se tornado um fenômeno globalizado, ele teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional. Semprini (1999), ao descrever as raízes históricas e culturais desse movimento, remete-se à realidade dos EUA, tendo como ponto de partida o movimento pelos direitos civis que surgiu nos anos 1960 com o objetivo prioritário de por fim à segregação racial nos Estados do Sul e que trouxe como ponto chave a discussão de como as diferenças devem ser tratadas, paulatinamente constituindo-se em proposta em áreas pedagógicas e disciplinas curriculares.

O multiculturalismo coloca questões fundamentais, relativas à capacidade de um sistema social integrar uma diferença autêntica que não seja comandada por cima para

se tornar digerível. Retrata a busca de uma nova articulação entre a identidade e o político que não se reduz à rígida separação entre esfera pública e privada. O espaço público fica, conforme a democracia clássica, protegido das invasões de identidades particulares. Os indivíduos já não se satisfazem com uma identidade privada, a extensão do processo de individualização é acompanhada da afirmação pública das identidades multiculturais (SEMPRINI, 1999, p. 41).

Para Souza (2002), o multiculturalismo pode ser caracterizado como um movimento perturbador, que tira a segurança e questiona ideias e concepções que oferecem garantia e sustentação para muitos aspectos da vida social. A teoria multicultural traz à tona as contradições da sociedade ocidental, que se professa universalista e igualitária, mas que, diante dos questionamentos multiculturais, descobre-se monocultural e profundamente marcada pela desigualdade. Na avaliação do autor, o multiculturalismo transfere para o campo político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da antropologia (SOUZA, 2002, p. 11).

Danilo Martuccelli (1996) aborda as implicações de uma sociedade multicultural que busca uma nova articulação entre a identidade e o político. Para o autor, o multiculturalismo questiona, prática e intelectualmente, o implícito democrático de universalização dos direitos, uma vez que reivindicações particularistas têm por objeto direitos que parecem dificilmente universalizáveis, e que as demandas por elas formuladas questionam os limites institucionais fixados pela liberdade negativa. “Os indivíduos já não se satisfazem com uma identidade privada e, a partir daí, a extensão do processo de individualização é acompanhada da afirmação pública das identidades”.

Quando a política é assimilada ao universal, a própria identidade é pensada através do prisma da universalidade, concebida como definidora das relações entre os indivíduos a partir de uma representação da sociedade como totalidade. Segundo o autor, em sua formulação clássica, a igualdade enfatiza os elementos comuns aos indivíduos genéricos e não as suas diferenças e particularismos coletivos, diferentemente da noção de equidade, que reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos, aceitando a ideia de um

tratamento diferenciado dos membros dessas coletividades (MARTUCCELLI, 1996, p. 20).

O multiculturalismo expressa essa exigência do aumento de diferença no domínio público e de assegurar a coexistência da maior diversidade possível. Essa mudança de direção operada pela reivindicação indentitária dentro do quadro democrático leva à constituição, na esfera pública, segundo Martuccelli, de quatro grandes debates: a) *igualdade versus equidade*, dois princípios que passam então a competir; para o primeiro a diminuição das desigualdades passa pela outorga de direitos sociais aos indivíduos e, para o segundo, a coesão social provém da capacidade efetiva de assegurar um acesso equitativo aos direitos sociais, levando em conta as circunstâncias pessoais; b) *igualdade versus diferença*, a igualdade centrada nos direitos universalizáveis supõe que as diferenças entre os indivíduos devem ser ignoradas, considerando pessoas diferentes como equivalentes. Em oposição à igualdade, encontra-se a não comensurabilidade dos indivíduos em função de certos objetivos; c) *liberdade versus diferença*, diz respeito à constituição dos indivíduos pela política e na política, seja mediante um espaço irreprimível e protegido de toda intervenção estatal, seja mediante a capacidade de autoafirmação pública das diferenças identitárias; d) *liberdade versus equidade*, a liberdade negativa supõe o estabelecimento de uma fronteira entre o privado e o público; a equidade, ao contrário, e a sua preocupação em levar em conta diferenças individuais, preconiza a produção de concepções cada vez mais globais que acabam por ocupar esse espaço.

Na perspectiva do autor, essas quatro tensões exemplificam, de modo esquemático, as dificuldades ligadas à entrada do tema identitário na política. O desafio do multiculturalismo provém do caráter irreprimível das demandas de identidade, quanto elas participam do processo de modernização e, sobretudo, das consequências de sua vitória sobre os princípios mais importantes da democracia (*id., ibid.*, p. 30).

2.1 Exemplos Globais de construções multiculturais

Grant e Lei (2008) reuniram no livro *Global constructions of multicultural education: theories and realities* exemplos internacionais e compreensões comparativas sobre multiculturalismo e multilinguismo globais, em relatos sobre como várias regiões no mundo estão lidando com essa questão.

No estudo, em seis regiões de quatro países, Alemanha, França, Itália e Suíça, Cristina Ghionda-Allemand afirma que nenhum dos quatro países considerados na pesquisa tem um programa oficial de multiculturalismo na sociedade ou educação. Dos quatro países, a França é contra políticas multiculturais, a filosofia oficial é de integração e absorção das diferenças culturais, no máximo toleradas, mas não encorajadas (GHIONDA-ALLEMANN, 2008, p. 3).

Os outros três países não possuem uma política de Estado para o multiculturalismo, mas possuem leis e recomendações que estimulam a integração e o respeito pelos direitos de certos grupos em manter contatos com suas culturas e línguas maternas. Não há uma política afirmativa em favor do multiculturalismo em nenhum dos quatro países, mas há recomendações para que as escolas e professores implementem a educação intercultural, adaptando as estruturas escolares e os conteúdos ensinados. O conceito de educação intercultural é mencionado nos documentos das políticas educacionais, exceto na França, onde o conceito está gradualmente desaparecendo dos documentos oficiais.

O conceito de educação intercultural foi inicialmente utilizado na década de 1970 na Alemanha e França, e alguns anos depois na Suíça, quando a imigração já era uma realidade consolidada nos países, e quando ficou evidente que uma estratégia de escolarização baseada apenas na assimilação era contrária ao direito de certos grupos em ter seus direitos culturais e línguas respeitados (*id.*, *ibid.*, p. 5).

Segundo a autora, a conceituação de educação intercultural na Europa Ocidental tem muitas fontes, uma delas é que alguns estudiosos do campo do aprendizado de uma segunda língua tornaram-se atentos e insatisfeitos com os resultados das escolas. A outra fonte é mais teórica e está relacionada à emergência de um “paradigma cultural”

em disciplinas como antropologia e psicologia, que contribuíram para uma mudança de paradigma na pedagogia, do paradigma da assimilação ao do reconhecimento cultural da diferença, que está relacionado à influência da América do Norte nessas discussões (*id.*, *ibid.*, 2008, p. 6).

As análises e concepções desenvolvidas no Conselho Europeu foram inspiradas pelas comunidades científicas de cada país envolvido, então de certa forma educação intercultural, como foi conceituada na Europa em 1980, representa um discurso Europeu que contém preocupações comuns. No entanto, em cada país o debate teórico sobre educação intercultural tem questões particulares e em cada comunidade científica nacional podem-se detectar posições diferentes. Na tentativa de caracterizar como a educação intercultural é definida nos quatro países, a autora afirma que ela está relacionada à diferença cultural ou multilinguismo (*id.*, *ibid.*, p. 10).

Sobre a experiência multicultural na Austrália, Desmond Cahill observou que o surgimento da discussão sobre multiculturalismo na Austrália ocorreu após o movimento de imigração da Segunda Guerra Mundial e que o multiculturalismo tem sido a resposta utilizada para lidar com realidades de classes contendo estudantes de várias realidades culturais e linguísticas. As décadas de 1970 e 1980 são marcos importantes para a discussão sobre multiculturalismo na Austrália, o foco foram crianças imigrantes e mobilidade social, a experiência de estudantes mulheres de minorias étnicas e o bilinguismo (CAHILL, 2008, p. 39). O programa de educação multicultural tinha seus oponentes, estudiosos como Bullivant (1981), que criticava o fato de o programa não lidar diretamente com a questão da raça.

Na avaliação de Desmond Cahill, a política multicultural na Austrália pode ser considerada falha no que diz respeito à consideração dos grupos aborígenes e em construir uma autoidentidade de nação multiétnica, já que o surgimento da educação multicultural estava menos focado na raça e na diferenciação racial do que na linguagem e etnicidade (CAHILL, 2008, p. 37).

Em abril de 1999, o governo australiano adotou um novo significado para o multiculturalismo australiano como “uma Austrália unida e harmônica, construída nas fundações de nossa democracia, e desenvolvendo-a continuamente, evoluindo a

nacionalidade pelo reconhecimento, valorização e investimento em herança/patrimônio e diversidade” (NATIONAL MULTICULTURAL ADVISORY COUNCIL, 1999 *in* CAHILL, 2008, p. 37).

Sobre o multiculturalismo na Índia, Sveta Davé Chakravarty afirma que a Constituição da Índia formulada após a Independência oferece proteção à liberdade religiosa, linguística e cultural a todas as comunidades. No entanto, a Índia foi constituída por uma união de Estados divididos por linhas linguísticas extremamente heterogêneas em termos de populações culturais.

A despeito das garantias asseguradas na Constituição, as disparidades na distribuição de recursos e oportunidades educacionais continuam crescendo, e a situação se agrava quando é considerada a situação das mulheres e de algumas castas.

Após a rápida expansão dos últimos cinquenta anos, a qualidade e o ideal de liberdade cultural na educação estão, segundo Chakravarty, comprometidos, a meta de universalização da educação elementar está longe de ser alcançada (CHAKRAVARTY, 2008, p. 66).

Nos últimos cinco anos, foram estabelecidos planos que indicavam uma preocupação crescente com a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais para grupos específicos. A reserva de vagas no ensino superior já foi adotada na Índia, no entanto, é insuficiente para solucionar o problema do acesso à educação básica. Para tanto, criou-se um Programa de Ação (1992) que elencou prioridades na educação de mulheres, de algumas castas e grupos adultos e educação continuada (*id.*, *ibid.*, p. 68). No entanto, do ponto de vista do autor, a garantia de uma educação que atenda os diversos grupos que constituem a Índia esbarra em dois problemas: a) num sistema estratificado em que a educação pública de massa não cumpre sua função de promover uma vida de qualidade e b) inacessibilidade do sistema público de educação para certos grupos.

A primeira urgência do sistema educacional indiano e nossa definição de educação multicultural para promover educação efetiva no interior do sistema educacional é assegurar que seja acessível a todos e que

todo o papel da educação na preservação da diversidade seja repensado (*id.*, *ibid.*, p. 79).

Para Inés Dussel, o multiculturalismo tem claramente se tornado um dos discursos educacionais de maior sucesso na América do Norte, mas não no mundo todo. A autora analisa o caso da França (o debate sobre o véu) e Argentina (experiência com a uniformidade nas escolas).

Na França, o multiculturalismo é compreendido como um discurso da América do Norte, que não combina com as tradições nacionais. Mesmo que o país desenvolva políticas focais, o apelo à necessidade de rediscussão dos padrões de integração e diferenciação não é aceito. Nos dois países, França e Argentina, a tradição de uma escola uniforme e universal associa diferença e diversidade com perigo e divisão social, por isso nem a adição de conteúdos multiculturais é aceita.

Na França, a emergência de grupos muçulmanos, segundo a autora, tem desafiado o consenso republicano sobre a cultura nacional homogênea e iniciado um grande debate sobre integração social. Na Argentina, as reformas contemporâneas propostas pelo governo, que pretendem remodelar o sistema da escola pública nas linhas de diferenciação social e programas compensatórios, têm enfrentado resistência em nome da uniformidade e democracia (DUSSEL, 2008, p. 107).

A educação multicultural é analisada por Chuen-Min Huang como um movimento recente, de apenas uma década. Taiwan não é definitivamente uma sociedade monocultural ou monolingual, embora a porcentagem dos quatro grupos étnicos que compreende a população da ilha seja amplamente díspare. Eles são 73,3% *Southern Min*, 13% *Mainlanders*, 12% *Hakka* e 1,7% Aborígenes. As pessoas em Taiwan veem as nove grupos aborígenes que pertencem à família linguística Malayo-Polynesian Austronesian como racialmente diferente.

A origem da educação multicultural em Taiwan está relacionada a uma discussão sobre etnicidade, linguagem e identidade nacional entre o KMT(*Kuomintang*), partido político do governo nacionalista, grupos locais, aborígenes e o partido de oposição.

O governo nacional oficial assumiu que aqueles dialetos não eram nacionais, oficiais ou comuns e os proibiu em espaços públicos. Por outro lado, alguns representantes e legisladores compreendiam que *Southern Min* e *Hakka* eram línguas maternas de 85% da população de Taiwan e por isso deveriam ser aceitas nos espaços públicos (HUANG, 2008, p. 118).

Em 1998, foi aprovada a primeira proteção legal para a educação dos aborígenes em Taiwan. As descrições sobre as vidas e culturas de grupos étnicos tornaram-se mais comuns e detalhadas nos livros didáticos em conjunto com a crescente publicação de livros sobre outras culturas, de diferentes grupos étnicos, incluindo os aborígenes, *Hakka* e *Southern Min*.

Huang chama a atenção ao fato de que em Taiwan a questão de gênero é raramente relacionada ao movimento de educação multicultural, talvez porque o gênero não está diretamente relacionado aos conflitos políticos e identidade nacional, que foram os estímulos para o início da educação multicultural em Taiwan. Uma atenção específica à questão de gênero só ocorreu em 1996, após o assassinato de uma feminista no mesmo ano (*id., ibid.*, p. 123).

Um conjunto de ações representa certa flexibilidade do governo de Taiwan com as temáticas da diversidade junto à contínua pressão de grupos locais: a publicação de um dicionário *Southern Min* e *Hakka*, o estabelecimento de uma sociedade para estudos literários e de linguagem, a fundação de um centro de pesquisa de cultura taiwana, cinco centros de pesquisa sobre educação aborígene, cursos sobre educação multicultural oferecidos nas universidades.

Segundo Huang, uma das preocupações que marcaram o desenvolvimento da educação multicultural foi a resistência de boa parte dos teóricos da educação à educação multicultural, com receio de uma cisão da unidade nacional. O multiculturalismo ficou restrito à educação aborígene, e o foco da implementação está restrito ao nível elementar e a uma mudança curricular e não de toda a escola (*id., ibid.*, p. 124).

O multiculturalismo na Escandinávia, Noruega e Suécia, segundo Leena Huss, foi marcado pela questão indígena: os *Sami* (grupos indígenas cujo território foi dividido

em quatro partes pelas fronteiras nacionais); os *Tornedalians* (vivem no lado Suíço) e *Kven* (vivem em pequenas vilas no norte da Noruega). Estes grupos carregam um longo histórico de discriminação e preconceito racial, especialmente os *Sami*, que foram considerados racialmente inferiores (HUSS, 2008, p. 135-136).

A mobilização étnica após a segunda Guerra Mundial exigia uma alteração do papel que estava pautado na assimilação cultural. Os grupos indígenas lutaram quatorze anos para que a municipalidade finalmente concordasse em instituir uma pré-escola para as crianças *Sami*, em 1989 (*id.*, *ibid.*, p. 144).

A revitalização cultural na Escandinávia foi facilitada pela ascensão de uma ideologia pluralista que substituiu a assimilacionista na Escandinávia, a atmosfera mudou e várias formas de suporte foram oferecidas para a manutenção da linguagem e cultura desses grupos (*id.*, *ibid.*, p. 154).

Carl E. James dedicou-se à análise da política multicultural no Canadá. Para o autor, a política federal de multiculturalismo estabelecida em 1988 serviu para estabelecer a igualdade em vez de equidade. Segundo o autor, a política multicultural tem ajudado a impor uma noção de diversidade que inibe a implementação de uma educação multicultural que levará em conta a mudança, identidades interrelacionadas de estudantes, considerando a classe social, gênero, etnicidade, raça, linguagem, orientação sexual e outros fatores (JAMES, 2008, p. 176).

O autor considera que, tanto no Quebec como no Canadá inglês, os programas de educação multicultural adotados foram insuficientes no que diz respeito ao tratamento de situações de muitos estudantes de minorias étnicas e raciais, pois os estudantes de grupos considerados minoritários continuaram a se sentir alienados dos sistemas escolares, e os resultados das avaliações nacionais continuaram ruins em relação ao desempenho desses estudantes (*id.*, *ibid.*, p. 183).

Alguns educadores e pesquisadores passaram a solicitar que políticas de educação, currículo, pedagogias e práticas sejam conceituadas num quadro de antirracismo a partir da compreensão de que há uma diferença entre educação multicultural e antirracista.

Nesse sentido, Carl James considera que a educação multicultural em sua estrutura e prática no Canadá continua a ser problemática. Nos primeiros anos, a educação multicultural foi adotada como uma perspectiva que deveria ressaltar as necessidades, interesses e aspirações étnicas, raciais e linguísticas dos canadenses, que foram construídos como *outros*, especialmente imigrantes e refugiados — pessoas que ao longo do tempo desistiriam de suas práticas culturais e se tornariam canadenses. Essa cultura nunca foi definida e, nesse contexto, cultura é conceituada como um problema, um elemento estático que pode ser representado por símbolos, linguagens e roupas. Então é possível ver, identificar, praticar e representar a cultura.

O quadro ahistórico do multiculturalismo no Canadá tem limitado a implementação de programas educacionais que ressaltem questões sistemáticas, que operem com oportunidades restritas, possibilidades e aspirações de estudantes marginalizados.

A despeito de duas décadas de prática, muito pouco tem mudado na definição e prática de educação multicultural no Canadá. No contexto canadense, a educação que ressalta questões de diversidade deve criticamente desafiar a ideologia multicultural e oferecer aos estudantes marginalizados um conhecimento antirracista.

Na Espanha, as atitudes correntes em direção a um compromisso multi/intercultural são consideradas, como avaliam Miguel A. Santos-Rego e Servando Pérez-Domínguez, um tipo de educação compensatória mais do que uma necessidade nacional. Na Espanha, professores envolvidos em educação multicultural restringem perspectivas para diversidade étnica e cultural focada nos ciganos, grupo mais negativamente estereotipado na Espanha.

Desde a década de 1990 é que se tem uma crescente preocupação e publicações específicas sobre multi/interculturalismo. O crescente interesse na diversidade, segundo os autores, está também relacionado ao fato de a Espanha pertencer agora à União Europeia e à existência de suporte e recursos para investigar essas questões por organizações como Unesco, Conselho Europeu e OCDE. Tal fato tem uma importância específica para o desenvolvimento de uma proposta de educação multi/intercultural.

Os capítulos dedicados à análise das políticas multiculturais na África do Sul e Namíbia focaram o ponto de análise na complexidade de contradições entre uma perspectiva multiculturalista e antirracista. Jeremi Sarkin afirma que, já que a cultura tem sido distorcida pelo capitalismo e manipulada pelo racismo, esta não pode ser a fundação de uma política educacional, a educação precisa ser antirracista (SARKIN, 2008, p. 276). Nos dois países, a avaliação que se faz é que a educação ainda se encontra muito próxima da realidade do período colonial (DAHLSTROM, 2008, p. 300).

Apesar das críticas, o termo multiculturalismo se generalizou como modo de designar as diferenças em um contexto transnacional e global, e vários são os autores que se esforçam para circunscrever os diferentes tipos possíveis de multiculturalismo — Giroux (1999), Hall (2003), McLaren (2001), Santos (2003), daí a pluralidade de nomeações como multiculturalismo crítico, revolucionário, emancipatório, libertador e outras que definem propostas diferenciadas a respeito da compreensão da identidade cultural, se mais essencializada ou dinâmica, e da articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais.

Santos (2003) define, por exemplo, o multiculturalismo progressista como uma proposta que procura pôr numa equação, sem dúvida, política, científica, intelectual e culturalmente complexa, mas a única que merece ser um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social econômica e do reconhecimento da diferença cultural.

Capítulo 3

3. Multiculturalismo nos Estados Unidos: a teoria de James Banks

Os primeiros levantamentos e estudos realizados sobre multiculturalismo e educação nos Estados Unidos levaram ao trabalho de James Banks como um dos principais teóricos da educação nessa temática. O autor possui um número expressivo de livros acadêmicos, de formação de professores e paradidáticos publicados que são considerados referência e orientam os currículos das escolas regulares e de formação de professores. Este capítulo é dedicado à apresentação e análise da proposta de multiculturalismo desenvolvida por este autor.

Banks (2006) relata que os seus primeiros trabalhos focavam os *Black Studies* e *Black Education*, mas que, desde a década de 1970, o seu foco de interesse passou a ser a análise das dimensões globais da diversidade e educação multicultural. Em 1992, o autor tornou-se o primeiro diretor do Centro para Educação Multicultural da Universidade de Washington, e seu recente trabalho foca na educação para a cidadania e diversidade num contexto global que é, segundo o autor, extensão do trabalho que iniciou de educação para cidadania nos EUA no início da década de 1980 (BANKS, 2006, p. 10).

Banks (1986), no livro “Educação Multicultural nas sociedades ocidentais”, desenvolveu uma análise e visão geral das respostas ao pluralismo cultural de países que dividiam a mesma estrutura sociopolítica, econômica e compromisso ideológico com a democracia e igualdade, com a possibilidade de observar como um fenômeno similar social e culturalmente emergiu em diferentes áreas geográficas em diferentes tempos históricos. Para o autor, os movimentos étnicos provocaram mudanças e influenciaram as instituições educacionais porque acreditaram que essas instituições poderiam desenvolver um papel central de libertação.

Para Banks, quando se analisa o desenvolvimento de revitalização étnica nas sociedades ocidentais democráticas como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália e as respostas que as instituições educacionais formularam, pode-se criar paradigmas. Com frequência, a primeira fase da resposta das escolas à reivindicação de grupos étnicos consistiu na infusão de blocos de conteúdos sobre grupos étnicos no currículo, especialmente nos cursos de humanidades, estudos sociais e linguagem. A

celebração de feriados étnicos e o ensino sobre heróis se destacam nesses programas aditivos (*id.*, 1986, p. 11).

No que se refere aos nomes adotados, Banks (1994) afirma que os programas relacionados à educação étnica com frequência são conceituados de forma diferente e conhecidos por uma variedade de nomes, incluindo educação multirracial, educação multiétnica, educação multicultural e educação antirracista. Educação multicultural é o termo usado nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália, e educação intercultural é o termo usado frequentemente nas nações europeias, incluindo França, Alemanha, Holanda e Suíça.

A perspectiva histórica do multiculturalismo nos EUA pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento contemporâneo de discursos sobre educação multicultural. Para Banks, dois movimentos importantes precedem a formação da educação multicultural: o movimento de educação intergrupo e o movimento de estudos étnicos.

Segundo ele nos relata, em 1930 um movimento educacional emergiu nos Estados Unidos para ajudar estudantes imigrantes a se adaptarem à vida nos Estados Unidos, a se tornarem cidadãos “efetivos”. Como na educação intercultural, os objetivos da educação intergrupo focaram a minimização das culturas e filiações étnicas pautada no ensino da tolerância étnica e racial (*id.*, 1992, p. 231).

O movimento de educação intergrupo emergiu como uma resposta aos violentos conflitos raciais que ocorreram no início da década de 1940. Escolas e universidades que formavam professores foram pressionadas a criar unidades institucionais, projetos e atividades para responder à crise racial na nação (*id.*, *ibid.*, p. 279). Muitas das publicações elaboradas por esse movimento de educação intergrupo descreviam formas de configurar um centro de relações entre os diferentes grupos étnicos e raciais, elencando objetivos, metodologias para escolas, bem como descrição de programas e projetos.

Esse movimento enfatizava a convivência democrática e a cooperação interracial na sociedade estadunidense; o foco da educação intergrupo foi uma convivência intercultural com ênfase na cultura comum (*id.*, 2004, p. 10). Nomeado também de

educação intercultural, o movimento intergrupo entrou em decadência com o acirramento dos conflitos raciais e a emergência dos direitos civis que se contrapuseram à proposta de educação intercultural.

O segundo movimento, designado por Banks de estudos étnicos, ou *Black Studies*, emergiu em 1960 e 1970 e está diretamente ligado ao movimento dos direitos civis, ao trabalho e desenvolvimento de materiais para professores por estudiosos afro-americanos como G. Williams, C. Woodson, Wesley e DuBois. Esses pesquisadores criaram, de acordo com Banks, um conhecimento sobre afro-americanos que podia ser integrado no currículo escolar. Educadores como Woodson e Wesley (1922) se dedicaram durante as primeiras décadas do século XX à reformulação de currículos com conteúdos sobre africanos e afro-americanos. No seu influente livro “*The mis-education of the negro*”, Woodson afirmou que as escolas estavam deseducando os afro-americanos porque os conteúdos abordavam apenas a civilização europeia e não as grandes civilizações africanas e culturas de seu próprio grupo. O objetivo de Woodson, DuBois e Franklin era construir um conhecimento mais preciso sobre aos afro-americanos para invalidar concepções errôneas e estereótipos e criar uma versão mais exata da história e vida americanas (BANKS, 2004, p. 10).

O movimento de educação intergrupo e o movimento de estudos étnicos estão de alguma forma relacionados, já que ambos utilizavam o conteúdo étnico para reduzir o preconceito, mas se distanciavam quanto aos objetivos que dividiam (*id.*, 1992, p. 279). As publicações e projetos da educação intergrupo enfatizaram a harmonia interracial e as relações humanas. Os estudos étnicos advertiam para o empoderamento étnico, o que Sleeter e Grant chamam de “estudos de grupos unitários”. Assim, os objetivos da educação intergrupo e os movimentos dos estudos étnicos foram diferentes. O movimento dos estudos étnicos enfatizou as histórias e culturas de grupos étnicos específicos.

O legado racial e as experiências culturais dos líderes dos dois movimentos étnicos e dos líderes do movimento de educação intergrupo foram fatores que influenciaram os objetivos e a natureza desses movimentos. A maior parte dos líderes influentes do movimento dos estudos étnicos nos Estados Unidos que emergiu em 1960

e 1970 eram pessoas negras, e a maior parte dos líderes do movimento de educação intergrupar eram educadores brancos liberais e cientistas sociais que trabalhavam em universidades.

As diferentes experiências culturais, percepções e valores dos líderes de ambos os movimentos influenciaram significativamente as suas percepções, os objetivos da educação cidadã e o papel do conteúdo étnico na instrução.

Segundo Banks (2004), o movimento de educação intergrupo é um importante antecedente do movimento corrente de educação multicultural, mas não a sua principal raiz. O movimento corrente está mais diretamente ligado aos estudos étnicos iniciados por estudiosos como G. W. Williams (1882-83) e continuado por indivíduos como W. E. B. DuBois (1935), Woodson (1919/1968), Bond (1939) e Wesley (1935). Os principais arquitetos da educação multicultural foram influenciados pelos estudos afro-americanos e estudos étnicos relacionados a outros grupos minoritários nos Estados Unidos.

3.1 A evolução do movimento multicultural

Baker (1977), J. A. Banks (1973), Gay (1971) e Grant (1973, 1978) têm um papel significativo na formulação e desenvolvimento da educação multicultural nos Estados Unidos. Cada um desses pesquisadores foi grandemente influenciado pelo trabalho de afro-americanos e pelo movimento de estudos étnicos. Estudiosos especialistas de outros grupos étnicos – como Carlos E. Cortés (1973, 2002, mexicanos), Jack D. Forbes (1973, indígenas), Sonia Nieto (1986, porto-riquenhos) e Derald W. Sue (1995, asiáticos) também tiveram um papel significativo na evolução da educação multicultural, que é compreendida por Banks em quatro fases.

A primeira fase da educação multicultural emergiu quando educadores que tinham interesses e especializações em história e cultura de grupos étnicos específicos iniciaram ações individuais e institucionais para incorporar os conceitos, informações e teorias dos estudos étnicos na escola e no currículo de formação de professores. Assim, a primeira fase do multiculturalismo é nomeada de estudos étnicos e refere-se à década de

1960, quando afro-americanos demandaram a formação de um número maior de professores negros e a reescrita dos livros didáticos para melhor refletirem a história e cultura afro-americana. Nos Estados Unidos, outros grupos como mexicanos e indianos fizeram exigências semelhantes.

Os estudos étnicos dominaram a primeira fase da educação multicultural nos Estados Unidos, porém alguns educadores envolvidos no movimento dos estudos étnicos começaram a compreender que o conteúdo étnico era necessário, mas não uma condição suficiente para reestruturar as escolas, para fazer com que estudantes de diferentes grupos étnicos e raciais vivenciassem a igualdade (BANKS, 1992, p. 282).

A segunda fase da educação multicultural, segundo Banks, emergiu, desse contexto, quando esses educadores propuseram que a escola se reformasse e respondesse às necessidades específicas de estudantes negros e ajudasse todos os alunos a desenvolverem atitudes raciais e étnicas mais democráticas. A educação multiétnica foi a segunda fase da educação multicultural, com o objetivo de trazer mudanças sistemáticas e estruturais para o total da escola.

Uma terceira fase da educação multicultural emergiu com outros grupos que viam a si mesmos como vítimas da sociedade e das escolas, como as mulheres e pessoas com deficiência, e demandaram a incorporação de suas histórias, culturas e vozes no currículo, na estrutura das escolas, colégios e universidades.

A quarta e corrente fase da educação multicultural é o desenvolvimento de teorias, pesquisa e práticas que relacionam categorias como raça, classe e gênero. É importante notar que cada fase da educação multicultural continua hoje. No entanto, as fases finais tendem a ser mais proeminentes que as primeiras na teoria e na prática (*id.*, *ibid.*, p. 285).

Na atual fase de desenvolvimento do multiculturalismo, Banks (2004) afirma que um dos principais objetivos desse movimento é a reforma das escolas e outras instituições educacionais, de forma que estudantes de diversos grupos, racial, étnico e classe social, vivenciem a igualdade educacional. Outro importante objetivo da educação multicultural é oferecer a estudantes meninos e meninas a chance de vivenciá-la com igualdade de sucesso e de mobilidade educacional.

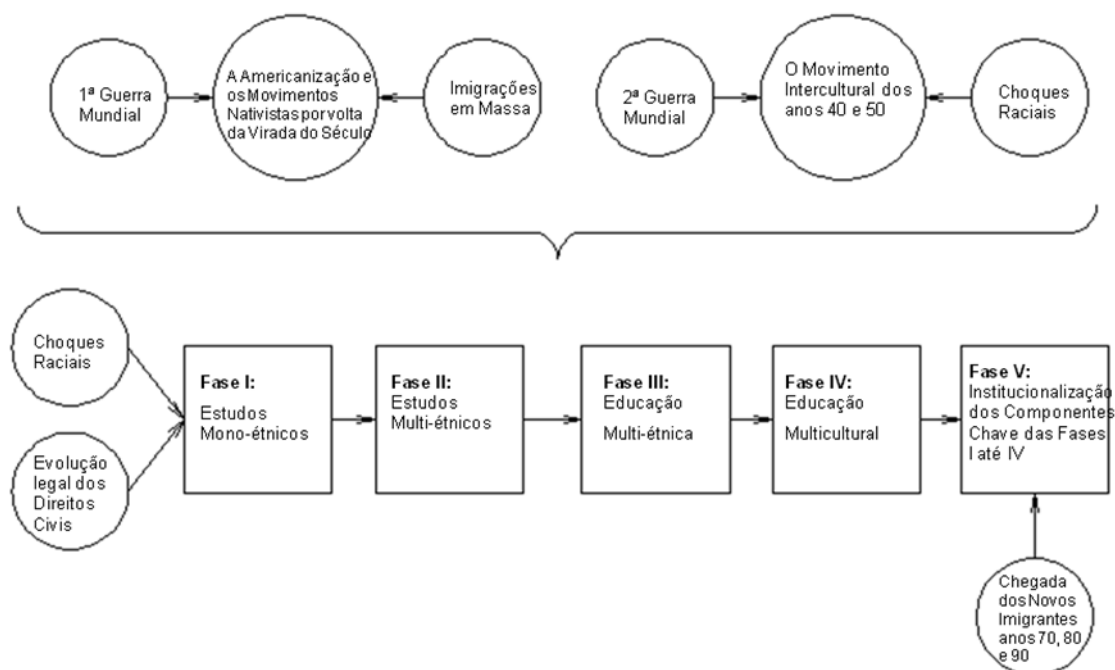
A educação multicultural tem como objetivo também a criação de uma cultura e estado-nação unificados, mas respeitando e reconhecendo a diversidade. Objetiva criar um estado-nação em que os valores dos diversos grupos e culturas serão refletidos, o que se resume para Banks em “**criar uma sociedade de pessoas diversas unidas por valores democráticos**” (*id.*, 1994 , p. 50).

Ainda segundo Banks (1979), a educação multicultural sugere um tipo de educação relacionado com uma faixa ampla de grupos culturais. O conceito em si implica um pouco mais do que uma educação relacionada a muitas culturas. Um objetivo principal da educação multicultural deve ser educar estudantes para que eles adquiram conhecimento sobre uma faixa de grupos culturais e desenvolvam atitudes, habilidades necessárias para funcionar no mesmo nível de competência dentro de ambientes culturalmente diferentes.

Para ele, discutir o significado de cultura é o mesmo que descrever o que a educação multicultural sugere teoricamente, já que cultura é a raiz da palavra multicultural. Cultura é definida por Banks como valores, símbolos, interpretações e perspectivas que distinguem uma pessoa de outra nas sociedades modernas. A educação multicultural sugere um tipo de educação preocupada em criar ambientes educacionais em que estudantes de uma variedade de grupos microculturais tais como raça/etnicidade, gênero, classe social, grupos regionais e pessoas com deficiência vivenciem uma educação igualitária. Os problemas desses vários grupos são ressaltados e comparados. O ambiente escolar é reformado e tal fato promove respeito e igualdade para uma gama de grupos microculturais. A educação multicultural é baseada na suposição de que conceitos como preconceito, discriminação, conflitos identitários e marginalização são comuns a diversos grupos microculturais (*id., ibid.*, p. 89).

Um dos pressupostos da teoria multicultural é que, ainda que grupos étnicos tenham características culturais únicas, todos os grupos na sociedade dividem traços culturais comuns, e quanto mais membros do grupo étnico passam por uma mobilidade social, as características étnicas tornam-se menos importantes – elas não desaparecem, muitos membros de grupos étnicos que são culturalmente assimilados ainda mantêm instituições étnicas e símbolos separados (*id., ibid.*, p. 89).

Figura 1 – Desenvolvimento histórico da educação multicultural (BANKS, 1994, p. 45)



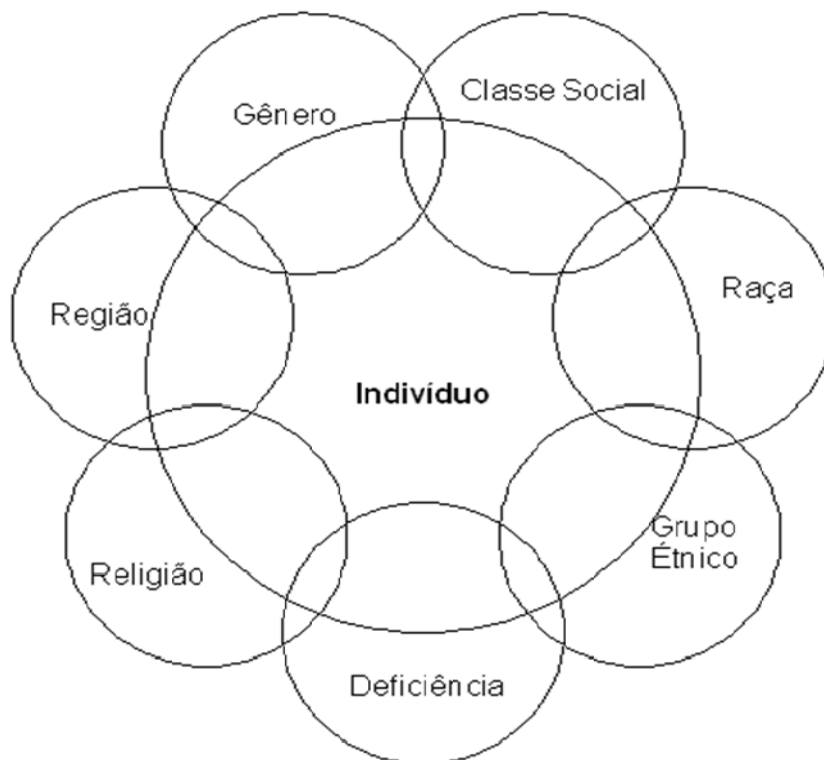
3.2 Culturas, macrocultura e microculturas

Segundo Banks, o conceito de cultura como formulado pela maioria dos cientistas sociais não lida com as variações dentro da cultura nacional, no entanto, ao lidar com educação multicultural, é necessário discutir a variação cultural dentro da cultura nacional, porque a educação multicultural foca em oportunidades educacionais igualitárias para diferentes grupos no interior da cultura nacional. Dois conceitos relacionados são apresentados pelo autor para lidar com as variações culturais dentro da cultura nacional. A cultura nacional ou dividida do estado-nação é denominada macrocultura, e as culturas menores são denominadas microculturas (BANKS, 1994, p. 84).

O autor afirma que todo estado-nação possui valores, símbolos e ideais globais compartilhados por todos os grupos microculturais, tais como justiça, igualdade e dignidade humana, todavia muitas microculturas interpretam, reinterpretam, vivenciam e percebem esses valores globais de forma diferente.

Banks chama a atenção para a interação entre as microculturas como um aspecto pouco considerado na discussão sobre cultura, sendo as variáveis como raça, gênero e classe social discutidas como variáveis separadas, ignorando-se que os indivíduos pertencem a diferentes grupos ao mesmo tempo. A figura abaixo, elaborada pelo autor, ilustra como cada variável influencia o comportamento dos indivíduos e como a influência dessas variáveis é raramente singular. Mostra também como as quatro principais variáveis, raça/etnicidade, gênero, classe social e deficiência, influenciam o comportamento do estudante de forma singular, mas também interativa, além de ilustrar como muitas outras variáveis também influenciam de forma simultânea o comportamento do estudante.

Figura 2 – Pertencimento de indivíduos a diferentes grupos microculturais
(*id., ibid., p. 89*)



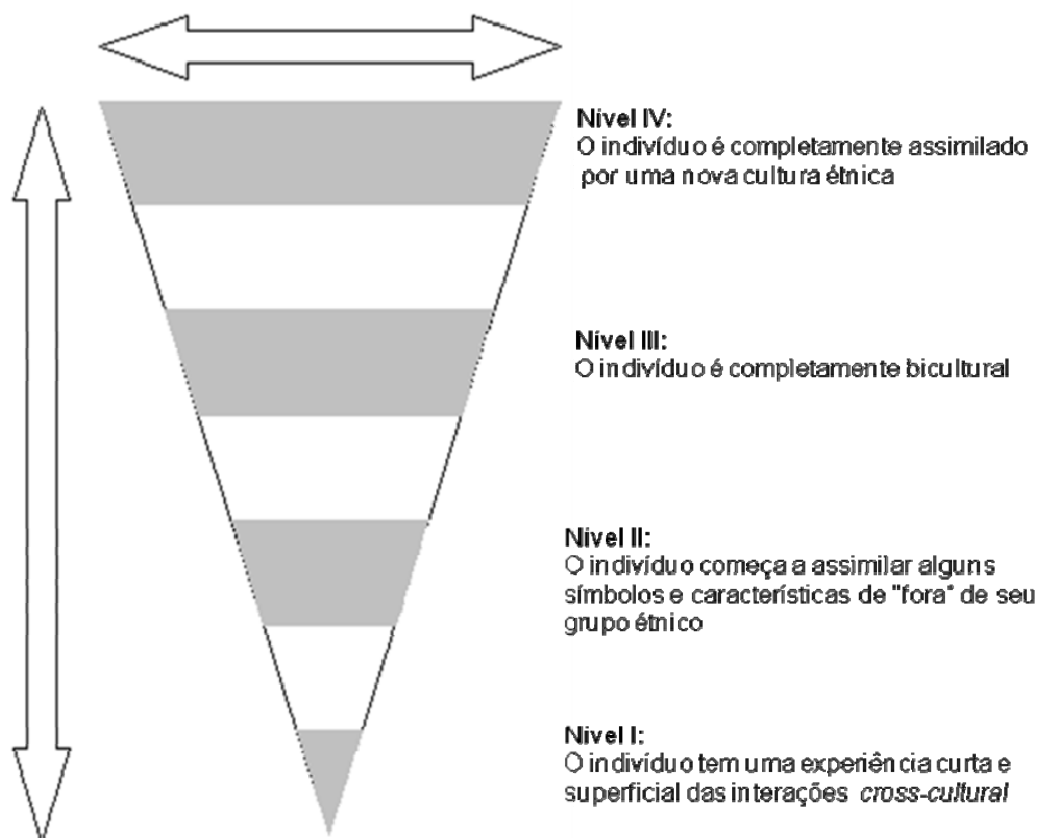
Banks afirma que, de forma geral, os teóricos multiculturalistas acreditam que o currículo deve refletir as culturas de vários grupos étnicos e a cultura nacional compartilhada. Os estudantes precisam estudar todas essas culturas com o objetivo de se tornarem participantes efetivos e elaborar decisões em uma nação democrática pluralista. “O currículo deve respeitar a etnicidade de estudantes e usá-la em um sentido positivo. No entanto, a escola não deve forçar os estudantes a serem e sentirem etnicamente se eles escolheram se libertar do pertencimento e fidelidade étnica” (*id., ibid., p. 130*).

O pressuposto geral é que, num processo de múltipla aculturação, os elementos étnicos estão sendo universalizados, e, nesse processo, a escola deve ajudar os estudantes a desenvolverem três tipos de identificação inter-relacionadas: étnica, nacional e global. Conseqüentemente, a escola não deveria estar preocupada em apenas

ajudar os alunos a desenvolverem identificações étnicas, nacionais e globais, mas a adquirir competências que Banks denomina de *cross-cultural* (transversal).

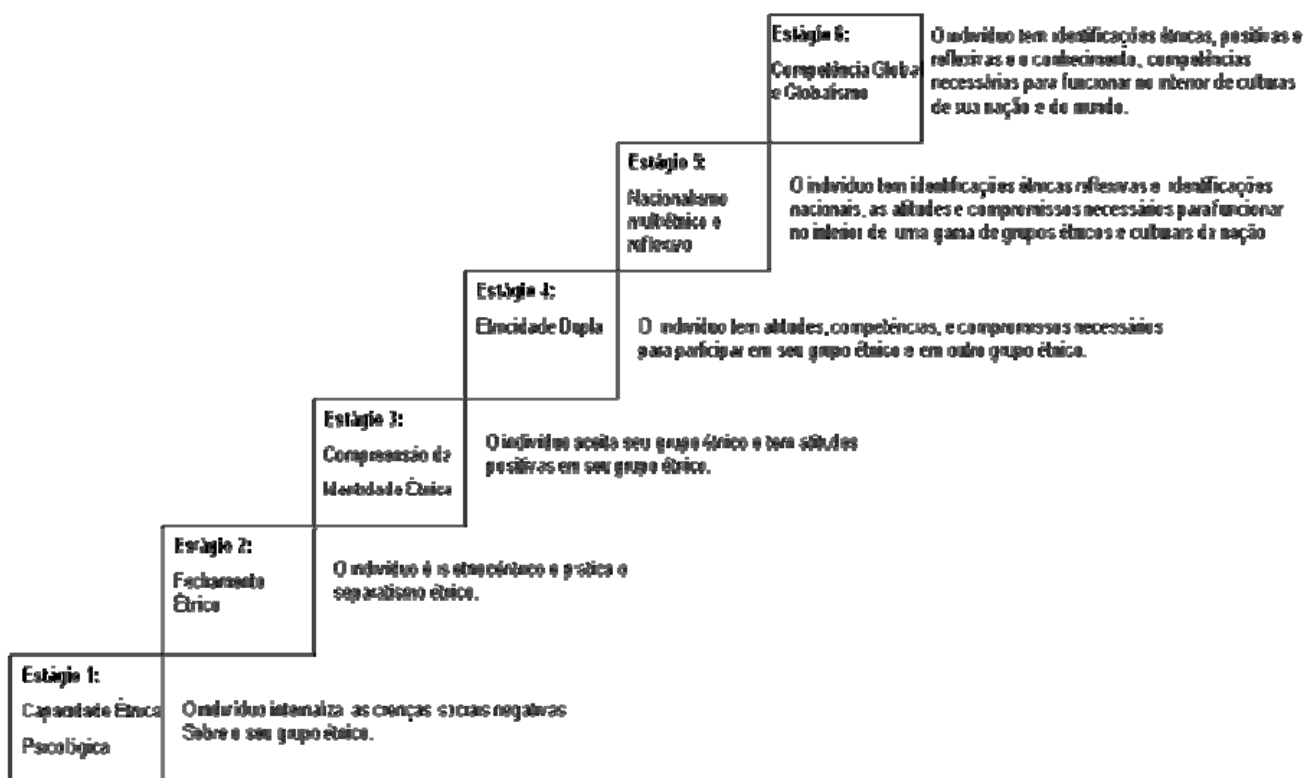
A competência *cross-cultural* (transversal) é exemplificada por Banks por uma tipologia que conceitua níveis de funcionamento *cross-cultural* (transversal):

Figura 3 – Níveis de interações *cross-cultural* (transversais) (*id., ibid.*, p. 49)



Essa tipologia é apresentada por estágios que descrevem a natureza processual das identificações étnicas, nacionais e globais e ilustra a hipótese de que estudantes devem ter identificações positivas (estágio 3) antes que eles possam atingir uma identificação nacional e global (estágios 5 e 6), conforme ilustração a seguir:

Figura 4 – Estágios de identificações étnicas (*id., ibid., p. 60*)



3.3 Dimensões da educação multicultural

A educação multicultural é definida por Banks como um campo constituído por cinco dimensões. As dimensões foram estabelecidas a partir das pesquisas, observações e trabalho de campo realizados pelo autor desde 1960 (BANK, S 2004, p. 4).

Para Banks, são cinco as dimensões da educação multicultural: (1) Integração de conteúdo; (2) Processo de construção de conhecimento; (3) Redução do preconceito; (4) Pedagogia da equidade; (5) Cultura escolar e estrutura social de empoderamento.

(1) **Integração de conteúdo:** está relacionada à utilização de exemplos, dados e informações de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos importantes, princípios, generalizações e teorias em temas e disciplinas. Foca na

discussão de que tipo de informação deveria ser incluída no currículo (se deve ser ensinado como um curso separado ou como parte do currículo principal). A integração de conteúdos costuma ocorrer em áreas como estudos sociais, linguagem, artes e música (*id.*, 1994, p. 9).

- (2) **Processo de construção de conhecimento:** consiste de métodos, atividades e questões que os professores utilizam para ajudar os estudantes a perceber, investigar e determinar como questões culturais implícitas, quadros de referência, perspectivas dentro de uma disciplina influenciam as formas com que o conhecimento é construído. Quando o processo de construção do conhecimento é implementado na classe, os professores ajudam estudantes a compreender como o conhecimento é criado e como é influenciado por posições étnicas, raciais e de classe social de indivíduos e grupos. Os estudantes poderiam analisar como o processo de construção do conhecimento em ciência tem perpetuado o racismo, como, por exemplo, as teorias genéticas e o Darwinismo (*id.*, *ibid.*, p. 10).
- (3) **Redução do preconceito:** esta dimensão da educação multicultural descreve as características das atitudes raciais de estudantes e estratégias que podem ser utilizadas para ajudá-los a desenvolverem atitudes e valores mais democráticos (*id.*, *ibid.*, p. 13).
- (4) **Pedagogia da Equidade:** uma pedagogia da equidade existe quando professores modificam sua prática com o objetivo de facilitar o desenvolvimento acadêmico de estudantes de diversos grupos, racial, cultural, étnico e de gênero.
- (5) **Cultura escolar e estrutura social de empoderamento:** esta dimensão da educação multicultural envolve a reestruturação da cultura e organização da escola para que estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos, e de gênero vivenciem a equidade. Esta dimensão deve ser examinada e discutida com todos os profissionais da escola e envolve uma análise da cultura latente e manifesta da instituição que determine em que medida ela favorece ou dificulta a equidade educacional.

Banks compreende que estas cinco dimensões compõem apenas uma tipologia, um esquema que não descreve a realidade escolar, mas exemplifica e auxilia educadores na

compreensão de todos os aspectos que envolvem a proposta de educação multicultural, que não se limita, por exemplo, à integração de conteúdos, que é apenas um importante aspecto da proposta.

3.4 Equilíbrio entre unidade e diversidade

Segundo Banks (2006), o equilíbrio entre unidade e diversidade é um contínuo desafio para as nações multiculturais. Unidade sem diversidade resulta em hegemonia e opressão, diversidade sem unidade conduz a um rompimento/fratura no estado-nação. Um dos principais problemas enfrentados pelos Estados no mundo é como reconhecer e legitimar a diferença e ainda construir uma identidade nacional que incorpore as vozes, experiências e expectativas dos diversos grupos que a compõem. Muitos grupos étnicos e religiosos têm fracas identificações com seu estado-nação devido à situação de marginalização e porque eles não veem suas expectativas, sonhos e possibilidades refletidas dentro do estado-nação ou escolas, colégios e universidades (LADSON-BILLINGS *in* BANKS, 2004, p. 208).

A diversidade trazida para a Europa por seus imigrantes de ex-colônias tem aumentado a tensão e conflito étnico, racial e religioso. O estabelecimento de uma política pelo governo Francês – que baniu a vestimenta de símbolos religiosos nas escolas públicas, tais como o véu pelas garotas muçulmanas – foi uma tentativa desesperada de uma nação com forte histórico assimilacionista para lidar com a expressão religiosa na esfera pública. Como a imigração está crescendo em todo o continente, os Estados estão procurando formas de balancear unidade e diversidade. As noções assimilacionistas de cidadania são ineficazes hoje devido à profundidade da diversidade pelo mundo e às exigências de grupos marginalizados por reconhecimento cultural e direitos. A cidadania multicultural é essencial para a era global atual, conforme atesta Kymlicka (1995), que reconhece e legitima o direito e a necessidade dos cidadãos de manterem compromissos com suas comunidades culturais e com a cultural cívica nacional.

Banks reitera a preocupação de Nussbaum (2002) em atestar que nós deveríamos ajudar os estudantes a desenvolver cosmopolitismo. Cosmopolitas veem a si mesmos como cidadãos do mundo que poderão tomar decisões e ter ações que promovem a democracia e a justiça social. Cosmopolitas se identificam com pessoas de diversas culturas do mundo. Compreendem a justiça social de forma global e estão preocupados com as ameaças da comunidade global, como o aquecimento global, epidemia de HIV/AIDS e desenvolvimento sustentável.

Na perspectiva de Banks, os estudantes devem desenvolver um equilíbrio delicado entre as identificações cultural, nacional e global. As experiências culturais, nacionais e globais são interativas e interrelacionadas de uma forma dinâmica, conforme exemplifica a ilustração abaixo:

Figura 5 – Democracia, diversidade e educação cidadã (BANKS, 2006, p. 210)



Um importante objetivo da educação para a cidadania em sociedades democráticas é ajudar estudantes a desenvolverem identificações e compromissos

globais. A forma como as pessoas estão se movendo pelas fronteiras nacionais desafia a noção de educar cidadãos para uma nação-estado. Os estudantes precisam compreender a necessidade de agir como cidadãos de uma comunidade global, de ajudar a solucionar problemas globais e tomar decisões que reforcem a democracia em suas comunidades culturais, na nação e no mundo (*id., ibid.*, p. 209).

Em 2002 realizou-se a Conferência *Ethnic Diversity and Citizenship Education and Diversity Conference* na Itália, que reuniu um grupo de pesquisadores de diferentes países para identificar os problemas e questões relacionados ao estabelecimento de uma educação cívica capaz de promover participação cívica para todos os grupos no interior do estado-nação e o respeito por suas diferenças culturais.

Os trabalhos apresentados na Conferência foram reunidos por James Banks no livro *Diversity and citizenship education: global perspectives* (2004), que é finalizado com o trabalho de Walter Parker, o qual propõe o desenvolvimento de um currículo global para o estabelecimento de uma educação pautada na cultura cívica global. Para tanto, cinco temáticas foram apresentadas para a composição desse currículo: historiografia, estudos constitucionais comparativos, estudos étnicos comparativos, estudos comparativos sobre pobreza e deliberação (PARKER, 2004, p. 441).

Na área de historiografia, o autor propõe que histórias de todos os tipos e de diferentes lugares precisam ser contadas e ouvidas, “a imaginação das crianças precisa ir além das fronteiras de sua família e comunidade imediata”, o autor também ressalta a importância do trabalho com autobiografias na historiografia. Nos estudos constitucionais comparativos, o autor sugere que os alunos tenham oportunidade para comparar os discursos correntes sobre o significado de democracia, soberania popular, direitos individuais, antirracismo e os diferentes significados que democracia assumiu em realidades políticas locais distintas (*id., ibid.*, p. 446).

Os estudos étnicos comparativos são dedicados ao entendimento do conceito de diversidade ao redor do globo, compreendendo as diferenças culturais, políticas, estéticas, religiosas, econômicas e o significado de etnia em diferentes Estados.

O tema deliberação é dedicado à formação de uma prática dialógica que enfoque problemas comuns sob diferentes perspectivas, com a finalidade de chegar a um acordo, compreensão comum de como resolver estes problemas (*id.*, *ibid.*, p. 453).

Capítulo 4

4. Educação e Cultura

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

O capítulo propõe abordar as diferentes propostas ou linhas de compreensão da relação entre educação e cultura a partir dos levantamentos realizados na produção brasileira sobre a temática.

As análises realizadas da produção acadêmica brasileira revelaram que o conceito de diversidade encontra-se inserido em um conjunto de temáticas/propostas, tais como pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo. A discussão sobre cultura mostrou-se central em todas essas perspectivas, já que por trás desse conjunto de propostas de educação multicultural ou intercultural existe um embate/disputa por um conceito de cultura e um modelo de “gestão” da diversidade cultural.

Denys Cuche (1999), ao discutir a noção de cultura nas ciências sociais, destaca que esse conceito emergiu como instrumento privilegiado para tentar dar uma resposta objetiva à velha questão da diversidade humana, diferente da existência de raças distintas, em como pensar a especificidade humana na diversidade de povos e costumes (CUCHE, 1999, p. 34).

Cuche chama a atenção para a importância da reconstituição da gênese social, isto é, da análise de como foi formada a palavra, e em seguida para o conceito científico de cultura como um processo necessário à compreensão do sentido atual do conceito de cultura e seu uso nas ciências sociais.

Para o autor, é importante analisarmos particularmente o exemplo francês do uso da cultura, pois a evolução semântica decisiva da palavra – que permitirá em seguida a invenção do conceito – se produziu na língua francesa. O termo cultura, no sentido figurado começa a se impor no século XVIII, progressivamente cultura acaba por ser empregada para designar formação, educação do espírito. Esse uso foi consagrado no fim do século pelo Dicionário da Academia (edição de 1798), que sublinha a oposição

conceitual entre “natureza” e “cultura”. Esta oposição, segundo Cuche, foi fundamental para os pensadores do Iluminismo, que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana. A cultura, para eles, é a soma dos saberes, considerada como totalidade, ao longo de sua história (*id., ibid.*, p. 21).

Cultura se inscreve, então, plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão, que estão no centro do pensamento da época. E será, na sequência, associada à civilização, passando a evocar os processos individuais, e civilização, os progressos coletivos.

Na língua alemã, *Kultur*, no século XVII, parece ser a transposição exata da palavra francesa, porém, segundo Cuche, a noção alemã de *Kultur* vai tender cada vez mais, a partir do século XIX, para a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais. Trata-se, então, de uma noção particularista que se opõe à noção francesa universalista de civilização, que é a expressão de uma nação cuja unidade nacional aparece como conquistada há muito tempo.

A ideia alemã de cultura evolui no século XIX sob a influência do nacionalismo. Ela se liga cada vez mais ao conceito de “nação”. A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade.

O conceito francês continua marcado pela ideia de unidade do gênero humano. Entre os séculos XVIII e XIX na França, há a continuidade do pensamento universalista. A cultura, no sentido coletivo, é antes de tudo a “cultura da humanidade”. Apesar da influência alemã, a ideia de unidade suplanta a consciência da diversidade: além das diferenças que se podem observar entre cultura alemã e cultura francesa, há a unidade da cultura humana.

Os particularismos culturais são minimizados. Os intelectuais não admitem a concepção de uma cultura nacional antes de tudo, assim como recusam a oposição feita pelos alemães entre cultura e civilização. A ideia universalista francesa da cultura acompanha a concepção eletiva de nação, surgida na Revolução.

No século XX, a rivalidades dos nacionalismos francês e alemão e seu enfrentamento brutal na guerra de 1914-1918 vão exacerbar o debate ideológico entre as

duas concepções de cultura. As palavras tornam-se *slogans* utilizados como armas. Aos alemães, que dizem defender a cultura (no sentido em que eles a entendem), os franceses replicam pretendendo ser os campeões da civilização. Isso explica o relativo declínio, no início do século XX, na França, do uso de cultura na sua acepção coletiva, pois a ideologia nacionalista francesa deveria se diferenciar claramente, até em seu vocabulário, de sua rival alemã. No entanto, o conflito das palavras se prolongará até depois do fim do conflito das armas, revelando uma oposição ideológica profunda que não se pode reduzir a uma simples propaganda de guerra (CUCHE, 1992, p. 30).

O debate franco-alemão do século XVIII ao século XX é arquétipo das duas concepções de cultura, uma particularista, a outra universalista, que estão na base das duas maneiras de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

A articulação entre educação e cultura não é recente. Sem a intenção de realizar um estudo abrangente sobre esta articulação, pode-se detectar como acontecimentos importantes nesse processo as preocupações, na década de 1930, de lideranças, entre as quais eminentes educadores, com a presença de descendentes de imigrantes no sul do país e com a influência das tradições africanas no povo brasileiro. Ainda que inspirados pelo culturalismo¹³, corrente de pensamento da Antropologia que propugna o respeito às diferenças culturais, esses intelectuais propõem ações no sentido de anular essa diversidade, no caso, as matrizes culturais italianas, alemãs e africanas.

Josideth Gomes Consorte (1997), no artigo “Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade”, trata das características que o culturalismo assumiu no Brasil, quando da sua introdução na década de 1930, como uma reflexão a respeito da nossa formação enquanto povo, colocada a serviço de uma política de integração nacional e da sua repercussão junto ao projeto educacional que então se formulava no país.

¹³ A antropologia americana será frequentemente qualificada, às vezes com uma conotação pejorativa, de culturalista. Tomado no singular, o adjetivo parece redutor: na realidade, não existe um culturalismo americano, mas culturalismos, que, apesar de vinculados uns aos outros, representam abordagens teóricas diferenciadas. Para Cuche, é possível agrupá-los em três grandes correntes: a primeira é herdeira direta do ensinamento de Boas e encara cultura sob o ângulo da história cultural. A segunda se dedica a elucidar as relações entre cultura (coletiva) e personalidade (individual). A terceira considera a cultura como um sistema de comunicação entre os indivíduos (CUCHE, 2001, p. 67).

Segundo a autora, o culturalismo como esforço de compreensão da diversidade humana constituiu-se no processo de crítica ao evolucionismo, caracterizando-se, fundamentalmente, por duas rupturas: uma com o determinismo geográfico e outra com o determinismo biológico. Na medida em que Franz Boas¹⁴, o responsável por sua formulação, recusa as determinações do meio físico e as determinações raciais como responsáveis pela diversidade de modos de vida humanos, é na cultura e no particularismo histórico que ele vai buscar as fontes dessa diversidade. O culturalismo é, assim, a vertente do pensamento antropológico que confere à cultura o primado da explicação ou da responsabilidade por essa diversidade.

O culturalismo entra no Brasil, na década de 1930, a serviço de uma reflexão a respeito da nossa formação como povo, para pensar questões decorrentes da presença de pessoas tão diversas em nosso processo de construção nacional, o que não deixa de ser uma novidade em termos de sua aplicação. Na década de 1930, marco da reflexão culturalista no Brasil, são duas as fontes de diversidade cultural que preocupam os antropólogos, mas, sobretudo, os políticos e educadores: os numerosos descendentes dos imigrantes italianos, alemães e japoneses, concentrados em sua quase totalidade nos estados do sul, e os descendentes dos africanos, disseminados por todo o país, contingentes profundamente diversos.

Quais são as preocupações que uns e outros suscitam junto àqueles que têm de organizar o sistema educacional? Segundo a autora, numa primeira aproximação, duas

¹⁴ Segundo Cuche, toda a obra de Franz Boas é uma tentativa de pensar que a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial. E, precisamente por se opor a esta ideia, ele adotou o conceito de cultura que lhe parecia o mais apropriado para dar conta da diversidade humana. Ele recusa o comparatismo imprudente da maioria dos autores evolucionistas. Para ele havia pouca esperança de descobrir leis universais de funcionamento das sociedades e das culturas humanas, ainda menos chance de encontrar leis gerais de evolução das culturas. De origem alemã, formado em diversas universidades alemãs, ele foi influenciado pela noção particularista alemã de cultura. Para ele, cada cultura é única, específica. Sua atenção era espontaneamente voltada para o que fazia a originalidade de uma cultura. Considerando a obra de Boas em sua rica diversidade e nas inúmeras hipóteses sobre os fatos culturais que ela propõe, descobre-se nela o anúncio de toda a antropologia cultural norte-americana que virá a ser desenvolvida (CUCHE, 2001).

parecem ser essas preocupações: de um lado, o abasileiramento dos descendentes de imigrantes, de sorte que não viessem a constituir quistos culturais capazes de ameaçar a unidade nacional; do outro, a erradicação das tradições culturais de origem africana, uma ameaça permanente ao projeto de construção de um país branco, ocidental e cristão.

Assim, em lugar da valorização da diferença, as preocupações estão voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais de origem dos contingentes envolvidos – alemã e italiana, de um lado, africana, do outro.

A afirmação dos postulados culturalistas da não existência de uma relação necessária entre raça e cultura, portanto do primado do cultural sobre o biológico na construção dos modos de viver humanos e da diversidade como um valor absoluto, e, por essa via, da positividade da influência africana em nossa formação, ficará mais clara, porém, na contribuição de Gilberto Freyre em *Casa grande & senzala*, cujo débito para com Boas, na compreensão da nossa gente, foi por ele reconhecido sem rodeios.

Mobilizando o aporte culturalista aprendido durante sua estada nos EUA, o autor buscou desacreditar as teses de que os negros pudessem ser inferiores aos brancos em termos físicos e mentais.

“O depoimento dos antropólogos revela nos negros traços de capacidade mental nada inferior às outras raças: considerável iniciativa pessoal, talento de organização, poder de imaginação, aptidão técnica e econômica, diz-nos o Professor Boas” (FREYRE, 2006, p. 296).

A publicação de *Casa grande e senzala* será saudada e aplaudida como um ode à miscigenação e à contribuição africana à nossa formação, embora seja o autor, até hoje, amplamente criticado como fundador do mito das três raças, como instaurador do mito da democracia racial num país onde o preconceito racial era e ainda é um fato.

Um das principais controvérsias sobre a obra de Gilberto Freyre refere-se justamente à dúvida sobre até que ponto ele logrou ser efetivamente um bom discípulo de Franz Boas e da tradição culturalista norte-americana tendo abandonado por inteiro o referencial teórico racialista.

Dávila (2003) realizou estudo histórico e documental sobre algumas das reformas educacionais realizadas no Brasil, mostrando como o processo de criação e expansão do ensino público no Brasil está relacionado à questão racial na forma como o pensamento eugênico esteve enraizado na história da educação e no pensamento educacional de nosso país em um período importante para muitos projetos públicos de transformação da sociedade brasileira.

Ao analisar as políticas públicas brasileiras que expandiram e reformaram o sistema educacional, particularmente no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX, Dávila discute que essas reformas foram elaboradas e executadas tendo como pressuposta a existência de desvantagens brutais entre os brasileiros não-brancos e pobres que os inferiorizavam e atrasavam o país. Para o autor, as políticas e as práticas nas escolas cariocas refletiam uma edição brasileira da “eugenia lamarckiana”.

Durante o período de 1917 a 1945, os pressupostos da “eugenia lamarckiana” foram incorporados nas políticas educacionais e nos projetos levados adiante pelos educadores reformistas, tanto para as escolas do Rio de Janeiro como para a formação de professores.

Em seu estudo, Dávila baseia-se em numerosas fontes documentais primárias, depoimentos, fotografias, artigos de jornais e examina minuciosamente diversos arquivos brasileiros e internacionais. Com apurado cuidado metodológico, faz uma articulação dessas fontes, evidenciando que tais políticas eram dirigidas por uma lógica que refletia o pensamento médico e sociológico das elites brancas. O autor encontra evidências de que, durante a Velha República e a Era Vargas, as políticas educacionais reformistas que se estabeleceram primariamente na cidade do Rio de Janeiro, embora tenham ampliado o acesso à educação aos segmentos marginalizados socialmente, estabeleceram formas diferenciadas de tratamento às crianças desses segmentos.

Stepan (2005), ao estudar a história da eugenia na América Latina, defende a ideia de que a eugenia não foi um movimento unitário. Para a autora, a eugenia latino-americana é também de interesse comparativo porque os latino-americanos eram encarados, pela maior parte dos eugenistas situados fora da região, como tropicais, atrasados e racialmente degenerados (STEPAN, 2005, p. 14).

Segundo a autora, os eugenistas brasileiros fundamentavam sua eugenia não na concepção mendeliana da genética, a estrutura dominante na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na Alemanha, mas em uma corrente alternativa de noções lamarckianas de hereditariedade. Esse estilo de eugenia refletia conexões científicas de longa data com a França, bem como fatores mais locais de cultura política, e ajudava a estruturar os debates sobre a degeneração, determinando como a nova genética e as ciências do saneamento interagiram de forma inovadora na eugenia.

O Brasil era considerado nas duas primeiras décadas do século XX um líder na América Latina em ciências biomédicas e saneamento, e foi o primeiro a estabelecer uma sociedade eugênica com a perspectiva de que o aprimoramento racial poderia ser alcançado cientificamente, representando, portanto, considerável atrativo para os médicos e reformadores sociais (*id., ibid.*, p. 20).

Em sua análise sobre o papel que a eugenia desempenhou na América Latina, Stepan ressalta que os movimentos eugênicos no Brasil, Argentina e México se uniam por uma preocupação comum: como criar, partindo de suas populações heterogêneas, uma homogeneidade nova e purificada sobre a qual uma verdadeira “nacionalidade” pudesse ser erigida (*id., ibid.*, p. 23).

A eugenia na América Latina desenvolveu-se simultaneamente com o ressurgimento dos vários nacionalismos, primeiro no rescaldo da Primeira Guerra Mundial, e, novamente, na década de 1930, na esteira da depressão mundial e dos graves deslocamentos e mutações políticas que se seguiram. Em tempos de preocupações com as fundações raciais de suas identidades nacionais, com os perigos ou com a oportunidade de aprimoramento da nacionalidade – que os novos imigrantes representavam, e com os efeitos negativos das migrações de tipos inferiores do interior para as zonas urbanas, os eugenistas da América Latina encontraram um papel para prescrições científicas e desenvolvimento de novas políticas:

Na segunda década do século XX, a atroz pobreza e a deplorável saúde dos pobres haviam se cristalizado na consciência pública como uma questão nacional - a “questão social”. O grupo que mais inquietava os médicos, os especialistas em saneamento e os reformadores brasileiros era, em sua maior parte, constituído por negros e mulatos. Esses profissionais presumiam que doenças sociais se acumulavam na base da hierarquia sociorracial – que os pobres eram pobres porque eram anti-higiênicos, sujos, ignorantes e hereditariamente inadequados. Os preconceitos de raça e classe fundiram-se, por conseguinte, na linguagem da hereditariedade (*id., ibid.*, p. 47).

A especificidade da eugenia na América Latina é definida pela associação entre a medicina e os advogados que constituíram os maiores grupos profissionais da região, a linguagem eugênica circulava nos meios literários e políticos da esquerda e da direita (*id., ibid.*, p. 55).

Um dos atrativos do lamarckismo deve-se ao fato de que, por focar na hereditariedade, esta perspectiva era considerada intrinsecamente antirracista, o que a colocava em harmonia com o ideal de unidade na diversidade postulado na concepção de democracia racial.

Sob a égide da retórica universalista, o desejo de purificar a reprodução das populações para adequá-las às normas hereditárias, bem como de regular o fluxo de pessoas por meio de fronteiras, produziu propostas ou prescrições de políticas de Estado, entre elas a educacional, na projeção de um modelo de homem nacional.

A década de 1950 já não se ocupará mais com os problemas de nacionalização do ensino e, no que tange ao negro, presenciará um deslocamento radical das preocupações dos estudiosos da educação brasileira, da esfera da cultura para a das relações raciais.

A diversidade, que, como vimos naquele momento, já não era mais tratada como diversidade cultural, mas como diferença de classe, deixou, então, de ser equacionada pelos estudiosos em termos culturalistas para buscar respaldo em outros quadros teóricos mais afinados com a superação da contradição de classes. Um longo caminho nos separaria da retomada do culturalismo nos dias que correm (CONSORTE, 1997).

O elo entre educação e cultura se estabeleceu com a função de unificação por meio da assimilação como um dos pilares da educação. Assimilação compreendida no projeto

de erradicação de culturas, como a africana e indígena, em prol da formação e produção de um sujeito universal.

A retomada das discussões sobre educação e cultura traz para o debate o questionamento da suposta universalidade, que está assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade. A proposta de erradicação de determinadas culturas resultou na afirmação por parte de alguns grupos de sua particularidade cultural como uma forma de resistência e reivindicação pelo reconhecimento de particularidades culturais.

Gomes (2003) afirma que a cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conhecer o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003, p. 75).

A autora parte da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discute que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída pela cultura, como uma forma de classificação do humano. Para a autora, a cultura negra, por exemplo, pode ser compreendida como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico-racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico (*id., ibid.*).

Gomes concede à discussão sobre cultura na educação um papel de ressignificação do pertencimento étnico-racial no plano individual e coletivo, como possibilidade de construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e estética, já que as diferenças, para a autora, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu são construídas e inventadas pela cultura (*id., ibid.*).

Para a autora, o educativo é eminentemente cultural e as relações de ensino-aprendizagem se constroem no campo dos valores, das representações e de diferentes lógicas que não se limitam a processos cognitivos.

Macedo (2010) afirma que, de forma analítica, as respostas contemporâneas para pensar as relações entre educação e cultura podem ser divididas em três perspectivas: (1) Universalista – que defende a existência de um princípio comum a todas as culturas e que é este princípio que deve garantir a interação cultural ou a comunicação entre as culturas e os sujeitos, perspectiva utilizada nos documentos internacionais, como por exemplo, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural; (2) Relativista – pautada na equivalência entre as culturas e no papel da escola para viabilizar tal equivalência e (3) Discursiva – define a cultura como espaço de criação de sentidos e a diferença como a possibilidade de criação do novo.

Essa terceira perspectiva está associada ao desenvolvimento dos estudos culturais. Foi nos anos 1960, com o trabalho de Lévi-Strauss e Roland Barthes, na França, e de Raymond Willian e Richard Hoggart, no Reino Unido, que a “virada cultural” começou a ter impacto maior na vida intelectual e acadêmica, e um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura como o conceito central – os estudos culturais começaram a tomar forma, estimulados em parte pela fundação de um centro de pesquisas de pós-graduação, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964 (HALL, 1997, p. 9).

Segundo Hall (1997), a “virada cultural” refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente. Para o autor, a revolução cultural no século XX se deve às insustentabilidades da velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a base econômica e a superestrutura ideológica, já que nas atuais circunstâncias a mídia é ao mesmo tempo uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas.

A expressão “centralidade da cultura”, como afirma o autor, indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo (*id., ibid.*, p. 10).

Para essa perspectiva, as identidades são formadas culturalmente, o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, por meio da cultura, não fora dela.

Estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Apesar de várias diferenças importantes no próprio campo dos estudos culturais, está o esboço de uma linha de pensamento desses estudos: a oposição ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao cultural.

Esse paradigma se opõe ao esquema base-superestrutura de formulação da relação entre as formas ideais e materiais, especialmente onde a base é definida como determinação pelo econômico, em um sentido mais simples.

Essa linha de pensamento prefere, segundo Hall, a formulação mais ampla – a dialética entre o ser e a consciência social: inseparáveis em seus polos distintos. Ela define a cultura ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas por meio das quais esses entendimentos são expressos e nos quais são incorporados (HALL, 2003, p. 142).

Um dos pressupostos dessa perspectiva teórica, expresso por Hall, é o de que desde o começo do projeto global do Ocidente no fim do século quinze o binarismo Tradição/Modernidade tem sido progressivamente minado. As culturas não são mais entidades orgânicas, fixas, autônomas e autossuficientes, muitas delas se tornaram híbridas. A oposição binária, derivada do Iluminismo-Particularismo versus Universalismo, Tradição versus Modernidade, produz, segundo o autor, uma forma específica de compreensão da cultura. Trata-se de culturas distintas, homogêneas, autossuficientes, fortemente aglutinadas das chamadas sociedades tradicionais. E nessa definição antropológica foi superada a tradição cultural que satura comunidades inteiras, subordinando os indivíduos a formas de vida sancionadas comunalmente (*id.*, *ibid.*, p. 73).

Esse é um quadro, na visão de Hall, radicalmente deslocado e mais complexo da cultura e da comunidade do que aqueles inscritos na literatura sociológica ou antropológica convencional. O hibridismo marca o lugar dessa incomensurabilidade.

O hibridismo é definido não como uma referência à composição racial mista de uma população, mas como um termo para a lógica cultural da tradução, que se torna

cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial.

A diferença implica ver a cultura como processo de significação em que sentidos são criados a partir da hibridação de fragmentos de outros sentidos, também eles híbridos. Pensando assim, a cultura não é, ela vai sendo, se constituindo no presente, remetendo a repertórios partilhados, mas os reescrevendo. Nesse sentido, a diferença é característica da própria cultura, é aquilo que é novo que aparece na criação, que difere do já existente. Se não percebemos, é devido aos mecanismos de fixação de sentidos que tentam conformar o que é criado ao que já existia.

As perspectivas de análise apresentadas anteriormente serão utilizadas para caracterizar as propostas em discussão na educação.

4.1 Da homogeneidade à diversidade: apropriações da produção brasileira

Este item é dedicado à análise de parte da produção acadêmica brasileira sobre as várias perspectivas, cada vez mais recorrentes nas teorias educacionais, de uma educação que *leve em conta a diversidade, na diversidade, a partir da diversidade*.

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 passagem de uma educação 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 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 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 no Capítulo 1.

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, e que foram desenvolvidas com a finalidade de difundir para todos uma cultura considerada como universalmente válida (SACRISTÁN, 2002, p. 23).

Para o autor, estamos diante de uma polifonia semântica na qual é interessante entender e depurar a polivalência de significados acrescidos ou sobrepostos nos conceitos que utilizamos. A diversidade é como um poliedro com diversas faces que, em muitos casos, estão envolvidas entre si e, para as escolas, para os docentes e para as políticas públicas, dependendo do caso, é ao mesmo tempo variedade natural, desafio a ser administrado, desigualdade a ser evitada, possibilidade ou conveniência de diversificar (*id.*, *ibid.*, p. 24).

No Brasil, autores como Gonçalves e Silva (2003) afirmam que os conflitos no interior da cultura tiveram os movimentos negros urbanos como importantes

protagonistas. Suas lutas datam do início do século XX, com o teatro popular do negro, no RJ, exemplo marcantes de um questionamento em relação à hegemonia da cultura euro-ocidental no país.

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, com a emergência de movimentos sociais protestando contra o regime militar, novas reivindicações vão aparecer e todas formuladas em uma perspectiva político-cultural. Dito de outra forma, além de exigirem acesso aos direitos iguais, aqueles movimentos – negros e feministas, de índios, homossexuais e outros – apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 113).

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, propostas 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, após as análises realizadas dos 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, 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.

4.2 Do multiculturalismo ao interculturalismo: uma concepção universalista de diversidade cultural

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), no artigo “Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas”, abordam questões que, na avaliação dos autores, têm ficado na superfície das discussões no campo da educação, na medida em que elas tendem a focalizar o multiculturalismo como se fosse unicamente um movimento escolar e educacional. Daí a importância de se compreender anteriormente ao debate educacional como e por que os movimentos multiculturais punham e continuam pondo em questão as sociedades, as noções de direitos individuais e coletivos, o Estado, e todas as instituições, inclusive, e sobretudo, a escola.

Quanto ao primeiro aspecto, os autores enfatizam que o multiculturalismo não surgiu como um movimento no campo da educação. Foi e é expressão artística de reivindicações, foi contemplado por políticas com diferentes enfoques e abrangência e, a posteriori, necessariamente invadiu o campo educacional. Invadiu porque minorias, não em números, mas em poder e influência, há muito reivindicavam o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111).

Outro aspecto considerado e abordado pelos autores é o temporal, já que o multiculturalismo era abordado nas teorias educacionais, enredado nas teias da pós-modernidade. Por isso pareceu urgente aos autores recuperar as histórias do multiculturalismo para mostrar que elas remontavam ao século XIX, já retratando naquele momento a luta dos povos oprimidos.

Os autores afirmam que o multiculturalismo nasceu no embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construírem uma nação moderna. Não é, portanto, por acaso que o debate acerca do caráter multicultural dos agrupamentos humanos tenha surgido, de forma bastante significativa, como um problema, em sociedades geradas pelo colonialismo europeu (*id., ibid.*, 2003, p. 113).

Gonçalves e Silva resgatam e analisam o multiculturalismo como um momento originário das reivindicações de vários movimentos sociais, entre eles o movimento negro, que terá, posteriormente, grande influência nos movimentos e discussões educacionais.

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 enquanto 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.

O horizonte ético universal a posteriori que fundamenta as três dimensões do diálogo argumentativo no multiculturalismo em educação, que propõem os autores, passa pelo difícil equilíbrio de nossas identidades culturais plurais e o que nos constitui em nossa identidade universal de seres humanos (*id.*, *ibid.*, p. 124).

Em boa parte da produção brasileira sobre a temática da diversidade vemos a utilização dos conceitos multiculturalismo/interculturalismo como um binômio complementar. Ana Lucia Valente (2000) comenta a proposta político-educacional europeia que pretende superar a perspectiva do multiculturalismo americano e implementar a educação intercultural.

Segundo a autora, o que vem sendo chamado de educação intercultural na Europa ou nos estudos interculturais em ciências sociais tomaram impulso a partir dos anos 1960, no momento em que, nos Estados Unidos, dois campos do conhecimento se aproximaram, educação e antropologia.

A perspectiva culturalista, que inspira os estudos franceses sobre o intercultural, que são fontes de reflexão em países de língua francesa na Europa em geral, evidencia-se na noção de cultura proposta por Camireli (1989). Para ele, a cultura é o conjunto de significações adquiridas, as mais persistentes e mais partilhadas que os membros de um grupo, por sua filiação a este grupo, são conduzidos a distribuir de maneira determinante sobre os estímulos provenientes de seu meio e deles mesmos, induzindo atitudes, representações e comportamentos comuns valorizados, que tendem a assegurar a reprodução por vias não genéricas (VALENTE, 2000, p. 12).

A preocupação com a educação dos filhos de trabalhadores migrantes se estendeu ao Conselho da Europa, outro organismo internacional que se mostrou particularmente

sensível às propostas voltadas para os problemas da imigração. Nessa mesma época, por volta de 1976, ainda não se falava em educação intercultural, mas o problema da imigração começava a preocupar as autoridades daquele Conselho.

Segundo Valente, a pedagogia intercultural não se propõe a substituir as tarefas fundamentais do ensino na escola, mas a alargar as preocupações existentes. Insistindo sobre a influência que exercem as culturas no país hospedeiro de origem dos migrantes, ela não diz respeito só às crianças estrangeiras e à sua capacidade de enfrentar a situação de vida diferente, mas também às crianças autóctones e à sua capacidade de tirar proveito da realidade pluricultural, ou seja, diz respeito ao vivido concreto de todas as crianças (*id., ibid.*, p. 15).

Valente finaliza seu artigo afirmando que a perspectiva europeia de educação intercultural com a intenção de superar o multiculturalismo esbarra em obstáculos de várias ordens. Ainda que a proposta de educação intercultural na Europa seja pensada a partir dos pressupostos de uma dinâmica de relações sociais, mais abstratas, ao desconsiderar os contornos da sociedade capitalista atual, incorre no mesmo equívoco que se imputa a outrem: limita-se a constatar o estado de parceiros culturalmente diferentes em conflito, sem que nessa proposta seja aprofundada a compreensão das razões históricas que determinam esse conflito e, sendo desconsiderado o seu caráter desigual, torna-se difícil recuperar, em pensamento, o processo que instituiu essa situação, inviabilizando teórica e praticamente as propostas de intervenção (*id., ibid.*, p. 16).

Reinaldo Matias Fleuri (1999), no artigo “Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade”, parte também da conceituação operacional de educação intercultural, elaborada a partir dos estudos desenvolvidos na Europa. Considerando a especificidade da formação de identidades culturais no Brasil, o autor considera necessário recolocar a proposta de educação intercultural para o país.

Para o autor, a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de conceber a relação entre as diferentes culturas, particularmente na prática educativa. A perspectiva multicultural é caracterizada, pelo autor, como uma perspectiva que considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma

consciência para adaptar-lhe uma proposta educativa. Já a relação intercultural indica uma situação em que as pessoas de culturas diferentes interagem; a ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural (FLEURI, 1999, p. 279).

Para Fleuri, a interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou da relação social. Outra característica da educação intercultural refere-se, segundo o autor, à ênfase nos sujeitos da relação: a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes, não se reduz a simples relação de conhecimento

Nesse sentido, a relevância da educação intercultural evidencia-se, no sistema educacional brasileiro, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais elegem a pluralidade cultural como um dos temas curriculares transversais, por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional. “E o desenvolvimento de propostas de educação intercultural no Brasil precisa levar em conta a especificidade da formação histórica e social do povo brasileiro” (*id., ibid.*, p. 280).

Um projeto educativo complexo deve poder considerar como correlacionadas tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão. Trata-se, pois, de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a incerteza e com um pensamento baseado, segundo Edgar Morin, na dialógica, que significa duas lógicas, duas naturezas, dois princípios que são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade (*id., ibid.*, p. 286).

Fleuri (2003), no artigo “Intercultura e Educação”, reconstrói o histórico e principais conceitos da perspectiva intercultural. Ele mostra que a perspectiva intercultural ganhou grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas

infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade e nos diferentes processos educativos e sociais (FLEURI, 2003, p. 16).

O enfoque da educação intercultural na Europa tem enfatizado a relação entre culturas diferentes como fator pedagógico importante. Mas, tal como o multiculturalismo e o antirracismo, sua elaboração manteve estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça, vêm buscando inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países. Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola (*id., ibid.*, p. 20).

Para Fleuri, o Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica, tomando-se por base uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa imensa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. As identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades (*id., ibid.*, p. 23).

José de Souza Miguel Lopes (1999), no artigo intitulado “Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural” (1999), afirma que o prefixo *inter* indica, na verdade, que se põe a tônica nas trocas entre os alunos, nas conexões, articulações, comunicações, diálogos, sendo que cada um pode se beneficiar do outro (LOPES, 1999, p. 83).

Tal fato distingue, para o autor, o intercultural do multicultural, que indica mais um estado das sociedades; multicultural é um termo estático, que pode, muito bem, na realidade cotidiana, traduzir-se pela simples justaposição de culturas múltiplas no interior de uma sociedade, sem comunicação entre elas, cada uma permanecendo fechada ao máximo possível. O intercultural, ao contrário, é movimento e reciprocidade. O traço fundamental de uma pedagogia intercultural consiste no seu direcionamento para a alteridade, sua abertura ao outro, e, na medida em que se privilegia a diversidade

e a alteridade, **o intercultural situa-se explicitamente na universalidade** (*id., ibid.*, p. 83-85).

Marcon (2006) também compreende que a educação intercultural vai além do multiculturalismo, na medida em que busca caminhos para a superação das discriminações existentes nas sociedades. A intercultural reconhece, na perspectiva do autor, que as sociedades são multiétnicas e culturalmente plurais, e, por isso, propõe uma pedagogia dialógica que seja capaz de fazer frente às tendências que polarizam e excluem culturas e grupos étnico-culturais,

reconhece que a diversidade não é empecilho, mas possui potencialidade para a superação das discriminações, ou seja, a diferença é a possibilidade de crescimento quando trabalhada de forma crítica e pedagogicamente numa perspectiva dialógica (MARCON, 2006, p.8).

A perspectiva da interculturalidade é recorrente também nos trabalhos que discutem a educação indígena, no entanto, há uma especificidade na relação entre interculturalismo e educação indígena, já que o interculturalismo está indicado nas diretrizes e em todos os documentos que orientam as políticas educacionais para a educação indígena como uma diretriz e um aspecto desejável para as escolas indígenas.

Eunice Dias de Paula (1999) analisa a interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. A autora compreende que a dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, como transparece nitidamente numa das metas elaboradas recentemente para o Plano Nacional de Educação: “Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola bilíngue’”, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue sejam asseguradas.

O binômio *intercultural e bilíngue* é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”. Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais nasce de uma situação já existente de fato. Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade nãoindígena, desde o momento do contato. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola. Não é outra a razão de só recentemente esse adjetivo

aparecer qualificando a escola indígena, coincidindo com a época em que o modelo de educação integradora, implantado desde o início da colonização em nosso país, começou a ser questionado pelas comunidades indígenas e seus aliados.

Segundo a autora, a exigência da interculturalidade nos currículos das escolas indígenas é uma constante não só no Brasil. Na América Latina, vários documentos expressam essa preocupação, como a proposta da Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngue do Equador (Dineib) e a Lei da Academia das Línguas Maya, da Guatemala (PAULA, 1999, p. 77).

Uma escola inserida na comunidade educativa própria de cada povo traz novas dimensões para a discussão acerca da interculturalidade. Interculturalidade que está presente na escola indígena porque as relações entre as duas sociedades estão, efetivamente, permeando a vida de qualquer grupo indígena na situação pós-contato. A própria existência da instituição escolar já exemplifica esse fato. Entretanto, como essas relações estão, via de regra, marcadas pelo conflito, urge ter presente que a autonomia desses povos nas decisões dos projetos educacionais que lhes dizem respeito constitui um ponto essencial se almejamos estabelecer relações menos assimétricas numa situação intercultural. O reconhecimento dessa autonomia passa por uma negação do modelo assimilacionista de educação implementado desde a época colonial (*id.*, *ibid.*, p. 88).

Rosa Helena Dias da Silva (2000) recuperou o processo de formulação, pelo movimento indígena, de uma política própria para a educação escolar. Procurou descrever e analisar a trajetória do movimento dos professores indígenas da Amazônia na sua busca concreta de definição e construção de escolas indígenas, tendo como eixo referencial os doze encontros anuais realizados pelo movimento. Prevaleceu nesses encontros a recusa pela concepção de escola indígena como adaptação ao modelo historicamente dominante de instituição escolar.

Acreditar na urgência e na possibilidade de escolas verdadeiramente indígenas, que estejam a serviço de cada povo, como instrumentos de resistência e mesmo revitalização político-cultural, enfim, que contribuam para o processo histórico de sobrevivência como povo é a força articulatória que une os professores indígenas nesse movimento.

Para tanto, o poder público não pode pensar em projeto escolar para os índios, seu papel é apoiar e dar condições pra que os índios o façam, o desenvolvam. A educação escolar indígena não pode ser limitada ao ensino bilíngue, produção de livros didáticos próprios, mas como parte do projeto de vida coletivo dos povos indígenas (SILVA, 2000, p. 43).

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.

Ainda que a proposta universalista defendida esteja em consonância com as orientações da Unesco para educação, foi pouco considerado o processo de racialização que caracterizou o universalismo no Brasil e sua aplicação na educação.

4.2.1 Interfaces no cotidiano escolar

Neste tópico está reunida a maior parte das pesquisas. O foco desses trabalhos é a análise de como e se a escola tem trabalhado numa perspectiva que considere a diversidade cultural, abordando temáticas tais como, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, diretrizes curriculares oficiais, currículo e didática.

Santomé (1997) inaugura, entre os artigos e período selecionados, a preocupação com esta temática em seu artigo “Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula”, em que o autor afirma que uma educação humanística, científica e técnica para uma sociedade pluralista precisa estimular e favorecer uma maior atenção aos produtos culturais de cada sociedade, prestando

atenção às suas condições e processos de construção e à forma como são percebidos e valorados, tanto dentro da própria comunidade quanto por outras sociedades, o que nos obriga a levar em consideração os pontos de vista dos diferentes grupos culturais, étnicos e classes sociais, assim como as variáveis de gênero e idade das pessoas (SANTOMÉ, 1997, p. 20).

Para o autor, um trabalho educacional em prol de maiores cotas de democracia e justiça social vinculados aos demais movimentos sociais que estão comprometidos nessa mesma direção de redistribuição de poder e dos recursos existentes na comunidade deve estar apoiado na cultura de procedência do alunado, cultura entendida e definida por Stuart Hall como os diferentes e dinâmicos estilos de vida de sociedades e grupos humanos e às redes de significados que as pessoas e grupos usam para construir seus significados e comunicar-se entre si (*id.*, *ibid.*, p. 13).

Educar, na perspectiva de Santomé, equivale a socializar os alunos e alunas, torná-los participantes do legado cultural da sociedade da qual são membros e dos principais objetivos, problemas e peculiaridades do resto da humanidade. Assim como ajudar a desmascarar os pré-julgamentos e estereótipos do conhecimento no qual se apoiam as práticas e discursos classistas, racistas e sexistas é também tarefa vinculada à função das professoras e professores.

Santomé avalia que, nos processos atuais de ensino e aprendizagem, que têm lugar nos centros escolares, poucos motivam o alunado a se envolver mais ativamente em processos de transformação social e a influir conscientemente em processos tendentes a eliminar situações de opressão. Em poucas situações, as alunas e alunos são estimulados a examinar suas pressuposições, valores, a natureza do conhecimento com o qual se defrontam dia a dia nas salas de aula, a ideologia subjacente às distintas formas de construção e transmissão de conhecimento (*id.*, *ibid.*, p. 16).

Diante dessa realidade, os coletivos de intelectuais, pesquisadores e pesquisadoras, artistas e docentes têm uma importante tarefa a desempenhar, ajudando a construir, a voltar a interpretar a história das sociedades levando em consideração as percepções e interesses daqueles que ficaram à margem e sofreram a história (*id.*, *ibid.*, p. 24).

Ana Canen (2000), no artigo “Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações”, analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais, com destaque ao tema transversal pluralidade cultural, com intuito de observar até que ponto uma perspectiva intercultural crítica perpassa suas formulações.

Segundo Canen, uma educação multicultural 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 pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização de identidades múltiplas no âmbito da educação formal. No Brasil, o debate assume especial relevância no contexto da elaboração de uma proposta curricular nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que inclui pluralidade cultural como um dos temas a serem trabalhados.

A autora define o interculturalismo crítico como uma perspectiva que a partir da teoria crítica questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, parte da relevância de se promoverem práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados “diferentes” (CANEN, 2000, p. 137).

Segundo a análise de Canen, predomina nos PCNs a perspectiva de educação multicultural que privilegia a abordagem de ‘feira de culturas’, de conhecimento de padrões culturais plurais para a aceitação interpessoal, de acordo com uma visão fenomenológica. Assim, enfatiza-se o conhecimento das formas com que diferentes grupos tratam da relação tempo-espço, da organização familiar dos ritos, da vida comunitária, das múltiplas linguagens empregadas, das expressões artísticas. Para a autora, essa apresentação leva à ideia de grupos culturais puros e locais, desconsiderando os choques, os conflitos e as transformações pelos quais grupos culturais constroem identidades híbridas (*id.*, *ibid.*, p. 144).

Em sua avaliação, os PCNs contemplam a perspectiva intercultural crítica apenas no nível discursivo, mas tal perspectiva não se sustenta quando se analisa o documento mais detalhadamente. Segundo a autora, a perspectiva intercultural crítica dilui-se e esvazia-se em um discurso em que predomina uma proposta de educação multicultural

para aceitação, uma visão de pluralidade cultural que ignora a dinamicidade e a hibridização de culturas e uma não problematização da identidade nacional (*id., ibid.*, p. 146).

A autora finaliza o artigo chamando atenção para o desafio de visualizar as contradições detectadas no discurso dos PCNs como pontos de partida para uma perspectiva de trabalho que supere o congelamento de uma identidade nacional, que busque a compreensão da dinamicidade e dos hibridismos culturais e que lance um olhar crítico e desafiador a preconceitos e estereótipos, em busca de uma valorização da cidadania plural e concreta nas práticas curriculares (*id., ibid.*, p. 147).

Silveira (1999), no trabalho intitulado “Pluralidade cultural ou atualidade do mito da democracia racial?”, avalia que, embora incluindo formalmente a ideia diversidade, que se constitui com significados como diverso, diferente, discordante e divergente, os PCNs deixam perceber um grande silêncio sobre os antagonismos, conflitos, e, sobretudo, quanto à violência nas relações de poder presentes numa sociedade como a nossa, cujo modelo socioeconômico produz a diferença com desigualdades (SILVEIRA, 1999, p. 14).

Canen (2001), em outro artigo, “Universos Culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural”, chama a atenção para o resgate no espaço intraescolar e nas práticas pedagógicas de expectativas que celebrem a diversidade cultural, no lugar de abafá-la. Nesse sentido, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas (CANEN, 2001, p. 208).

A importância da preparação docente que leve em conta a diversidade cultural tem sido reconhecida em virtude de dois aspectos relevantes: por um lado, a constatação do peso de estereótipos sobre o rendimento de alunos de universos culturais diferentes daqueles que perpassam as práticas pedagógico-curriculares no cotidiano escolar. Por outro lado, segundo a autora, a importância da educação reforça-se também em artigos recentes que têm contribuído para desvelar o mito da democracia racial vigente até bem pouco tempo no âmbito de nossa sociedade e a **consientização da relevância de**

práticas docentes que preparem futuras gerações nos valores da tolerância e apreciação à diversidade cultural, de forma a desafiar preconceitos e promover uma educação para a cidadania (*id., ibid.*, p. 210, grifo nosso).

É importante ressaltar, na proposta da autora, o pressuposto em destaque de que a tolerância, e apreciação, à diversidade devem ser a base do processo de formação de professores.

Canen identifica quatro perspectivas pelas quais a relação educação-diversidade cultural vem sendo preconizada: assimilação, reprodução, aceitação e conscientização cultural. A perspectiva da assimilação baseia-se no paradigma estrutural-funcionalista, em que a função do professor será a de proceder de forma acrítica à transmissão de conteúdos marcados por visões de mundo e valores culturais dominantes, sem que se questione a representatividade de grupos étnico-culturais diversos em práticas curriculares, que no Brasil pode ser identificada como a teoria da carência cultural (*id., ibid.*, p. 210).

A perspectiva de reprodução, por sua vez, é informada por uma abordagem crítico-reprodutivista da educação, denunciando aquele processo assimilatório e identificando-o em toda a educação formal. No Brasil, essa abordagem pode ser relacionada ao fatalismo com que foram interpretadas as teorias reprodutivistas, em que a escola aparece como inexoravelmente ligada à reprodução das desigualdades socioculturais, não restando espaço possível de transformação dentro do cotidiano das práticas educativas.

As perspectivas de aceitação e conscientização inserem-se no movimento de resgate do espaço intraescolar como viabilizador de transformações, e não apenas de reprodução de desigualdades socioculturais. A visão de aceitação cultural vincula-se às abordagens fenomenológica e simbólico-interacionista, em que a dimensão dos significados atribuídos às experiências e a facilitação de relações interpessoais em sala de aula são percebidas como norteadoras das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a educação buscaria desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais. Entretanto, ainda não são questionadas, nessa

abordagem, as causas estruturais ligadas à distribuição desigual de poder mediante as quais se dá a desvalorização de certos padrões étnico-culturais (*id., ibid.*, p. 211).

Finalmente, a perspectiva de conscientização incorporaria a visão contida na abordagem anterior, porém contextualizando-a em termos das relações desiguais de poder entre grupos socioculturais e a busca de estratégias que desafiem preconceitos e legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes. Essa última abordagem insere-se em uma perspectiva da teoria crítica da educação, que, na vertente culturalista, ora em pauta, denomina-se de perspectiva intercultural crítica (*id., ibid.*, p. 212).

Com o objetivo de fornecer subsídios para a reflexão na área, a autora realizou um estudo etnográfico em que procurou analisar as representações docentes sobre os universos culturais dos alunos com os quais deparam no cotidiano escolar. O que a autora observou foi uma amálgama de discursos que na sua grande maioria tendem a uma “redução” desses universos culturais àqueles aspectos que estariam faltando para se equiparassem aos das camadas dominantes. Ao reduzir universos culturais a esta dimensão, uma perspectiva de assimilação cultural pode ser detectada, em que a função da escola será a de promover a transmissão de valores culturais dominantes (*id., ibid.*, p. 216-217).

Canen afirma que não é demais enfatizar que um maior conhecimento dos universos culturais dos alunos e valorização positiva dos mesmos incrementariam o saber docente no sentido de mobilizar “o diálogo entre a cultura erudita e popular” (*id., ibid.*, p. 220).

Para a autora, por fim, o reconhecimento da diversidade de universos culturais de alunos no âmbito de práticas docentes implica não só a conscientização acerca do peso dessas práticas no sucesso ou no fracasso destes alunos, **mas também na importância em se trabalhar no sentido de mobilizar expectativas positivas que promovam a aprendizagem de todos, independente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais** (*id., ibid.*, p. 222, grifo nosso).

A ideia de que a promoção da aprendizagem de todos deve se dar independente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais defendidos por Canen, visibilizam a

proposta defendida da diversidade numa perspectiva universalista, já que as críticas e propostas dos movimentos sociais, como por exemplo, o movimento negro, é que a aprendizagem de todos seja desenvolvida considerando raça, classe social, sexo ou padrões culturais com a ruptura da separação entre cultura e cognição.

A temática da formação docente foi tratada em outro artigo por Canen e Xavier (2005). Segundo as autoras, a necessidade de valorização das identidades plurais de gênero, raça, padrões linguísticos, étnicos, culturais e outros passam a emergir com força, resultante particularmente dos movimentos sociais e organizações não governamentais em todo o mundo. Nesse contexto, preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multidisciplinariedade e nas diferenças é ressaltado na literatura nacional e internacional (CANEN; XAVIER, 2005, p. 334).

Segundo as autoras, o multiculturalismo é normalmente definido como um campo teórico, prático e político, voltado à valorização da diversidade cultural e ao desafio aos preconceitos. Na educação, informam-se, por exemplo, perspectivas curriculares que articulam conteúdos específicos a questionamentos sobre a construção de preconceitos e à valorização da pluralidade cultural. Ao mesmo tempo, as autoras identificam, em nome do multiculturalismo, o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa, que buscam a representação das identidades culturais plurais nos espaços educacionais e nos currículos. Entre essas políticas, a de cotas para negros e alunos de escolas públicas para o ingresso nas universidades tem tido destaque na mídia, ainda que seja objeto de problematização no âmbito do próprio pensamento multicultural (*id., ibid.*, 2005, p. 336). Para as autoras, o multiculturalismo aponta para a necessidade de ações preventivas mais do que reparadoras, que atinjam o cotidiano das instituições educacionais no sentido de fomentar o diálogo entre as diferenças e questionar discursos que congelam as identidades e reforçam as discriminações e estereótipos.

Na segunda parte do artigo, as autoras analisaram que possibilidades e omissões estão presentes nas Diretrizes Curriculares para a Formação Docente para uma formação multicultural. A avaliação evidenciou que, ainda que sensibilidades multiculturais e ênfases em relação ao papel da pesquisa possam emergir,

esporadicamente, no discurso em pauta, os sentidos a elas atribuídos suscitam preocupações, na medida em que a diversidade cultural é percebida fundamentalmente em termos de deficiências e a pesquisa, como uma dimensão prática, instrumental nesta formação. Tais ênfases, segundo as autoras, diluem as possibilidades de se trabalhar uma formação docente multiculturalmente comprometida, tendo a pesquisa como eixo configurador de suas formulações (*id., ibid.*, p. 342).

A didática é uma área também prioritária para os pesquisadores da vertente do multiculturalismo/interculturalismo crítico, Candau e Leite (2003), no contexto da pesquisa “Ressignificando a Didática na Perspectiva Multi/Intercultural”, realizada com o apoio do CNPq, no período de 2003 a 2006, analisaram os resultados e o processo de um curso que teve como principal objetivo construir e desenvolver, em caráter exploratório, um curso de didática dirigido à licenciatura em Pedagogia, na perspectiva multi/intercultural, com abordagem metodológica inspirada na pesquisa-ação. A experiência desenvolveu-se durante um semestre letivo e foi realizada pela equipe do Grupo de Pesquisas do Cotidiano Escolar, Educação e Culturas. Após descrição e análise do desenvolvimento do curso, são levantados questionamentos, tensões e desafios para a incorporação da interculturalidade nas práticas educativas, em torno dos seguintes eixos: múltiplas narrativas, alteridade e estranhamento, e desconstrução e resistência.

Em outro artigo, também dedicado à perspectiva multi/intercultural e sua implementação na didática, Candau e Koff (2006) analisaram 20 depoimentos de profissionais do campo da didática com o objetivo de verificar como esses profissionais estão percebendo as contribuições e os temas que emergem quando se analisam as relações entre didática e multiculturalismo e também os riscos e os desafios inerentes a essa temática. Entre as preocupações e possibilidades, os entrevistados apontam questões de particular importância, tais como: tensão entre social e cultural, articulação, igualdade e diferença, bem como a problemática do universalismo versus relativismo cultural.

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 são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU; KOFF, 2006, p. 475, grifo nosso).

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. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social (*id., ibid.*, p. 476).

No âmbito da discussão sobre o currículo, Moreira (2001), no artigo “A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000)”, realizou uma pesquisa com objetivo de compreender, em estudos recentes que focalizam teorias, práticas e propostas pedagógicas curriculares, como se evidencia a preocupação com o multiculturalismo. O autor buscou identificar, nesses estudos, as temáticas tratadas, os principais argumentos, as influências teóricas mais significativas, os enfoques metodológicos, as contribuições e as lacunas.

A preocupação com a intersecção multiculturalismo-currículo decorre da importância que o autor atribui ao currículo como instrumento privilegiado, por meio do qual propostas e práticas multiculturalmente orientadas vêm sendo e podem ser implementadas no país, tanto no sistema formal de ensino como em projetos que correm em paralelo ao sistema oficial. Para tanto, o currículo é concebido como todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Estão incluídas no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos (MOREIRA, 2001, p. 68).

Para o autor, a produção sobre currículo e multiculturalismo pode ser organizada nas seguintes categorias: Currículo e etnia negra; Currículo e diversidade cultural; Multiculturalismo e propostas curriculares oficiais; Multiculturalismo e formação docente; Currículo e gênero, Currículo, gênero e etnia; Currículo e homossexualidade; Currículo e classe social.

De forma geral, segundo Moreira, as pesquisas e trabalhos trazem significativas contribuições para novas reflexões e novas práticas no campo do multiculturalismo, tais como a necessidade de se desafiarem preconceitos desde a pré-escola; o valor da experiência do pré-vestibular de negros e carentes; a associação da questão didática à perspectiva multicultural; a importância do currículo na promoção de uma educação cultural; a reiteração de que é indispensável articular as experiências curriculares e os projetos dos alunos; o apelo à maior integração escola família-comunidade nas experiências a serem desenvolvidas; a centralidade da categoria cultura na compreensão do currículo em ação; a sempre necessária constatação de que em nossas escolas e em nossas salas de aula persistem relações de poder opressivas que precisam ser enfrentadas; a preocupação com a construção de uma história de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas; a ênfase atribuída às histórias de vida na promoção do respeito ao outro; o reconhecimento de que os significados construídos e compartilhados em espaços culturais que não a escola afetam a formação de identidades sociais (*id., ibid.*, p. 72).

Na visão do autor, há duas grandes linhas presentes na bibliografia analisada. Na primeira integram-se os *insights* dos saberes construídos a partir dos movimentos sociais e de experiências realizadas fora do sistema escolar, com as contribuições de autores da teoria social e da antropologia. Na segunda linha, mais evidente nos estudos que priorizam o currículo nos sistemas formais de ensino e a formação de professores para esses sistemas, observa-se a influência de teorias e de publicações sobre currículo, formuladas principalmente por autores anglo-saxônicos, franceses e brasileiros, enriquecida por discussões da teoria crítica, dos estudos culturais, dos estudos feministas e do pós-estruturalismo (*id., ibid.*, p. 73).

Com intenção de iluminar alguns temas ausentes ou presentes nos textos que constituem tensões e desafios teóricos e/ou práticos a serem enfrentados no âmbito dos esforços – por conferir ao currículo e à escola uma orientação multicultural, Moreira propõe a substituição do termo *multiculturalismo* por *interculturalismo*. Sustenta-se ser necessária uma palavra mais apropriada que multiculturalismo para nomear o processo de criação/significação da diversidade cultural por uma educação igualitária. Segundo ele, **o termo multiculturalismo induziria a imaginar uma sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, cada uma delas estática. A expressão interculturalismo, por sua vez, sugeriria uma interrelação dinâmica entre as culturas, com reacomodações e ajustes constantes** (*id., ibid.*, p. 74, grifo nosso).

Por fim, Moreira sugere que a preocupação com a desigualdade social se preserve e se aprofunde nos estudos sobre multiculturalismo. Já que desigualdades e diferenças encontram-se inextricavelmente associadas na realidade brasileira, é importante que a pesquisa nos auxilie a compreender a complexidade inerente a essa articulação, bem como a formular estratégias de luta. Ao mesmo tempo, o autor ressalta ser importante evitar, nas análises, reducionismos que sugiram simples subordinações ao econômico. Se raça e gênero são processos sociais vitais que se conectam a outros processos sociais que operam na educação e na sociedade, não há como considerar que a economia dá conta de todas as relações sociais existentes na sociedade. Não cabe, assim, reduzir o antagonismo racial a uma simples expressão da contradição entre trabalho e capital. O

desafio talvez seja, como argumenta Apple (1999), desenvolver teorias e práticas que incorporem tanto o reconhecimento das diferenças como o compromisso com a redistribuição da riqueza (*id.*, *ibid.*).

Moreira levanta, então, a hipótese de que o processo de hibridização pelo qual se produz o conhecimento sobre multiculturalismo e currículo no Brasil pode beneficiar-se do cruzamento dinâmico das linhas que identificou na produção examinada. O autor argumenta a favor das interações entre, de um lado, os conhecimentos oriundos dos movimentos sociais e das investigações que os tomam como objeto e, de outro, os conhecimentos da produção acadêmica, fundamentalmente anglo-saxônica, que começa a dominar o campo do multiculturalismo no Brasil e a influenciar, sobremaneira, a produção de nossos pesquisadores.

Nessa perspectiva, as reflexões sobre multiculturalismo podem enriquecer-se e aprofundar-se pelas contribuições da teorização social e cultural contemporânea que discute diferença e diálogo, no entanto as dificuldades do diálogo não podem ser minimizadas.

Com o apoio de entrevistas realizadas com sete pesquisadores brasileiros, especialistas em multiculturalismo, o autor procurou observar e problematizar como a discussão do multiculturalismo está sendo incorporada ao campo do currículo no Brasil, particularmente na produção teórica de nossos especialistas.

Observou que, **mesmo com enfoques distintos, a preocupação com a diferença e a crença no poder do diálogo para incrementar a compreensão entre as diferenças ocupam lugar de destaque nas falas e nas propostas pedagógicas dos pesquisadores que privilegiam a discussão currículo e multiculturalismo.**

A preocupação com o diálogo foi abordada pelos entrevistados como um instrumento de ensino, de mediação entre grupos distintos, de democratização da escola e da sociedade, de criação de consensos culturais e cognitivos, de eliminação de barreiras entre as diferenças. Em suas falas, revelam-se influências de Paulo Freire, de autores da teoria da argumentação, de Alain Touraine, Michel Wieviorka e Habermas.

Moreira considera que as divergentes análises de Burbules e Ellsworth sobre o diálogo podem elucidar possibilidades e limites de sua promoção e de seus efeitos.

Ellsworth (1997) critica acidamente a visão de diálogo defendida por Burbules. Para a autora, o diálogo comunicativo somente é capaz de alterar opiniões, atitudes crenças e valores conscientes. Limita-se ao plano da consciência, evitando, a todo custo, a descontinuidade, a emergência do inconsciente. Essa teorização deixa, assim, de considerar e de analisar mais densamente os limites da autorreflexão consciente que o diálogo venha a oferecer. Ellsworth discorda também da ênfase dada por Burbules às virtudes morais, necessárias ao diálogo e exercitáveis por seu intermédio. Qualquer falha ou tropeço é resolvido pela continuidade do discurso consciente. Mas, e se a continuidade do discurso for rompida? A autora acrescenta que Burbules nem teoriza sobre os limites da continuidade nem leva em conta as relações de poder implicadas no apelo à participação de todos na situação dialógica. Ou seja, Burbules não parece reconhecer que a comunicação constitui também um ato de exclusão, suficientemente violento para silenciar e eliminar quem não estiver disposto a dialogar (MOREIRA, 2002, p. 31-32).

Moreira conclui o artigo chamando a atenção para a presença, na produção pedagógica brasileira, de duas grandes linhas de abordagem do multiculturalismo: uma que se dirige mais para lutas específicas e se apoia nos movimentos sociais e outra que privilegia o desenvolvimento de propostas e práticas curriculares multiculturalmente orientadas na escola, subsidiando-se mais nas pesquisas e discussões que se desenvolvem na academia.

O autor julga que as reflexões apresentadas em seu artigo ressaltam, ainda, a influência de duas perspectivas teóricas básicas: uma mais associada aos autores e aos pressupostos da teorização crítica e outra mais devedora da teoria cultural contemporânea, particularmente da vertente que inclui estudos pós-coloniais, pós-modernos e pós-estruturalistas.

Moreira pensa ser possível afirmar que, particularmente no que se refere à diferença e ao diálogo, novas teorizações podem ser úteis. Não para fechar as questões ou propor respostas certas e definitivas, mas para favorecer novas perguntas, novas práticas, novas leituras, novas relações, novas semelhanças e novas diferenças. Cabe

esperar que essas teorizações incentivem a busca de novas rotas na construção de novos currículos multiculturalmente orientados (*id., ibid.*, p. 35).

Ciente das dificuldades envolvidas no diálogo, bem como da inevitável interferência do Outro nas discussões e nos esforços de desenvolvimento de estudos interdisciplinares, sugere que procuremos novas e paradoxais formas de interlocução entre os pesquisadores das duas linhas de abordagem do multiculturalismo, bem como entre os pesquisadores críticos e os pós-críticos (*id., ibid.*).

4.3 Cultura e Diferença

Uma segunda perspectiva identificada durante a análise dos trabalhos pode ser denominada como *da diferença*, associada aos autores e pressupostos da vertente que inclui os estudos pós-estruturalistas e pós-críticos.

Paraíso (2004), em sua análise dos estudos pós-críticos em educação no Brasil, observou que, a partir da década de 1990, há um crescente de trabalhos na educação que adotam a perspectiva pós-crítica. Segundo Paraíso, aparece, a partir de 1994, no terreno educacional, uma multiplicidade de pesquisas e trabalhos que pensam a educação, a pedagogia, o currículo e outras práticas educativas de modo diferente do que até então vinha sendo pensado, tais trabalhos passam a utilizar outras categorias pra pensar e fazer a pesquisa em educação no Brasil. De modo geral, eles apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional (PARAÍSO, 2004, p. 286).

Assim, como consequência de seus interesses, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade (LOURO, 1995). Têm discutido questões dos tempos e espaços

educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Para apresentar um panorama geral daquilo que é focado pelos estudos e pesquisas pós-críticas em educação no Brasil, a pesquisadora agrupou as pesquisas e estudos em três linhas: 1) a das relações de poder na educação; 2) a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação) e 3) a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos).

Segundo a autora, as noções de poder e discurso de Michel Foucault, com seu caráter produtivo e constitutivo, são explorados nas discussões de diferentes objetos, por exemplo, nas relações de poder envolvidas nas relações intelectuais e movimentos sociais, “na produção de sujeitos masculinos e cristãos em projetos educacionais específicos”, nas tecnologias avaliativas da observação, da autoavaliação e dos pareceres descritivos em processos avaliativos, na “vontade de cidadania” do discurso da educação matemática, no processo de reforma curricular no ensino superior, nas pedagogias críticas brasileiras na fabricação do sujeito infantil, no discurso educacional da mídia educativa brasileira e na produção de verdades sobre a infância (*id., ibid.*, p. 290).

Esses trabalhos também problematizam as identidades que são referências em diferentes práticas educativas, interrogam sobre “o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”, questionam “as relações entre currículo, identidade e poder” (SILVA, 1995) e, portanto, as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social. Contudo, cabe registrar que, dando continuidade à linha da produção de sujeitos, a própria noção de identidade é questionada. Subverte-se e “complica-se” a identidade por meio de maior ênfase no conceito de diferença (SILVA, 2000). Nessa perspectiva, exploram-se as linhas das subjetividades e dos

modos de subjetivação em diferentes pesquisas. Tem-se frequentemente perguntado nesse tipo de pesquisa: “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 um certo tipo?”. E, nesse caso, têm sido descritos “enunciados” e perseguidas 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. 291-292).

Paraíso finaliza o mapeamento das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil salientando que tais pesquisas estão se movimentando, procurando variar os conceitos e as teorias para pensar questões educacionais. Recentemente, no território das pesquisas pós-críticas em educação, diferentes pesquisadores/as têm procurado experimentar conceitos e procedimentos de pesquisas retirados da Filosofia da Diferença, especialmente os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para pesquisar e discutir temas da educação. Desse modo, as pesquisas pós-críticas em educação têm feito o currículo, a pedagogia, o ensino e outras práticas educativas movimentarem-se. Ao “atirar flechas” e realizar investigações que perseguem as condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos, essas pesquisas, por um lado, expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos e, em contrapartida, criam novos sentidos e fazem a educação movimentar-se (*id.*, *ibid.*, p. 291-295).

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 tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2000, 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 e a diferença, mas que buscassem problematizá-las (*id.*, 2000, p. 74).

Segundo Silva, se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença 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 (*id.*, 2000, p. 96).

Segundo Silva, uma primeira estratégia pedagógica possível, que poderia ser classificada como liberal, consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade cultural”. Nesse caso, o pressuposto básico é o de que a natureza humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente, e todas devem ser respeitadas ou toleradas, no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é estranho. Nessa proposta, as crianças e jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para o autor, o problema central é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente, e da identidade subalterna, mas respeitada (*id.*, 2000, p. 97).

Silva afirma que, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. Nesse sentido, torna-se crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da

diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural (*id., ibid.*, p. 99).

Em outro artigo intitulado “Identidade e Diferença: impertinências”, Silva (2002) avalia que, em boa parte das discussões educacionais atuais em que a questão da identidade e da diferença estão no centro, a diferença acaba, em geral, reduzida à identidade.

Para Skliar, o multiculturalismo ocupa uma espacialidade de certo modo ancorada na política da mesmidade, de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada – talvez, identitária, ainda que submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi* – e quem sabe cultural – mas sempre de equivalência com o eu (SKLIAR, 2002, p. 4).

Para o autor, o ‘outro’ multicultural naufraga entre o ser diverso e o ser diferente. E diversidade e diferença, que são comumente utilizados como termos similares, não o são, salienta. A distância entre ambos é insondável, já que o outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissimulares, e a tendência de fazer deles o mesmo retorna todo o discurso a seu trágico ponto de partida colonial “ainda que vestido da melhor roupagem do multiculturalismo, mesmo que ele seja igualitarista ou diferencialista” (*id., ibid.*, p. 11).

Louro inicia o artigo “Teoria *queer*: uma política pós identitária” explicando o significado do termo *queer*, como um termo assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização, venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressora e perturbadora.

Segundo Louro (2001), uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças de gênero, sexuais ou

étnicas são toleradas ou são apreciadas, para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades.

Ao colocar em discussão as formas como o outro é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito; ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2001, p. 550).

Para uma pedagogia e um currículo *queer*, não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados.

Uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores. Teriam de fazer mais do que incluir temas ou conteúdos *queer*; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos *queer*. Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos, evita operar com dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação (*id., ibid., p. 550-552*).

Efetivamente, os contornos de uma pedagogia ou de um currículo *queer* não são os usuais; faltam-lhes as proposições e os objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para conduzir os/as estudantes, a determinação do que transmitir. A teoria que lhes serve de referência é desconcertante e provocativa. Segundo Louro, “tal como os sujeitos do que fala, a teoria *queer* é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. E talvez seja mesmo...mas, seguramente, ela também faz pensar” (*id., ibid., p. 552-553*).

Capítulo 5

5. Diversidade sem raça

O capítulo propõe a apresentação de uma das perspectivas presentes no interior do debate sobre diversidade no contexto dos Estados Unidos. Trata-se de uma linha crítica à perspectiva da diversidade, especialmente no que diz respeito à relação entre diversidade e raça.

Swartz, no artigo *Diversity: gatekeeping knowledge and maintaining inequalities* (2009), afirma que, embora diversidade tenha se tornado um termo onipresente em educação, ele funciona como uma referência codificada para sustentar ideias e práticas que, com efeito, adicionam historicamente grupos e culturas marginalizadas na arena pública, como no currículo e livros didáticos. No entanto, este processo aditivo não necessariamente inclui o conhecimento e perspectivas destes grupos que têm sido excluídos, mesmo quando eles estão agora presentes.

Na educação superior e no setor comercial dos Estados Unidos, o conceito de diversidade é usado também para marcar acesso e inclusão – aumentando a presença de outros grupos no contexto institucional por meio de políticas como ação afirmativa. Para a autora, o mercado educacional está inundado de materiais para professores para ensinar e promover a diversidade. “Há programas, manuais, jogos, textos, *websites* e vídeos para professores e administradores escolares. No entanto, o modelo de diversidade continua preso ao discurso dominante do diferente ou estranho” (SWARTZ, 2009, p. 1045).

A autora, em conjunto com outros pesquisadores dedicados à análise do discurso dominante e hegemônico de diversidade, considera que não foi surpresa constatar que o conceito de diversidade tornou-se um código para se referir a culturas e grupos historicamente marginalizados. Ladson-Billings (1991) descreveu diversidade como “aquela coisa” que é outra que não branca e classe média. Isso ecoou no que Martha Boethel definiu: o termo diverso e diversidade comumente se referem a estudantes que são diferentes do que a literatura define como padrão da sociedade estadunidense, “estudantes que não são brancos, classe média, nascidos nos Estados Unidos ou falantes nativos de inglês”.

Para Swartz, as escolas públicas e os programas de formação de professores têm historicamente refletido as mesmas práticas excludentes, mesmo com a corrente investida na diversidade. Os educadores agora são exortados a “ensinar para a diversidade, educar professores para a diversidade, encontrar o desafio da diversidade cultural e ressaltar as questões de diversidade” (SWARTZ, 2009, p. 1048).

Ainda para Swartz, diversidade é utilizada como um conceito compensatório que invisibiliza as identidades de grupo e generaliza todas as identidades intragrupo, americanos, latinos, asiáticos e indígenas em uma única categoria, tudo o que representa o outro. Nesse sentido, ao remover as identidades de grupo, consequentemente as bases de conhecimento e as produções culturais desses grupos invisibilizados e seu interesses são também removidos da arena educacional.

Derick Bell (2009), pesquisador que possui um foco no debate jurídico e ações afirmativas, no artigo intitulado *Diversity's distractions* afirma que o conceito de diversidade, longe dos meios viáveis de assegurar ação afirmativa nas políticas de admissão nas universidades, pode ser considerado uma séria distração para esforços que almejam alcançar a justiça racial.

Segundo o autor, embora existam créditos referentes ao crescente interesse pela diversidade, no campo legal a dissociação de raça e diversidade pode ser observada em todos os níveis do sistema educacional. Considera que, na prática, a manutenção da ideia de diversidade sem raça ajuda a manter a falta de conscientização de educadores e estudantes de todos os níveis de ensino e mesmo em escolas urbanas onde a maior parte dos estudantes negros está matriculada (BELL, 2009, p. 1055).

Para ele, são pelo menos três as razões que tornam esse conceito uma séria distração aos esforços para se alcançar a justiça racial: 1) Diversidade permite às Cortes e elaboradores de políticas que evitem ressaltar diretamente as barreiras da raça e classe que adversamente afetam muitos candidatos; 2) Diversidade permite novos litígios, oferecendo uma distinção sem uma diferença real entre os usos do recorte racial aprovado em programas de admissões de faculdades e o de outras importantes políticas de ação afirmativa que foram rejeitadas pelo Tribunal; 3) Diversidade serve para dar

legitimidade à dependência entre notas e resultados de testes que privilegiam principalmente os candidatos brancos (*id., ibid.*, p. 1056).

Um exemplo representativo desse processo, que o autor denomina de distração da diversidade, refere-se à rejeição da Corte ao plano de admissão em Michigan *Gratz v. Bollinger*¹⁵ (2003) com a justificativa de que a política que “automaticamente distribui vinte pontos, ou um quinto dos pontos necessários para garantir a admissão, para cada candidato oriundo de uma “minoridade subrepresentada” somente por causa da raça não é tolerada para alcançar o interesse da diversidade educacional que os entrevistados afirmam que justifica o programa” (*id., ibid.*, p. 1058).

Mattai (1992), no artigo *Rethinking the nature of multicultural education*, argumenta que a educação multicultural e para a diversidade não elimina ou não lida diretamente com o racismo, trata-se apenas de uma medida paliativa. Para o autor, três aspectos importantes devem ser considerados sobre a educação multicultural: a) a questão da definição, b) eficácia da educação multicultural em mudar a situação de grupos desvalorizados no sistema educacional e c) se o multiculturalismo ressalta a questão do racismo na sociedade americana ou circunscreve esta questão a outras categorias.

Em diferentes áreas de pesquisa, esses autores compartilham a compreensão de que diversidade se dissociou da raça e de que tal fato mantém e perpetua a injustiça racial. Swartz sintetiza essa premissa ao afirmar que “a procura por diversidade sem raça tornou-se um mantra que se opõe e desmantela as políticas de ação afirmativa ao mesmo tempo em que não desafia a importância histórica e contínua de raça como um fator que sustenta a hierarquia de identidade e valores humanos” (SWARTZ, 2009, p. 1047).

Em oposição aos padrões de restrição que a diversidade hegemônica defende, Swartz propõe um modelo emancipatório construído com dogmas desenhados pelas

¹⁵ Refere-se à decisão da Suprema Corte em 2003 contrária ao sistema de pontuação da Universidade de acrescentar automaticamente pontos aos grupos etnicamente subrepresentados; a utilização da raça como um fator na admissão foi considerada inconstitucional.

visões de mundo africanas, diaspóricas e indígenas articulados com a tradição intelectual dos *Black Studies*. Para a autora, esse modelo é sugerido pelos trabalhos de, por exemplo, Molefi K. Asante, Cheick Anta Diop, Asa G. Hilliard, Joyce King e Sylvia Wynter.

Para a autora, aprender sobre as culturas e grupos que constituem a heterogeneidade da humanidade requer um estudo sério sobre as visões de mundo¹⁶ e produções culturais que são omitidas em formulações eurocêntricas de conhecimento. Africanos, Diaspóricos e Indígenas e outros estudiosos autóctones de várias disciplinas usam análises sistemáticas para desmentir a perspectiva de que todo conhecimento é advindo de fontes europeias e masculinas.

5.1 *Black Studies*

Os *Black Studies* (Estudos Negros) reúnem um conjunto de propostas não homogêneas que podem receber nomes diferentes tais como, *Afro-American Studies*, Pan-Africanismo e *Afro-Caribbean Studies*. Ainda que os nomes e as propostas sejam diferentes, são programas de estudo e ação que focam sistematicamente na análise e investigação de pessoas descendentes de africanos em seus contatos com europeus, sua dispersão pela diáspora e a subsequente institucionalização do racismo e opressão como meios de subordinação econômica, social e política (YOUNG, 1984, p. 368).

Adams (1977) define no artigo *Black Studies Perspectives* que os Estudos Negros consistem de uma aplicação consciente e organizada de inteligência direcionada aos aspectos da experiência negra, histórica e contemporânea, que é entendida como meio de compreensão e elevação da experiência de pessoas e grupos descendentes de africanos localizados em qualquer lugar (ADAMS, 1977, p. 99). É o tratamento

¹⁶ Para a autora, visão de mundo refere-se às lentes com as quais cada pessoa vê e vivencia o mundo. A visão de mundo é formada por dogmas culturais profundamente enraizados, ontologia (formas de ser) e epistemologia (formas de conhecer, visões de conhecimento). Os dogmas culturais, ontologia e epistemologia que eles geram são identificados pelo tempo na ciência, filosofia ou espiritualidade que eles geram. Esses são elementos-base de uma visão de mundo que forma as crenças, valores e práticas de cultura de grupos regionais ou culturais (SWARTZ, 2009, p. 1067).

intelectual e enfático da totalidade do fenômeno que envolve os negros e suas relações com os não negros do mundo.

Os antecedentes históricos dos *Black Studies*, segundo King (2004), vão de David Walker com *Appeal to the Colored Citizens of the World* ao movimento promovido por Garvey e o *Harlem Renaissance*, em 1920. Para a autora, a base dos estudos contemporâneos afro-americanos, caribenhos e africanos pode ser localizada nos movimentos de 1920 e 1930 *New Negro*, *Indigenist* and *Negritude*. Na década de 1960, os *Black Studies* estavam relacionados aos valores culturais e políticos do conceito de *Black Power* (KING, 2004, p. 351).

Para Adams (1977), os antecedentes históricos dos *Black Studies* podem ser divididos em antecedentes dentro e fora da universidade. Externo à universidade foram os movimentos de luta e resistência de escravizados, a formação das primeiras organizações como *African Union* (1780), *Free African Society of Philadelphia* (1787), os jornais como o *Freedom's Journal*, lançado em Nova York no inverno de 1827, e associações de pesquisa como *Negro Historical Society of Philadelphia*. No interior da universidade, o autor considera W.E.D. DuBois como o pai dos *Black Studies* (ADAMS, 1977, p. 101). W. E. B DuBois iniciou e lecionou o primeiro currículo *Black* na Universidade de Atlanta, em 1897. Neste período, ele lecionava sociologia e inaugurou o primeiro estudo científico sobre as condições de vida da população negra.

No início do século XIX foram publicados os primeiros volumes contendo reinterpretções radicais da história negra, que incluem os trabalhos de W.E.B. DuBois, *The Philadelphia Negro* (1899), *The Souls of Black Folk* (1903). Carter Woodson publicou o *Journal of Negro History Bulletin*, *The Educational of the Negro prior 1861* (1915), *A century of negro migration* (1918) e o estudo *The negro in our history* (1922).

Karenga, no livro *Introduction to Black Studies* (1991), afirma que a proposta dos *Black Studies* está enraizada nas visões sociais e lutas da década de 1960, que almejavam o *Black Power*, compreendido como a capacidade dos negros de definirem, defenderem e desenvolverem seus próprios interesses.

Os *Black Studies* tornaram-se uma das reivindicações do movimento estudantil e lutas da década de 1960, especialmente porque os estudantes passaram a compreender a

universidade como uma das instituições coercitivas criadas para estabelecer a ordem, manter e perpetuar esse papel (KARENGA, 1991, p. 18). Os Estudos Negros foram necessários como um componente de liberação negra, como afirma Pinkney (1976), um “meio para quebrar o monopólio branco no conhecimento e sua manipulação para criar um contexto de criação e disseminação de um novo conhecimento direcionado para o serviço comunitário ao invés de sua supressão” (KARENGA, 1991, p. 179).

A primeira instituição de ensino superior a estabelecer um departamento independente e um centro de pesquisa foi a *San Francisco State College*. Entre 1968 e 1975, outras 500 unidades acadêmicas (programas e departamentos) foram criadas em todo o país.

Uma das preocupações sociais dos Estudos Negros, segundo Karenga, centrou-se em questões de exclusão e na produção acadêmica comprometida com a comunidade negra. Advertiam que a primeira preocupação com o baixo número de estudantes negros nas universidades era compreendida como uma exclusão racista que mantinha o monopólio branco na produção do conhecimento.

Um dos principais objetivos dos *Black Studies* foi criar um corpo de conhecimento para contribuir com a emancipação intelectual e política, a liberdade intelectual era considerada pré-requisito para uma liberdade política (*id.*, *ibid.*, p. 26). Daí a necessidade de formação de intelectuais negros capazes, conscientes e comprometidos com a libertação negra. Ressaltava-se também a importância de cultivar e manter uma contínua expansão de uma relação mútua, benéfica e colaborativa entre a universidade e a comunidade.

Os *Black Studies* são interdisciplinares e informados por muitas disciplinas como: “História Negra” – resgate e reconstrução da humanidade negra. A história, segundo Karenga, torna-se um “espelho por onde podemos olhar e descobrir e conhecer a nós mesmos, nossas possibilidades e pode ajudar na emancipação dos negros em cinco sentidos básicos”: 1) fonte de autocompreensão; 2) fonte de compreensão da sociedade e do mundo; 3) uma correção para os mitos racistas; “religião negra”, organização social negra – como uma ciência social emancipatória, a sociologia negra tem os seguintes objetivos: resgate da vida negra das interpretações racistas que a posicionou como

patológica e patogênica; 4) criar novos conceitos, categorias, perspectivas analíticas para compreender a realidade negra; 5) desenvolver análises críticas da estrutura de funcionamento da sociedade, especialmente em termos de raça, classe e poder (KARENGA, 1991). Karenga elenca como áreas também: política negra, economia, produção criativa e psicologia.

Segundo Karenga, *Black Studies* se tornou uma designação aceitável para todos os estudos primordialmente preocupados com a experiência de pessoas de origem/descendência africana residindo em qualquer parte do mundo. Isto inclui as experiências de africanos, afro-americanos, afro-asiáticos, afro-europeus e descendentes de africanos do Caribe (*id.*, *ibid.*).

De acordo com Semmes (1992), o corpo interdisciplinar de conhecimento que constitui os *Black Studies* visa explicar os processos sociais e históricos que afetam os status e o desenvolvimento das pessoas descendentes de africanos numa escala global, e esta disciplina emergente pode fornecer apreensões universais para compreensão da experiência humana em geral” (SEMMESES, 1992, p. ix). O ponto, segundo o autor, é que os *Black Studies* se relacionam com as pessoas descendentes de africanos com a transmutação do conhecimento. “Ao invés de apenas ‘multiculturalizar’ o conhecimento esta perspectiva intelectual pergunta: “Onde está a filosofia social, a teoria social, econômica e política que poderia mudar a condição dos afro-americanos?”(*id.*, *ibid.*, p. 72).

Os Estudos Negros oferecem a possibilidade de uma crítica epistemológica da realidade social e da organização social do conhecimento. Para Jacob Carruthers (1999), esse processo pode ser denominado de guerra intelectual, já que, segundo o autor, os princípios da supremacia branca estão assentados na explícita declaração de inferioridade biológica dos negros em relação aos brancos. O pensamento e teorias de David Hume, Charles de Montesquieu e Hegel são citados pelo autor como exemplos de pesquisadores que proclamaram a alienação do Egito do Continente Africano e dos africanos do Egito, que exigiu a separação da África, uma África negra e uma África não negra e a invenção recente de que o Egito era parte de um Continente inexistente

chamado Oriente Médio. O resultado, segundo o autor, é que o Kemet¹⁷ não poderia estar relacionado à cultura africana porque os africanos não eram capazes de produzir civilização (CARRUTHERS, 1999).

O sistema escravista e a racionalização para este sistema, baseado nas características raciais de grandes filósofos como Montesquieu, provocou uma redução significativa dos africanos (O espírito das leis, 1949). Em resumo, o pressuposto teórico sustentado por estes autores estabelece que os africanos nunca desenvolveram civilização e que a civilização existente no continente foi trazida por seus invasores. Esta posição, segundo Carruthers, diminuiu significativamente a qualidade das contribuições egípcias para a civilização do mundo e o aspecto mais devastador desta posição foi a tentativa de alienar racialmente e culturalmente o Egito do restante da África.

Todas essas ideias se estabeleceram como verdades científicas e filosóficas. Dessa forma, todas as disciplinas relacionadas à humanidade, anatomia, psicologia, medicina, antropologia, educação física incorporaram este mito em suas compreensões analíticas. Esta inclusão pode ser vista na psicologia Freudiana, na sociologia de Durkheim e economia política de Marx.

Segundo o autor, é importante ressaltar que essas ideias expressas por Hegel conscientemente ou inconscientemente guiaram muitos dos fundadores das disciplinas acadêmicas modernas que lidam com história e Egiptologia. Devido a esta ampla atitude negativa e não científica, atitude dirigida à África e pessoas africanas, “nós temos um problema de distorção e falsificação na educação ocidental, que é a base da endêmica alienação das crianças negras por meio do processo educacional” (CARRUTHERS, 1999, p. 67).

Nessa perspectiva, o autor afirma que é necessário criar condições para a libertação da tirania intelectual e cultural, expandir os estudos sobre todos os segmentos da população africana no mundo. Segundo ele, a visão de mundo afrocêntrica possui o pressuposto básico de que há uma distinta e universal visão de mundo africana. Esse conceito é ilustrado pela ideia apresentada por Cheick Anta Diop no livro *The cultural*

¹⁷ Denominação dos egípcios antigos ao Egito que significa “terra negra”.

unity of Black Africa, em que o autor desenvolve a noção de unidade cultural das pessoas negras africanas pelo mundo.

A visão de mundo africana, segundo o autor, modificada para compreender as condições modernas, é a única fundação viável para a libertação africana (*id., ibid.*, p. 21). Dada a necessidade de correção da perspectiva da educação moderna em relação à África, Carruthers afirma que os estudantes aprendem pouco ou quase nada sobre a África, conteúdo que deveria estar presente em várias áreas do currículo e não como um conteúdo adicional. Em suas palavras, “o ensino sobre a África deve ter início com a equalização da história africana, e o primeiro passo é colocar o Egito antigo na África, a relação entre antigo Egito e África é algo similar à relação entre Grécia/Roma e Europa” (*id., ibid.*, p. 35).

O que é demandado é uma teoria da história e historiografia diferentes. Daí a diferença e discordância dessa perspectiva em relação ao multiculturalismo que, para Carruthers, oculta a continuidade da tradição de superioridade ocidental, dominação anglo-saxã e supremacia branca no processo educacional. Para o autor, a ironia desse presente conflito está relacionada ao fato de que a ênfase contemporânea no multiculturalismo só se fez possível com a revolta e mobilização dos *Black Studies* de 1960.

Os estudos afrocêntricos são mais explícitos na rejeição de paradigmas empíricos ocidentais e buscam criar novos paradigmas baseados não nas perspectivas ocidentais – e uma das tradições no interior dos estudos afrocêntricos está diretamente ligada ao interesse pelo Egito e sua importância para a construção de interpretações sobre o papel da África na formação da civilização Ocidental.

Harris (1992) afirma que afrocentrismo não é uma tentativa de impor uma visão de mundo africana sobre outras, nem uma tentativa de construir uma supremacia negra. Mas propõe que pessoas descendentes de africanos tenham a sua visão de avaliação do mundo dentro de sua própria estrutura histórica e ontológica (HARRIS, 1992, p. 306).

Para Rosser e Copeland (1973) os *Black Studies* não pregam isolamento, mas o desenvolvimento de um conhecimento que pode ser oferecido para a comunidade

mundial e um passo necessário para o desenvolvimento da comunidade mundial (ROSSER; COPELAND, 1973, p. 292).

O desenvolvimento da perspectiva afrocêntrica na educação, segundo Asante (1991), deve-se grande parte ao trabalho desenvolvido por Carter G. Woodson no livro *Mis-education of the Negro* (1933), que revelou o quanto os afro-americanos eram educados longe de sua própria cultura e tradições e com uma super valorização da cultura europeia.

Asante define o afrocentrismo como um quadro de referência em que os fenômenos tentam ser compreendidos do ponto de vista/perspectiva das pessoas africanas. Na educação, significa que os professores oferecem aos estudantes a oportunidade de estudar o mundo e suas pessoas, conceitos e história com uma visão de mundo africana. Não é contrário ao eurocentrismo, mas contra a sua atitude de ser tido como universal. O afrocentrismo é produto de pesquisadores tais como Hilliard (1978), Karenga (1991), Keto (1990), Nobles (1986) e Myers (1989).

Silvia Wynter utiliza uma perspectiva interdisciplinar, pautada nas humanidades e ciência, para decifrar a estrutura de crença da raça como um elemento fundante do modelo ocidental de cultura. Esse modelo cultural de análise chama por uma reescrita das disciplinas acadêmicas numa perspectiva intelectual dos *Black Studies* (alteridade). Portanto, para a autora, uma das condições para uma mudança radical é um conhecimento autônomo, que deve incluir conhecimento do “modelo cultural” em si. Wynter sustenta que o quadro social atual é constituído na cultura, na organização epistêmica ou social do conhecimento, incluindo o sistema de ensino, as disciplinas acadêmicas, e no currículo. E por isso Wynter traça a história de seu desenvolvimento por meio da expansão intelectual, econômica e política que ocorreu na Europa a partir da Idade Média.

King (2004) afirma que um de seus objetivos no artigo “Conhecimento culturalmente-centrado” é delinear, apresentar a natureza e produção de um conhecimento culturalmente centrado no pensamento afro-americano (Diaspóricos/Africano) pensamento intelectual, pesquisa educacional e prática.

A tese da autora é a de que as novas exigências, operando à guisa de “oportunidades iguais” (mas sem distribuição equitativa de recursos), estão reproduzindo resultados desiguais para os que não são tão bem servidos pelo sistema educacional. Esta previsível diferença/distância reflete a falência da sociedade em resolver os persistentes problemas de hierarquia racial e hegemonia cultural que engendram debates na educação na última década.

Essas irrupções na academia sobre o currículo coincidem com as lutas comunitárias contra o racismo na educação – resistência ostensiva a livros multiculturais e esforços para incluir a linguagem afro-americana nas escolas. Embora o campo de batalha pareça diferente, as discordâncias em décadas precedentes sobre o cânone literário, sobre o que deve ser ensinado nas escolas e sobre as transformações curriculares entre liberais, progressistas e conservadores são instrutivas. Mesmo que a sociedade estadunidense pareça mais “diversa”, a análise que permanece para os *Black Studies* e *Black Education* é a de que a práxis da educação está pautada em formas de conhecimento que sustentam resultados racializados injustos e desiguais (KING, 2004, p. 350)

5.2 Black Education

A *American Educational Research Association* (AERA), fundada em 1916, é uma das principais e mais importantes organizações internacionais que possui como objetivo principal o desenvolvimento de pesquisas educacionais e sua aplicação. No âmbito desta Associação foi criada uma Comissão de pesquisa sobre *Black Education* (Educação Negra) com o objetivo de estimular a elaboração de políticas para melhorar a educação para e sobre a população negra nos Estados Unidos, África e Diáspora.

O trabalho resultou na organização do livro *Black Education: a transformative research and action agenda for the new century*, que é iniciado com a afirmação de que a perpetuação dos conceitos de civilização e humanidade que excluem a África e africanos representam a crise mundial da educação negra.

Segundo King (2005), são quatro as premissas que a Comissão precisa para desenvolver uma Agenda de Pesquisa de Ação Transformadora: 1) a educação é compreendida como um direito humano básico, 2) a segunda premissa é a de que pessoas descendentes de africanos dividem continuidades culturais e sua sobrevivência como uma família étnica, e essas continuidades são recursos de força e resistência que podem ser usados para transformar a pesquisa educacional e desenvolver ambientes que encontrem as necessidades de estudantes africanos em todos os níveis (KING, 2008, p. xxiii); 3) a *Black Education* tem sido pouco estudada por perspectivas que reconheçam a excelência educacional de tradições e o papel positivo da cultura no aprender; 4) a educação formal é cúmplice de um conteúdo ideológico pedagógico que é organizado não apenas para a deseducação, mas para elevar e manter o controle de grupos dominantes.

A degradação das pessoas negras tem lugar na academia, nas políticas nacionais e internacionais de exclusão e nas estruturas alienantes da inclusão, tudo resultado da cultura e história da civilização burguesa ocidental. A análise teórica de cultura-sistêmica, que decifra esse sistema, oferece uma interpretação da crise na *Black Education*, que informou as deliberações da Comissão. De acordo com a análise de Silvia Wynter, intelectuais ou estudiosos de qualquer ordem social reproduzem o conhecimento necessário para sustentar o sistema de crenças prevalecente da cultura burguesa ocidental. Encarnado na construção de “raça” e expresso na prática do racismo, este sistema de crença tem interesse particular na concepção do que significa ser humano. Wynter indica que a saída deste sistema de pensamento passa pelo reconhecimento de que os primórdios da humanidade na África não é apenas biológico (biocentrismo), mas também cultural (sociogenese) — sistemas de significado e linguagem desenvolvidos em nossas relações com outros — que nos faz humanos. O papel de acadêmicos e educadores que desejam subverter esse sistema de crenças que define a presente era, e o fim da opressão de grupos que são subordinados nessa era, é decifrar em vez de serem controlados por concepções limitadas do que significa ser humano dentro dos termos deste sistema de crença. Isto é o que a África oferece para

nós de acordo com Wynter. A terra onde a humanidade teve início oferece alternativas humanas para a limitada e injusta concepção de “homem”.

O estado abismal da educação negra nos Estados Unidos e no resto do mundo é uma situação desumana que coloca em questão os valores e pronunciamentos da civilização ocidental. As experiências educacionais e de vida das pessoas descendentes de africanos estão historicamente e culturalmente interconectadas e o bem-estar da humanidade está inextricavelmente ligado ao bem espiritual e material das pessoas africanas. Essas compreensões, na opinião de King, no contexto da continuidade cultural africana, estão em falta nas discussões sobre a reforma educacional nos Estados Unidos e ausentes do modelo de desenvolvimento da África e América Latina, e está ausente também nas perspectivas multiculturais (KING, 2005, p.4).

Muitos estudiosos dentro da AERA, que sentiam obrigação com esta luta intelectual, estavam comprometidos não apenas com o bem-estar das pessoas descendentes de africanos, mas também com a liberdade humana dessas estruturas desumanizantes da hegemonia. Nessa tradição radical, incisiva, do pensamento africano, o trabalho da Comissão tem a *Black Education* como uma precondição da justiça social global que só é possível com a sobrevivência e valorização das pessoas descendentes de africanos em qualquer lugar (*id., ibid.*, p. 9).

A concepção de liberdade humana está pautada no trabalho de Sylvia Wynter, que atribui aos educadores e intelectuais a função de re-humanizar o mundo pelo desmantelamento das estruturas hegemônicas que impedem tal conhecimento. O foco da Comissão, neste sentido, é o fomento de conhecimentos e compreensões de interesses humanos universais para o desenvolvimento e sobrevivência das pessoas africanas.

Tem-se como pressuposto que as pessoas africanas dividem o legado de exclusão dos “privilégios da brancura”, espoliação cultural e anulação que perturba a capacidade de autolibertação e sucesso coletivo.

King reúne alguns indicadores que refletem a crise da *Black Education* nos Estados Unidos e igualmente em outros contextos, citados nos comentários dos pesquisadores convidados da África, Brasil e Reino Unido (*id., ibid.*, p. 12):

- Conhecimento escolar alienante, o que é ou não ensinado sobre a história africana, cultura e o significado das contribuições das pessoas africanas para o desenvolvimento do mundo, comunidade e desenvolvimento econômico;

- Redução do suporte nacional e local financeiro para a educação pública e financiamento da escola desigual, facilidades físicas e acesso à tecnologia;

- Professores sem qualificação profissional;

- Preconceito racial na educação especial, incluindo a colocação errônea e super representação (especialmente de meninos negros) para classes de retardo mental e distúrbio emocional;

- Pouca representação de estudantes negros nas classes para alunos talentosos e superdotados, cursos avançados de matemática, particularmente com respeito a cursos como álgebra;

- Abuso de atletas negros;

- Altas taxas de suspensão e expulsão;

- Aumento da segregação nas escolas e oportunidades limitadas para aprender os valores de tolerância e identidade cultural necessários para uma cidadania global;

- Notas baixas, baixos níveis de participação na educação superior;

- Poucos professores, administradores e funcionários negros.

Em resposta ao quadro acima, a Comissão estabeleceu a Declaração de Independência Intelectual para a Liberdade Humana, que consiste em dez princípios para a *Black Education* e socialização de quatro Artigos que indicam as preocupações da Comissão com a qualidade do conhecimento produzido e os efeitos da prática de pesquisa no bem-estar espiritual e material das pessoas africanas:

- 1) Nós existimos como pessoas africanas, uma família étnica. Nossa perspectiva deve ser centrada nesta realidade;
- 2) A prioridade é a família africana étnica sobre o individual. Porque nós vivemos num mundo em que as tradições culturais (que nós também dividimos)

ganharam hegemonia, nossa sobrevivência coletiva e reforço devem ser nossas mais altas prioridades.

- 3) Algumas soluções para os problemas que nós vamos identificar irão envolver o uso de três modos de resposta para a dominação e hegemonia: a) adaptação – adotando o que é considerado útil b) improvisação – substituindo ou improvisando alternativas que são mais sensíveis a nossa cultura; e (c) resistência – resistir ao que é mais destrutivo.
- 4) As “formas de conhecer” oferecidas pelas artes e humanidades são mais úteis em informar e compreender nossas vidas e experiências e de outras pessoas oprimidas do que o conhecimento e metodologias das ciências que têm sido privilegiados pelos estabelecimentos de pesquisa, apesar de muitas vezes distorcida ou de circunscrever o conhecimento e compreensões que esta forma de conhecer produz.
- 5) Paradoxalmente, da perspectiva do estabelecimento da pesquisa educacional, a produção do conhecimento é vista como a fonte para os fatos e (universal) verdade, a despeito das circunstâncias de nossa condição social de existência que exige a procura por significado e compreensão.
- 6) A prioridade é a validade da pesquisa sobre a “inclusão”. Para a validade da pesquisa, a máxima prioridade deve ser destinada a estudos de: a) tradição africana (história, cultura e linguagem); b) hegemonia (ex: usos da socialização e encarceramento); c) equidade e d) prática benéfica.
- 7) Pesquisas informam a prática e práticas informam pesquisa na produção e utilização do conhecimento, o contexto é essencial na pesquisa: (a) contexto histórico/cultural; (b) contexto político e econômico e (c) contexto profissional, incluindo a história da AERA e de pessoas africanas.
- 8) Nós reclamamos a influência sobre nosso destino comum. A globalização da economia e a cibertecnologia estão transformando o ensinar, o aprender e o trabalho. Nós reclamamos acesso a uma educação que sirva para interesses coletivos, incluindo avaliações que ressaltem excelência cultural e uma

perspectiva que relacione as necessidades econômicas, de saúde e aprendizado de pessoas africanas.

- 9) A Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Relatório da Unesco de Educação Mundial de Dakar, Senegal, afirma que a “a educação é um direito humano fundamental” e meio indispensável para uma efetiva participação em sociedades e economias do século XXI. Nós estamos moralmente obrigados a criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos, voltados para a excelência em aprendizado e socialização, com claros níveis de realizações para todos.
- 10) Pessoas africanas não são navios vazios. Nós não somos novos no estudo e prática da educação e socialização, que é enraizada no pensamento profundo. Nós não vamos aceitar um status dependente na perspectiva e solução de nossos problemas.

Esses princípios vitais são mais reelaborados nos quatro artigos:

1) Expandindo a Compreensão humana – Sylvia Wynter explica porque a agenda da Comissão sobre Pesquisa em *Black Education*¹⁸ deve colocar em questão o desmantelamento ou desconstrução do “modo de ser humano” de nossa ordem social e as formas de conhecimento e representação, como o racismo que sustentam esta ordem. É um desafio profundo, já que, como Wynter explica, os acadêmicos de classe média estão aptos a conhecer a realidade social apenas em termos, são “adaptados” ou apoiam o *status quo* e seu modo de classe média e branco de ser humano. Inversamente, uma pesquisa transformativa expande a compreensão humana.

Como exemplo, Wynter utiliza a análise intitulada *Do not call us negros* em que a autora analisa livros didáticos multiculturais. O artigo identifica conhecimento que estudantes negros precisam desenvolver para criticar as representações ideológicas no livro didático no item relativo a “como a escravidão começou” na África, por exemplo. A afirmação de africanos vendendo africanos na escravidão como a causa principal do

¹⁸ Commission on Research in Black Education (CORIBE).

holocausto africano é precisamente o que Wynter desafia. Ela aponta especificamente para a ausência de um sentido de identidade africana entre os diversos grupos nacionais na época e identifica a ausência da dinâmica da escravidão na África, que é omitida na narrativa do livro didático (WYNTER, 1992).

2) Nutrindo a conscientização cultural, um dos objetivos é reconectar os estudantes com sua identidade como membros de uma família africana global, de forma que também cresça a motivação e compromisso com o processo de aprendizagem. Professores com esta orientação e compreensão estão aptos a criar poderosas oportunidades de aprendizado com o conhecimento cultural dos estudantes, bem como explorar o conhecimento que está disponível dentro de suas comunidades e da sua herança cultural (KING, 2005, p. 29).

3) Resistir à hegemonia, dominação e desapossamento cultural;

4) Utilizar uma orientação cultural libertadora como um ferramenta pedagógica e analítica.

Kassie Freeman (2005), no capítulo *Black populations globally: the costs of the undertutilization of blacks in education*, ressalta que educadores e pesquisadores deveriam conhecer os desafios educacionais de pessoas negras encontrados globalmente na busca por educação. Segundo a autora, há um conjunto de similaridades de experiências em diferentes países, e as populações negras têm experiências similares relativas à sua humanidade; ser negro tem historicamente sido pensado como ser intelectualmente inferior e ser sem cultura ou ter uma cultura primitiva ou incivilizada.

Na Austrália, por exemplo, entre 1910 e 1970, o governo australiano roubou mais de 1.000.000 de crianças aborígenes de suas famílias para viver com brancos com o intuito de forçar uma integração – “para apagar a raça negra” (EVENSON, 1998, p. 10 in KING, 2005, p. 141). Na Austrália e em outros países, as crianças que foram retiradas de suas famílias eram, na maioria dos casos, crianças que devido a estupro possuíam pais brancos. Casos similares, segundo a autora, ocorreram nos Estados Unidos e Reino Unido.

Embora a separação das famílias tenha sido justificada por razões econômicas, essa atitude também tinha uma função de aniquilação cultural ou alienação. Quando as

famílias eram divididas, elas tinham que reconstruir as instituições sociais de uma nova forma.

A educação foi utilizada como canal prioritário de alienação cultural, ferramenta de divisão. Como Pilkinton (1996) nota sobre as garotas aborígenes que eram retiradas de suas famílias, a crença era de que parte das crianças aborígenes era mais inteligente do que seus familiares negros, por isso precisavam ser isoladas e treinadas para ser trabalhadoras e domésticas (PILKINTON, 1996, p. 40 *in* KING, 2005, p. 142). Da mesma forma, na América, aos negros eram oferecidas oportunidades educacionais diferenciadas pela cor da pele.

A cultura de exclusão que caracteriza a experiência de crianças negras é compreendida com um fenômeno global, seja através da suspensão, expulsão ou posicionamento nas faixas de menor escolaridade, que pode ser referida como uma expulsão interna.

Fernando Ka (1998) analisou as condições dos negros em Portugal, mostrando que a comunidade negra em geral – e as crianças e jovens em particular – são vítimas da expulsão educacional. O número daqueles que completam a educação compulsória (até o 9º ano) é assustadoramente baixo, e pior se considerarmos o número daqueles que completam a educação secundária (12º ano). A experiência dentro da escola afeta a motivação e aspiração, que impacta na aquisição de habilidades para a transição ao mercado de trabalho e também impacta nas suas experiências no mercado de trabalho (FREEMAN, 2005, p. 153).

Segundo Teasley e Tyson (2007), porque os afrocêntricos têm determinado que a educação multicultural possibilita o desenvolvimento de um mundo livre onde as tendências hegemônicas europeias cedem à celebração de variações da diversidade humana, os afrocentristas estão em muitos aspectos no centro do debate de guerra cultural no discurso multiculturalista. A essência do Afrocentrismo é o desenvolvimento e florescer de uma *African agency* (pessoas africanas serem autores de sua própria história e cultura) (TEASLEY; TYSON, 2007).

Molefi Asante é um forte proponente da infusão de estudos afro-americanos em todos os segmentos e níveis da experiência escolar. Asante apresenta os seus argumentos contra o currículo multicultural:

“Não há cultura americana comum... há uma sociedade americana comum, que é bem diferente de uma cultura americana. Certas características culturais são divididas por aqueles dentro da sociedade, mas o significado de multicultural é “muitas culturas”. (ASANTE, 1991, p. 270).

Capítulo 6

6. 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.

Entre os tratados que se referem ao combate à discriminação, temos a Convenção nº 111 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão, ratificada em 1968 pelo Brasil, pela qual o país se comprometeu a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho.

Na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, assinada pelo Brasil em 1969, os Estados-Partes condenam a discriminação racial e comprometem-se a implantar uma política de eliminação de todas as suas formas, adotando, entre outras, medidas legislativas proibindo e pondo fim à discriminação racial praticada por pessoas, grupos ou organizações.

Temos também a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, ratificada pelo Brasil em 1968, que em seu texto propõe a eliminação e prevenção de qualquer tipo de discriminação, entendendo que esta compreende “qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, condição econômica ou nascimento, tenham por objetivo ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino”.

Sobre o cumprimento dessas Convenções, em 1995 o governo brasileiro deu sua anuência à Comissão Interamericana de Direitos Humanos para uma avaliação e observação *in loco* no país. Entre as conclusões desse trabalho, que envolveu um contato com representantes do Poder Público e de entidades do movimento negro, a discriminação racial é identificada como um dos problemas mais persistentes existentes (MOEHLECKE, 2000, p. 77).

Os reduzidos efeitos práticos dos avanços registrados na Constituição Federal de 1988 desencadearam, entre outras ações, a realização da Marcha Zumbi dos Palmares

Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, 1995, que pode ser considerada um marco referencial para novas estratégias políticas do movimento negro brasileiro.

Como símbolo de um momento singular no processo de organização do movimento negro, a marcha marcou a retomada de seu processo de mobilização, precisamente no momento em que o Estado brasileiro passava por um processo de reordenamento institucional no qual, entre outros aspectos relevantes, o país, ao admitir a existência de discriminação racial e racismo, deveria estar em sintonia com princípios da luta antirracista em nível transnacional no âmbito da esfera pública, expandindo os espaços de representação de interesses da população negra na interlocução com o Estado.

No “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial¹⁹” entregue na ocasião, a marcha é justificada como um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro neste país. Em acréscimo às denúncias já realizadas, almejava-se exigir ações efetivas do Estado em pautar a temática racial na agenda dos problemas nacionais.

No que diz respeito à educação, o Programa aponta uma crítica à centralidade dos estudos e referenciais do mundo ocidental nos currículos escolares, que acabam por permear também a estrutura do sistema educacional que atende a esse modelo, na medida em que seu contexto apresenta uma lógica cujos pressupostos reiteram estereótipos e confirmam preconceitos. Como proposta à situação diagnosticada, coloca-se a necessidade de reorganização da escola a partir da diversidade, o que compreende a revisão da estrutura educacional, dos livros didáticos, a implementação de programas de formação permanente de professores que os habilitem a tratar adequadamente a diversidade racial. De forma complementar a essas mudanças, explicita-se a necessidade de ações afirmativas na educação.

Os anos 1990 trariam novas mudanças, o momento da Marcha Zumbi dos Palmares é o marco desse novo processo, que se caracteriza por uma maior aproximação

¹⁹ O programa reúne propostas para a democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra.

do movimento negro com o Poder Público e um esforço para pensar propostas de políticas públicas para a população negra.

A Marcha e as Comemorações dos 300 anos de Zumbi dos Palmares espalharam-se por todo o país, dando visibilidade à luta racial negra.

As reivindicações e denúncias encontraram algum retorno por parte do governo federal. São exemplos: a implantação, por meio de decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial²⁰ (GTI População Negra), visando a estimular e formular políticas de valorização da população negra em resposta ao inventário sobre a situação do negro no país e um Programa de Ações para a Superação do Racismo e das Desigualdades Raciais, apresentado pelo movimento negro na ocasião da Marcha em Brasília; a criação, também por decreto, do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação e o lançamento, no dia 13 de maio, do Programa Nacional dos Direitos Humanos.

É nesse contexto que o GTI População Negra se constitui, a partir dos seguintes objetivos: (i) propor ações de combate à discriminação racial; (ii) elaborar e promover políticas governamentais; (iii) estimular ações da iniciativa privada; (iv) apoiar a elaboração de estudos atualizados; e (v) estimular iniciativas públicas e privadas que valorizem a inserção qualificada dos negros nos meios de comunicação. A constituição do GTI População Negra é a de um colegiado formado por oito representantes da sociedade civil (oriundos do movimento negro) e dez representantes governamentais.

O então presidente, Fernando Henrique Cardoso, salientou, no discurso proferido na cerimônia de instalação do GTI, a existência do preconceito, a necessidade de tolerância e reorganização do sistema educacional para a valorização da pluralidade étnica que caracteriza o Brasil:

²⁰ A constituição do GTI é a de um colegiado formado por oito representantes da sociedade civil (oriundos do movimento negro) e dez representantes governamentais. O GTI se organiza em torno de 16 áreas, sendo a educação uma delas. Até hoje, o GTI não foi oficialmente extinto, porém se encontra desativado, não se reunindo há algum tempo (JACCOUD E BEGHIN, 2002, p. 14).

Eis aí, realmente, uma ameaça para a civilização contemporânea. É por esse tipo de apelo, que é irracional, que nós aqui fazemos questão, no Brasil, de dizer **que nós somos o oposto disso**. Nós valorizamos a existência de muitas raças entre nós. Cada uma com suas características, todas com a capacidade de desenvolver uma vida em comum e de não fazer das suas diferenças motivo para privilégio. E isso é muito importante.

Existe, sim, preconceito no Brasil. A valorização do negro implica também na luta contra o preconceito. Porque ele existe. Ele aparece objetivamente em termos de discriminação de salário, de não utilização de pessoas, não só de negros, mas de certos grupos raciais. O negro não é o único grupo discriminado. Há outros grupos. A formação de uma sociedade democrática implica que o Governo atue muito claramente nessa direção. Se não houver essa convergência de esforços da sociedade civil e do aparelho de Estado, não vamos conseguir, realmente, transformar numa realidade cotidiana naquilo que gostamos de ressaltar como valor. **Ou seja, a tolerância, o fato de que somos capazes de conviver na multiplicidade de raças e culturas.**

É dever do Estado Democrático de Direito esforçar-se para beneficiar-se da igualdade de oportunidade, assegurando a eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indiretamente e **reorientando o sistema educacional no sentido da valorização da pluralidade étnica que caracteriza nossa sociedade**²¹.

Ainda como resposta do poder governamental à pressão do movimento negro, o Governo promoveu, em 1996, sob a organização do Ministério da Justiça e com o apoio do Itamaraty, o seminário “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Experiência a partir da qual se desenhariam as disputas em torno das interpretações das relações raciais no Brasil e o papel atribuído às políticas públicas voltadas à população negra.

Mais uma vez FHC reafirmou em seu discurso de abertura do seminário que o Brasil é uma nação multirracial cuja diversidade cultural e étnica é fundamental para o mundo contemporâneo, ressaltando que a complexidade da formação cultural brasileira pode ser utilizada de forma criativa na busca por soluções que “não sejam pura e

²¹ Discurso proferido na Cerimônia de Instalação do GTI para Valorização da População Negra em fevereiro de 1996. Atos e palavras do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL1.HTM.

simplesmente a repetição ou cópia de soluções imaginadas para situações em que também há discriminação e preconceito²².

Sempre afirmei uma obviedade - e a tenho repetido desde que assumi a Presidência da República, mas convém dizer de novo: **o Brasil é uma nação multirracial** - e disso se orgulha porque considera que essa diversidade cultural e étnica é fundamental para o mundo contemporâneo.

De alguma maneira, o fato de nós, brasileiros, pertencermos a uma nação cheia de contrastes de todo tipo - de diferenças que não são só desigualdades em raça, cor, cultura - é um privilégio. Isso nos permite - se nos organizarmos democraticamente - um benefício imenso. E, obviamente, esse benefício imenso só advirá se nos organizarmos democraticamente, ou seja, se aumentarmos as oportunidades de acesso à cultura, de acesso à participação na economia, de acesso dos diversos segmentos da população brasileira aos processos decisórios.

Não queremos que essa perspectiva prevaleça. **Acho que a complexidade da nossa formação cultural deve ser usada de uma maneira criativa.** Aqui temos discriminação, aqui temos preconceito, mas as aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá. Ou seja, não é o mesmo tipo de discriminação, não é o mesmo tipo de preconceito de outras formações culturais.

As discussões desenvolvidas no seminário podem ser resumidas nas seguintes linhas de debate: o debate sobre liberais e comunitaristas e as políticas de ação afirmativa, a concepção de reconhecimento de Charles Taylor, o racismo como um fenômeno global, que remete ao mais moderno debate internacional sobre as especificidades e contradições da democracia moderna, adequação das políticas de ação afirmativa para o contexto brasileiro diante da construção e especificidade histórica da raça no Brasil.

Como elemento chave para que o Brasil evite os problemas enfrentados, por exemplo, na implementação de políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos,

²² Discurso proferido na Abertura do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Atos e palavras do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL1.HTM.

ressaltou-se o imperativo em compreender as necessidades afrobrasileiras como parte dos processos de consolidação democrática e de desenvolvimento do país.

As ações destacadas acima demonstram como as discussões sobre a necessidade de se pensar políticas públicas que possam compatibilizar as proposições generalizantes de conteúdo universalista da democracia liberal com a exigência e respeito à diferença, reivindicada por vários movimentos sociais, começaram a provocar e exigir uma alteração na postura do Estado.

Jaccoud e Beghin (2002) organizaram pelo IPEA e PNUD um balanço da intervenção governamental denominado “Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental”. O texto oferece uma reflexão sobre o fenômeno das desigualdades raciais no país e apresenta um levantamento de ações empreendidas no âmbito federal, no período de 1992-2001, no que diz respeito à promoção da igualdade de oportunidades entre brancos e negros. O objetivo principal do trabalho era subsidiar o governo e a sociedade na formulação e na implementação de políticas, ações e medidas que visassem enfrentar as inaceitáveis desigualdades raciais que ainda marcam a sociedade brasileira contemporânea.

As autoras identificaram 40 programas e ações durante o governo FHC. No que diz respeito à educação, foram destacados o processo de reavaliação dos livros didáticos com exclusão daqueles que contivessem preconceitos de qualquer espécie, apoio a projetos educacionais em áreas quilombolas, criação do Programa Diversidade na Universidade, de apoio a cursinhos pré-vestibulares com prioridade para estudantes negros e indígenas.

Na avaliação geral das autoras, para o período analisado, não se dispõe ainda de uma política nacional de enfrentamento da discriminação racial, o que se observa são iniciativas empreendidas por determinados órgãos públicos, de certo relevantes, mas que não conformam uma estratégia articulada que promova a convergência e a integração de ações voltadas para a inclusão da população negra (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 12).

Para as autoras, verifica-se, também, certa imprecisão no entendimento da questão racial, o que, obviamente, acaba dificultando o desenho e a implementação das

políticas públicas, pois não se tem claro o que exatamente se quer combater, se o preconceito racial, discriminação racial direta e indireta e/ou racismo.

Dessa forma, vê-se que, para fazer frente às desigualdades raciais, devem ser implementadas políticas públicas de diferentes escopos, que visem ao enfrentamento de diferentes fenômenos. Em termos gerais, as políticas de cunho universal continuam a deter forte poder no que se refere à diminuição das desigualdades raciais no Brasil. A pobreza no Brasil tem cor. Assim, tanto as políticas de combate à fome e à miséria como as políticas públicas de qualidade nos campos da educação, da saúde, do emprego, da habitação, da previdência social e da assistência social beneficiarão, necessariamente, a população negra (*id., idid.*, p. 43).

Contudo, apesar dos avanços obtidos até o momento, o país carece, para Jaccoud e Beghin, de uma estratégia articulada e orgânica de enfrentamento da questão. As ações ainda são fragmentadas e descoordenadas; ademais, criam-se instituições com atribuições, por vezes, superpostas e com baixa resolutividade (*id., idid.*, 2002, p. 43).

As ações e avaliações comentadas anteriormente caracterizam o período de 1995-2002, que corresponde à gestão de FHC como um período importante para a consolidação das discussões sobre políticas focais, de combate à discriminação, preconceito e racismo na esfera pública.

No que diz respeito aos documentos que orientam a política educacional nacional, foi neste período que o governo federal apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a inclusão da Pluralidade Cultural como um tema transversal.

Na introdução ao volume, ressalta-se que o conjunto de proposições expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 13).

Outro aspecto considerado é que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o país, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a

responsabilidade do governo federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade, que é marca cultural do país.

Na apresentação ao tema Pluralidade Cultural, o documento reafirma que a vivência democrática de uma sociedade plural só é possível com o respeito aos diferentes grupos e culturas que constituem a sociedade brasileira (*id., idid.*, p. 32).

À escola atribui-se o desafio de investir na superação da discriminação e possibilitar o conhecimento da riqueza representada pela diversidade “etnocultural” que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro. A escola é denominada como espaço de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

A pluralidade cultural é definida como o conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (*id., idid.*, p. 19).

A diversidade é denominada no documento como etnocultural, e etnia é apresentada como substituto ao termo raça, já que tem base social e cultural. O conceito é assim definido “etnia ou grupo étnico designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural”. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante (*id., idid.*, p. 20).

A abordagem da temática de pluralidade cultural proposta nos PCNs suscita grandes controvérsias.

A primeira, quanto à abordagem da questão como um tema transversal. Macedo (1999) discute os temas transversais como uma falácia, já que esse conjunto de temas deveria ocupar o mesmo lugar de importância das disciplinas clássicas.

A segunda observação diz respeito à construção do argumento e definição de pluralidade cultural. Souza (2001) afirma que há no documento uma vasta discussão teórica, mas por vezes se nota a impressão de *bricolage*, caleidoscópio. “Pode-se identificar no documento o mito da democracia racial, é a ideia de que no Brasil não há preconceitos, todos são iguais, têm os mesmos direitos” (SOUZA, 2001, p. 55).

A contradição evidencia-se, segundo a autora, quando, ao mesmo tempo em que se posiciona contra a visão de povo brasileiro homogeneizante, dada pelo ensino de história na escola e nos livros didáticos, menciona a existência de múltiplas contribuições para a composição da identidade nacional, busca o que é universal na cultura do outro (*id., idid.*, p. 57).

O documento aponta a necessidade do estabelecimento de uma discussão conceitual menos contraditória no que diz respeito às diversidades, mas seu conteúdo mantém essa contradição quando utiliza pluralidade cultural referindo-se a dificuldades de aprendizagem, níveis de aprendizagem diferenciados e, finalmente, à questão racial.

Para a autora, o conceito de pluralidade cultural pode ser lido no documento como um grande “caldeirão”, fala-se sobre tudo (católicos, protestantes, indígenas, pobres, ricos, população urbana e rural, migrante, raça, etnia etc.), e tudo se torna pluralidade (*id., idid.*).

Segundo Silva (2001), a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e os PCNs são exemplos do desconhecimento por parte dos definidores das políticas educacionais de que a população quer concorrer para formulá-las (SILVA, 2001, p. 109).

O que vemos por parte do poder público, a partir de 1995, são esforços pontuais e isolados, algumas vezes contraditórios, como os PCNs. Essas iniciativas podem ser consideradas como os primeiros avanços na área da educação sobre o tema, no entanto, é difícil afirmar que existe um compromisso da política educacional no combate ao racismo e à discriminação racial.

6.1 O Governo LULA

Em sua quarta tentativa para chegar ao cargo presidencial, após derrotar o candidato do PSDB e ex-ministro da Saúde, José Serra, com 61, 3% dos votos válidos,

Lula foi eleito, em segundo turno, em 2003. A eleição de Lula foi marcada pelo fato de um ex-operário e líder sindical, nordestino, ser eleito ao posto mais importante do país pelo Partido dos Trabalhadores.

A posse de Lula foi realizada em meio a muitas expectativas em relação ao seu governo, especialmente dos movimentos sociais identitários, que ganharam espaço no cenário público, em alguns casos, ocupando espaços estratégicos no governo, gerando expectativas em torno de formulações de políticas públicas que criassem um novo desenho institucional e enfrentassem as iniquidades sociais construídas com base nas diferenças inatas (SILVÉRIO, 2009, p. 26).

A relevância da formulação dessas políticas para o equacionamento da questão social do país ficou mais evidente durante a campanha presidencial de 2002, em que os principais candidatos foram questionados, no debate público, sobre questões como, por exemplo, as políticas de ações afirmativas.

Tal fato levou discussões e propostas aos Planos de Governo apresentados durante as campanhas eleitorais. No Plano de Governo formulado em 2002 pelo Partido dos Trabalhadores, o item denominado “A imaginação a serviço do Brasil”, relacionado às políticas públicas de cultura, define-se que políticas públicas de cultura conjugadas com as demais políticas de governo e redefinidas com o novo projeto nacional devem “recuperar a autoestima do nosso povo, contribuir para a inclusão social, romper com o *apartheid* cultural vigente e afirmar a nossa imagem diante das demais culturas do mundo (2002, p. 6-8).

A reorientação da política cultural é citada como uma orientação da Unesco no programa de governo:

Como forma de oposição e resistência a essa tendência globalizadora e violenta do capital pelo viés da cultura, a Unesco promoveu em 1982, no México, a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais. Nesse encontro, redefiniu-se a noção de políticas culturais, preconizando-se a adoção de abordagens políticas que enfatizassem um conceito amplo, antropológico, de cultura, que incluam não apenas as artes e as letras, mas também os modos de vida, os direitos humanos, os costumes e as crenças; a interdependência das políticas nos campos da cultura, da

educação, das ciências e da comunicação; e a necessidade de levarem em consideração a dimensão cultural do desenvolvimento (2002, p. 8).

O Plano de Governo ressalta a importância em atender esta agenda, estabelecendo que se deve considerar a valorização da diversidade cultural como um dos elementos fundamentais de seu projeto nacional de desenvolvimento, tanto do ponto de vista interno, vis-à-vis de nossas diferenças e desigualdades regionais, como também externo, no que tange ao lugar e ao papel que o Brasil deve desempenhar no concerto das nações, especialmente na América Latina. Como diz o documento de Concepção e Diretrizes do programa do PT, trata-se de formular um projeto nacional que incorpore a defesa da Nação e se proponha a transformá-la e a lutar por outra ordem internacional (2002, p. 8-9).

No encarte “Brasil sem racismo”, afirma-se que o incremento de políticas públicas voltadas à população negra será imperativo na agenda programática dos ministérios durante o governo Lula, sempre em contato com a sociedade civil, em especial com o movimento negro e todas as instituições que apontam caminhos para superar a exclusão dos negros no Brasil. “Nosso governo convocará as instituições do Estado e da Sociedade para participarem de um amplo debate sobre o racismo e para se empenharem na sua superação” (2002, p. 17).

No compromisso com as mulheres, o programa estabelece que o combate às desigualdades econômicas e sociais é condição necessária para que seja garantido a todos o exercício da cidadania. É preciso também um esforço político e cultural para que se afirme no Brasil o princípio da igualdade. Não basta combater as causas econômicas das múltiplas formas de desigualdades. São necessárias ações positivas para que se ponha fim às formas de discriminação existentes contra as mulheres, negros, índios, portadores de deficiência e pessoas que possuam distintas orientações sexuais (2002, p. 11).

O programa de governo apresentado em 2006-2007 reafirma que as políticas e mecanismos que constroem a igualdade das mulheres serão fortalecidas, com o enfrentamento da violência e estímulo à participação na vida pública (2006, p. 11).

O programa anuncia que medidas que garantam e ampliem os mecanismos de combate ao racismo e à homofobia continuarão a ser implementadas, assim como medidas que ampliem os mecanismos de combate ao racismo e à homofobia, proteção dos idosos e da superação da discriminação a pessoas com deficiência, dedicando-se ênfase especial aos direitos das crianças e dos adolescentes. Essa dimensão da inclusão social é fundamental para uma maior abrangência da política de Direitos Humanos do Governo (2006, p. 12).

Prevê-se o fortalecimento do caráter inclusivo e não discriminatório da educação, aumentando investimentos na educação especial e indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero (2006, p. 16).

No que diz respeito às temáticas em análise, o programa elenca as seguintes prioridades: (1) Aprofundar a transversalidade da política de direitos humanos nas diversas políticas setoriais, para promoção e garantia dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais; (2) Avançar na implementação, em articulação com as três esferas de governo e sociedade civil, das metas pactuadas nos Principais Planos, Comitês e Comissões Nacionais relativos aos direitos humanos; (3) Articular as diversas políticas setoriais para promover ações afirmativas geradoras de igualdade racial, com destaque para a inclusão educacional, garantindo o acesso e a permanência da criança negra na escola até a universidade; (4) Acelerar a implementação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial; (5) Prosseguir garantindo reserva de bolsas do PROUNI para assegurar o acesso a estudantes das escolas públicas, em especial os afrodescendentes e os indígenas (2006, p. 29); (6) Garantir a aplicação da lei que determina o ensino da História da África nos níveis fundamental e médio, nas redes pública e privada; (7) Promover ações combinadas entre as políticas de educação, cultura e geração de emprego e renda, visando incidir mais diretamente na qualidade de vida e no combate à violência racial; (8) Acelerar as iniciativas do Programa Brasil Quilombola, de atendimento às demandas históricas e sociais dessas comunidades, em especial a de regularização fundiária; (9) Desenvolver e aprofundar as ações de combate à discriminação e promoção da cidadania GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e

transexuais), nos marcos do programa Brasil sem Homofobia, que será ampliado e fortalecido (2006, p. 30).

A partir de 2003, algumas ações específicas que se coadunam com as metas e princípios apresentados no plano de governo de 2002 foram implementadas. 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.

Ainda em 2003, foi constituído grupo de trabalho para a elaboração de um programa de ações para a inclusão e promoção da cidadania da população LGBT: o Brasil sem Homofobia. Esse Programa, construído em processo participativo, apontou as ações a serem desenvolvidas pelo Governo brasileiro, a partir do ano de 2004.

O Programa Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual foi criado com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais.

No mesmo ano foi apresentada a primeira versão, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

O PNEDH está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na

Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH, conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática, governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (PMEDH, p. 24).

Em 2004, após a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, o Governo Federal lançou o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. O plano reafirma o comprometimento do Governo Federal, e dos demais entes governamentais com a incorporação da perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas, reconhecendo e enfrentando as desigualdades entre homens e mulheres, negros e negras, no contexto do projeto político de gestão governamental que vai se configurar enquanto políticas de Estado (PNPM, 2004, p. 11). O plano está estruturado em torno de quatro áreas estratégicas de atuação: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania, educação inclusiva e não sexista, saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos, e enfrentamento à violência contra as mulheres.

O Plano estabelece que a Política Nacional para as mulheres visa construir a igualdade e equidade de gênero, considerando todas as diversidades – raça e etnia, gerações, orientação sexual e deficiências. As mulheres são plurais, e as políticas propostas devem levar em consideração as diferenças existentes entre elas (*id.*, *idid.*, p. 31).

No que diz respeito à defesa da igualdade e diversidade, o plano defende que mulheres e homens são iguais em seus direitos e sobre este princípio se apoiam as políticas de Estado que propõem a superação das desigualdades de gênero. A promoção da igualdade requer o respeito e atenção à diversidade cultural, étnica, racial, inserção social, de situação econômica e regional, assim como aos diferentes momentos da vida. Demanda o combate às desigualdades de toda sorte, por meio de políticas de ação

afirmativa e consideração das experiências das mulheres na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas (*id, idid.*).

Esses são alguns marcos importantes dos dois primeiros anos do período que se definiu como foco deste trabalho, mesmo não sendo ações específicas para a educação, esses planos definem um conjunto de metas e orientações para o Governo.

6.1.1 Diversidade e o Ministério da Educação: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Em sintonia com as metas e 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 permanência na educação, Tarso Genro, como ministro da Educação, criou uma nova secretaria no ministério, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), resultante da junção da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) à Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE).

A SECRIE, à qual foi atribuída a responsabilidade pelo programa Bolsa-Escola, iniciou suas atividades com a constituição de uma Rede de Agentes de Inclusão Educacional que, entre outras ações, procurou cadastrar o conjunto de crianças que em 2003 estavam fora da escola no país. A SEEA, criada em julho do mesmo ano, também começou com um trabalho de cadastro da população analfabeta. Ambas definiam como objetivos a inclusão educacional, a equidade e a melhoria da situação de desigualdade e vulnerabilidade social e educacional.

Com o controle mais rigoroso da frequência escolar dos beneficiários do Bolsa Escola – que passaram a integrar o programa Bolsa Família, resultante da unificação de diferentes programas sociais do governo – e a implementação de ações educativas complementares, de combate à evasão escolar, de superação das desigualdades, de incentivo à permanência e promoção dos alunos do ensino médio e do programa de

capacitação, a SECRIE passa a ter uma atuação efetiva na garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar de crianças e adolescentes em situações de desigualdade, pobreza e vulnerabilidade social, bem como na oferta de oportunidades educacionais aos jovens e adultos nessas condições. A SECRIE incluiu no anúncio de sua criação o combate às desigualdades sociais, considerando as questões de gênero e raciais; no entanto, as ações da Secretaria voltaram-se basicamente para o acesso e a permanência na escola de populações de baixa renda, como o próprio Bolsa Escola.

Na SECAD foram reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. À SECAD foi atribuída a função de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Nessa nova secretaria, foram reunidos programas antes dispersos pelo Ministério, organizados em dois Departamentos: o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, dividido em cinco coordenações: Educação Escolar Indígena, Diversidade e Inclusão Educacional, Educação Ambiental, Educação do Campo, Ações Educacionais Complementares.

Em folheto institucional de divulgação da Secretaria, sob o slogan “Todos juntos para democratizar a educação”, a SECAD é considerada como um passo importante para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país e no processo de consolidação de um novo modo de desenvolvimento com inclusão. Além disso, à secretaria é atribuída a função de reestruturação do ministério, já que a valorização da diversidade étnica e cultural tornou-se uma prioridade, e a sua criação traduz um processo de inovação institucional. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas:

Esta é a SECAD. A nova secretaria que vai somar esforços para levar educação para todos, atuando em parceria com os sistemas de ensino e junto a outros ministérios, como os do Trabalho, Cultura, Saúde, Meio

Ambiente, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Desenvolvimento Agrário e Justiça. Além disso, o Ministério da Educação vai contar com a importante participação das Secretarias Especiais de Políticas para Mulheres, de Direitos Humanos e Igualdade Racial, dos sistemas de ensino e de organismos internacionais como UNESCO, PNUD, UNICEF, OIT e Banco Mundial (MEC, 2004, s/p).

A criação da SECAD é justificada pela percepção de que o processo de exclusão não age de forma aleatória, passa a ter rosto e identidade, possui um recorte étnico-racial, regional e cultural, pune de forma distinta, precisa e focalizada os que são diferentes – indígenas, quilombolas, pessoas do campo, jovens negros da periferia, pessoas com deficiência e tantos outros. E é com esse foco que o governo federal, por meio do MEC, criou a SECAD. A SECAD trabalha com uma série de ações que têm por finalidade construir uma política pública que transforme em realidade a principal diretriz da Unesco: proporcionar educação de qualidade para todos, ao longo da vida. Para isso, trabalha-se com a perspectiva de compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista, direcionando-se as ações para grupos, regiões e recortes específicos (MEC, 2004, s/p).

Em entrevista intitulada “Desafios do Estado frente à desigualdade”, o então secretário Ricardo Henriques²³, responsável pela SECAD, apresentou a atuação da secretaria para fazer com que a educação valorize as diferenças e atue no combate à exclusão e à desigualdade, afirmando que:

O ponto de partida mais importante é a reponsabilidade pública de elaborar uma agenda de Estado frente à dívida social e, em particular, educacional do país. O que organiza essa agenda é o grande desafio social que temos: reduzir de forma estável, ao longo do tempo, as desigualdades sociais. Portanto, temos um dilema que é conseguir enfrentar a pobreza de forma imediata, mas entender que dedicar

²³ Em 2001, Ricardo Henriques elaborou o estudo “Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90” pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, que foi um dos trabalhos centrais nas conferências regionais preparatórias para a participação do Brasil na Conferência de Durban.

esforços só no combate à pobreza não atinge o cerne do nosso processo de exclusão social, que está associado à desigualdade e não à pobreza. Organizar a política social somente a partir da pobreza oculta a centralidade da desigualdade e cria uma racionalidade nas políticas sociais como um todo, incluindo aí a educacional, que tem como parâmetro uma visão reducionista do que é exclusão (MEC, s/d, p. 6).

A SECAD é 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.

Em outra entrevista, concedida em 2007 à pesquisadora Almeida (2008), Henriques detalha a compreensão de diversidade para a SECAD e MEC:

(...) o conceito de diversidade na história do Ministério da Educação, o problema não é que ele não estava numa secretaria, ele nunca esteve nem numa diretoria, nem numa coordenação, tá? O máximo que tinha se chegado na história do, são quase setenta anos, era num programa, que era o Diversidade na Universidade. O conceito de diversidade conseguir ocupar um espaço institucional no MEC tinha no máximo chegado a um programa, nunca tinha entrado nas hierarquias institucionais. Na verdade com a criação da SECAD ele pula diretamente pra organizar a lógica da secretaria como um todo, tá? Então por que esses dois elementos são chaves, educação continuada e diversidade? Porque, por um lado, dá conta de uma dimensão que é uma dimensão geracional, pro passado e pro futuro, ou seja, a ideia do direito à educação por toda a vida. [...] A outra é a ideia da diversidade, tá? Essa ideia da diversidade permite a gente organizar a secretaria por alguns recortes estratégicos, ou seja, dar conta da educação do campo, dar conta em direitos humanos, dar conta da educação ambiental, dar conta da educação em alguns segmentos tão abandonados como a educação do sistema prisional, e dar conta especificamente de educação indígena e de educação de afrodescendentes (...) (HENRIQUES, 2007 *in* ALMEIDA, 2008, p. 82).

Como um dos objetivos estabelecidos para este trabalho é a análise das diferentes apropriações da ideia de diversidade nas políticas públicas do governo federal do presidente Lula, que a adotou como slogan de sua campanha e política, é importante salientar que a amplitude do que passou a ser definido como diversidade impossibilitou uma análise pormenorizada de cada grupo social inserido no “guarda-chuva” da diversidade. Institucionalmente, como demonstram os documentos anteriores, a diversidade é adotada em seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental.

Outro fator que dificultou o detalhamento da análise é a amplitude de movimentos sociais envolvidos nessas temáticas, em seu tema orientador, forma de organização e participação nas esferas do Governo. Optou-se, assim, por uma análise focada no desenho institucional dos programas e ações desenvolvidas.

6.1.2 O Ministério da Educação em seus programas e ações de diversidade

O levantamento de ações e programas do MEC relacionados à agenda de diversidade, como definido no item anterior, foi realizado em parte em uma das coordenações da SECAD, que em 2005 era denominada Coordenação-Geral de Articulação Institucional. Esse levantamento de programas e ações foi consolidado por esta equipe²⁴ e passou a ser atualizado devido à participação do MEC no Grupo de Trabalho/Força Tarefa, reunindo técnicos do MEC e SEPPIR, encarregados de analisar a criação e implementação de estratégias a fim de ampliar e consolidar a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial na Educação.

Ao levantamento consolidado na SECAD, foram acrescentadas informações do Balanço de Governo²⁵ (2003-2010) disponibilizado pela Secretaria de Comunicação

²⁴ Compuseram a equipe: Adriana de Oliveira Barbosa, Maria Elisa Brandt, Sabrina Moehlecke e Tatiane C. Rodrigues.

²⁵ Em junho de 2008 Lula anunciou a determinação de registrar em cartório ao final de seu mandato a relação completa de todas as ações empreendidas pelo Governo Federal a partir de 2003. Segundo o

Social da Presidência da República, que apresentou “Educação e Diversidade” como uma das frentes de atuação.

O mapeamento foi organizado em um quadro descritivo com as seguintes informações sobre os programas: Título da Ação ou Programa, Secretaria²⁶ Responsável no MEC, Objetivo do Programa ou Ação (Definido pelo Balanço de Governo), Data de Início, Modelo de Gestão (Forma de implementação, se por edital, transferência de recursos etc.), Por que foi criado e/ou reformulado (Principal motivação da ação – Definida pelo Balanço de Governo) e Resultados (Resultados parciais obtidos no Balanço de Governo).

presidente, o objetivo seria comparar seu programa de governo e os compromissos que assumiu com as realizações ao longo do mandato.

²⁶ Para o período em análise, o MEC estava organizado em: Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Título Secretaria	Definição	Objetivo	Data de Início	Modelo de Gestão	Por que foi criado e/ou reformulado?	Resultados
<p>Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade</p> <p>MEC- Secretaria de Educação Especial</p>	<p>O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, desenvolvido em parceria com 168 municípios polos, promove a formação continuada para gestores e educadores de todos os municípios brasileiros, por meio do apoio técnico e financeiro para a realização de cursos, na modalidade presencial.</p>	<p>Formar gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, no âmbito do atendimento especializado, da gestão e das práticas inclusivas em sala de aula.</p>	<p>2003</p>	<p>Adesão dos estados, municípios e do Distrito Federal por meio da apresentação de demanda no Plano de Ações Articuladas.</p>	<p>Foi criado com o objetivo de disseminar junto aos municípios de todas as regiões brasileiras o debate sobre a inclusão educacional de pessoas que são público-alvo da educação especial, com vistas à transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.</p>	<p>O programa está em funcionamento em 168 municípios. Foram formados 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2009.</p>

<p>Educação em Direitos Humanos (EDH)</p> <p>MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade</p>	<p>O Programa Educação em Direitos Humanos objetiva apoiar e fortalecer ações e atividades sobre educação em direitos humanos. Ações desenvolvidas: formação de profissionais da Educação Básica.</p>	<p>Promover a EDH por meio do alcance dos objetivos previstos pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).</p>	<p>Primeiro semestre de 2006</p>	<p>As ações são executadas por instituições de educação superior na produção de materiais e formação de profissionais da área de educação em articulação com as secretarias de educação.</p>	<p>O MEC implantou, em 2006, o Programa Educação em Direitos Humanos que subsidia ações nas temáticas de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, educação em e para os direitos humanos, ética e cidadania, memória e verdade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2006: foram aprovados e apoiados 46 projetos de IES estaduais e federais, com investimento de R\$ 2.048.640,00. Foram formados 10.341 profissionais de educação e produzidas 84 publicações didáticas e paradidáticas sobre direitos humanos.
<p>Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)</p> <p>MEC - Secretaria de Educação Superior</p>	<p>O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) é um programa de fomento à cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos de cooperação – em especial os africanos, que recebem bolsa no</p>	<p>Contribuir, por meio da oferta de apoio financeiro, para que estudantes oriundos dos países com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação – em especial os africanos – permaneçam estudando no País.</p>	<p>11 de novembro de 2003</p>	<p>Publicação de Edital convocando as Instituições Federais de Ensino Superior participantes do Programa Estudante – Convênio de Graduação (PEC-G) a aderirem ao Promisaes, nos termos estabelecidos na legislação do Programa.</p>	<p>O programa foi criado com o objetivo de contribuir para o combate à evasão de muitos estudantes, principalmente africanos, que vinham ao Brasil para realizar seus estudos, mas não encontravam as condições para sua manutenção no País.</p>	<p>No primeiro edital, lançado em dezembro de 2005 para concessão do auxílio no ano de 2006, houve a adesão das 45 IFES, com 391 inscrições, das quais foram selecionados 365 estudantes. A maior parte dos beneficiados era de</p>

	valor de um salário mínimo mensal.					países africanos, especialmente Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.
Programa Incluir MEC- Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Especial	O Programa Incluir visa implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência.	Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições públicas de educação superior.	15/05/2005	Participam as instituições federais de ensino superior (IFES), incluídos os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs) com cursos de nível superior.	Promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.	Nos seis editais lançados entre 2005 e 2010, o MEC transferiu R\$ 17,4 milhões em apoio a 199 projetos de instituições em todas as regiões brasileiras.

<p>Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind – Educação Indígena)</p> <p>MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade</p>	<p>O Prolind é uma ação de apoio à formação de professores indígenas em nível superior para docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essa capacitação ocorre em cursos específicos – as Licenciaturas Interculturais – de acordo com a realidade sociocultural, sociolinguística e os projetos societários do(s) povo(s) envolvido(s).</p>	<p>Apoiar financeiramente projetos de cursos de licenciaturas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência em escolas indígenas, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.</p>	<p>29/7/2005</p>	<p>Os editais condicionam a aprovação das propostas à participação das comunidades indígenas na sua elaboração e no acompanhamento e avaliação da execução dos cursos. Também exigem a realização de convênio entre as instituições de ensino superior e as Secretarias de Educação para articular a formação docente com as responsabilidades dos sistemas de ensino na oferta da educação básica intercultural indígena.</p>	<p>O Programa visa responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e de promoção da equidade na educação, por meio de formação e capacitação de professores em nível superior. O objetivo é ampliar a oferta de toda a educação básica nas escolas indígenas. Importância de se implementar uma política para superar esses indicadores.</p>	<p>Desde a criação do programa, foi oferecido o seguinte quantitativo de vagas: 420, em 2005; 452, em 2006; 150, em 2007; 414, em 2008; e 985, em 2009. Atualmente, são 1.564 professores indígenas em formação nas 23 Licenciaturas Interculturais criadas em 20 IES.</p>
<p>Projetos Inovadores em Educação Indígena</p> <p>MEC – Secretaria de</p>	<p>Desenvolvimento de trabalhos referenciais no âmbito da Educação Escolar Indígena,</p>	<p>Apoiar financeiramente as práticas desenvolvidas por ONGs avaliadas como referenciais</p>	<p>2004</p>	<p>Comitê Técnico de Avaliação e Seleção de Projetos Inovadores. O comitê é integrado por membros de: SECAD,</p>	<p>O Programa surgiu da necessidade de recuperar a parceria com organizações indígenas responsáveis</p>	<p>Entre 2004 e 2008, as organizações indígenas e não indígenas produziram, com</p>

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	contribuindo para efetivar o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, baseada no diálogo intercultural.	para o tratamento da diversidade sociocultural dos povos indígenas na gestão de programas de educação escolar.		ABA, Abralin, Funai, Coneci e um especialista em Educação Escolar Indígena (EEI).	por importantes ações na área da formação de professores e gestores indígenas.	apoio do Ministério da Educação, 55 títulos, entre livros didáticos e paradidáticos, CDs e DVDs.
<p>Programa Conexões de Saberes</p> <p>MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secretaria de Educação Superior</p>	Desenvolvimento de ações que concorram sinergicamente para o fortalecimento dos vínculos entre as instituições acadêmicas e as comunidades populares e na melhoria das condições que contribuem para que estudantes universitários de origem popular nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras.	Estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas. Possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos.	2004-2006	Os editais condicionam a aprovação das propostas ao desenvolvimento de projetos educacionais para acesso e permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Também impõem a ampliação da relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como com suas instituições.	O Ministério da Educação, por meio da SESu e SECAD, tem fomentado, junto às instituições de ensino superior do País, ações qualificadas visando à valorização e à promoção da diversidade, da política de ações afirmativas e da democratização do ensino superior brasileiro, mantendo e ampliando nas atividades acadêmicas os padrões de qualidade e de excelência.	Desde o início do Programa, foram distribuídas 43 publicações entre as IFES participantes e 3.362 alunos receberam bolsa auxílio e foram qualificados com cursos de informática, formação política, práticas pedagógicas e metodologia do ensino e da pesquisa.

<p>Educação para as Relações Etnicoraciais (Uniafro)</p> <p>MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secretaria de Educação Superior</p>	<p>O Programa busca articular a produção e a difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra. Foca, ainda, a formação inicial e continuada de professores e a produção de materiais didáticos e paradidáticos.</p>	<p>Apoiar técnica e financeiramente os projetos que promovam a formação continuada de professores e as propostas de elaboração de materiais didáticos para a implementação da Lei nº 10.639/03.</p>	<p>2005</p>	<p>Execução via descentralização de recursos para as instituições federais de ensino superior e formalização de convênios junto às instituições estaduais de ensino superior. Monitoramento, avaliação e acompanhamento ficam a cargo da equipe da SECAD/MEC, por meio de visitas técnicas e preenchimento de formulários e relatórios a distância.</p>	<p>O Uniafro foi implantado no ano de 2005, como fruto de um acordo entre a SECAD e a SESU para prover apoio aos Núcleos de Ensino Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos das instituições públicas de ensino superior, com o objetivo principal de ampliar a inserção da temática das relações étnico-raciais no interior das IES.</p>	<p>Foram beneficiados pelo Uniafro e formados em educação para as relações étnico-raciais, em 2005, 2.567 professores; em 2006, 3.080 professores; em 2007, não houve edital do programa;</p>
<p>Educação Quilombola</p> <p>MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade</p>	<p>Conjunto de ações que se inserem na agenda social quilombola e no Programa Brasil Quilombola, destinado às comunidades remanescentes de</p>	<p>Fortalecer os sistemas municipais e estaduais de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de infraestrutura, especialmente tecnologia da</p>	<p>2003</p>	<p>O Programa Brasil Quilombola é gerido, em nível federal, pela SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), sendo composto por 11 ministérios, inclusive o da Educação, que</p>	<p>O Decreto nº 4.887/2003, além de garantir às comunidades quilombolas a posse de terra, assegura também o acesso a serviços básicos como saúde, educação e</p>	<p>De 2004 até o primeiro semestre de 2010, foram firmados convênios para a construção de 80 escolas em comunidades remanescentes de quilombo.</p>

	quilombos. As ações do Ministério da Educação estão direcionadas a favorecer políticas de educação locais com apoio técnico-financeiro a projetos voltados para os sistemas de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, para viabilizar a formação inicial e continuada de professores, gestores e profissionais da educação que atuam na educação básica quilombola.	informação. Capacitar gestores e profissionais de educação Promover melhoria e manutenção da educação aos afrobrasileiros daquelas localidades, por meio de cursos, pesquisas, reforma e construção de escolas e assessoramento técnico.		buscam harmonizar suas ações para melhor efetivá-las junto às comunidades remanescentes de quilombo. No MEC, a SECAD realiza essas ações em articulação com os movimentos sociais quilombolas, principalmente buscando a formatação e marcos legais que garantam a construção de uma educação de qualidade e em todos os níveis, etapas e modalidades.	saneamento básico. Diante disso, é preciso ressaltar e valorizar, quando do planejamento de ações, as especificidades de cada comunidade remanescente de quilombos, pois elas possuem dimensões sociais, políticas e culturais significativas.	
Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir) SEPPIR- Secretaria Especial de Promoção da	O Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir) foi desenhado e estruturado pela	Sugerir metas a serem alcançadas para superar as injustiças raciais existentes no País, por meio da adoção de políticas	8/11/2005	O Planapir é resultado da agregação de vários órgãos do Poder Executivo federal em torno de um interesse: o monitoramento e a	O surgimento do Planapir deveu-se à necessidade de articular e monitorar, no Governo Federal, as políticas e diretrizes	O Programa Interagencial de Gênero e Raça produziu relatórios com análises sobre os programas,

Igualdade Racial	SEPPIR/PR, com base nas propostas aprovadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2005).	de ações afirmativas associadas às políticas universais.		articulação de ações, programas e projetos voltados para a promoção da igualdade racial.	para a promoção da igualdade racial.	projetos e ações do Governo Federal relacionados à questão étnica e racial, em conexão com os objetivos do Planapir.
Programa Brasil Quilombola (PBQ) SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial	Coordenar as ações governamentais – articulações transversais, setoriais e intersetoriais – para comunidades remanescentes de quilombos, com ênfase na participação da sociedade civil.		12/3/2004	A gestão do Programa Brasil Quilombola segue a orientação dos princípios que norteiam a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial na formulação, execução e no monitoramento das ações planejadas: Transversalidade: 23 ministérios compõem o comitê gestor do PBQ, sendo a coordenação-geral de responsabilidade da SEPPIR.	O Programa Brasil Quilombola foi criado em 2004, com inserção no PPA 2004-2007, tendo como objetivo o fortalecimento da construção de uma política de governo que atendesse aos interesses da população residente em áreas remanescentes de quilombo.	Educação: no período de 2004 a 2010, foram construídas 135 salas de aula, em 53 municípios. Na ação de merenda escolar, entre 2005 e 2010, foram atendidos 779.739 quilombolas com o valor de R\$ 66.356.753,66. Quilombolas.

<p>Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir)</p> <p>SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial</p>	<p>Definir estratégias e criar condições para que a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial se materialize nas ações dos vários setores de governo, nos estados e municípios.</p>		<p>Maio/2004</p>		<p>O Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir) foi instituído pela SEPPIR/PR com o objetivo de promover uma estratégia continuada no combate às desigualdades raciais, a partir de iniciativas dos governos federal, estaduais e municipais.</p>	<p>Atualmente, o Fipir conta com a adesão de 26 estados e do Distrito Federal, além de 626 municípios, dos quais 176 constituíram organismos para o desenvolvimento da política de igualdade racial.</p>
<p>Projeto A Cor da Cultura</p> <p>SEPPIR/PR, Petrobrás, Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e Fundação Roberto Marinho, por meio do Canal Futura, com apoio do MEC e MinC.</p>	<p>Apoiar a implementação da Lei nº 10.639, de 2003, que insere o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das escolas, mediante a produção de audiovisuais e programas televisivos de preservação do patrimônio.</p>		<p>Agosto/2004</p>		<p>Apoiar a implementação da Lei nº 10.639, de 2009, a partir de parceria entre órgãos do Governo Federal: SEPPIR/PR, SECAD/MEC, FCP/MinC.</p>	<p>Produção de cinco séries de áudio visuais, com 56 programas veiculados pela TV Globo, pelo Canal Futura e pela TV Educativa (TVE).</p>

<p>Educação – Gênero e Raça – Rede Universidade Aberta do Brasil</p> <p>MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade</p>	<p>Formar profissionais da área de educação, buscando a transversalidade nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais.</p>		2004	<p>Realizadores: MEC, SEPP/PR, SPM/PR, British Council, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)</p>	<p>Atender às deliberações da Lei nº 10.639, de 2003, e da Lei nº 11.645, de 2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996).</p>	<p>2004 – I Seminário Nacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, para 300 participantes. 2005 – Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, para 300 participantes.</p>
<p>Perspectiva Étnico-Racial no Programa Universidade para Todos (ProUni)</p> <p>MEC- Secretaria de Educação Superior</p>	<p>Promover a inclusão e a permanência da população negra e da população beneficiária de ações afirmativas no ensino superior, em instituições privadas, por meio de concessão de bolsas de estudo.</p>		2005	<p>Parceria entre Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior</p>	<p>Constatação da situação de desequilíbrio da presença da população negra no ambiente das universidades públicas.</p>	<p>Recorte étnico-racial: 2005 a 2009 – Oferta de 276.715 bolsas de estudo para estudantes negros e 1.144 bolsas para estudantes indígenas. Oferta total de bolsas do ProUni: 2005 – 112.275 2006 – 138.668 2007 – 163.854 2008 – 225.005</p>

<p>Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE)</p> <p>MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SPM-SEPPIR</p>	<p>Garantir a formação continuada de professoras e professores da educação básica nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. O curso tem o formato semipresencial, estruturado em cinco módulos, com a carga horária total de 200h.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de professoras e professores da Educação Básica de reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural e os vários públicos (negros, indígenas, mulheres, homossexuais e outros) existentes na escola, em suas identidades, diferenças e especificidades.</p>	<p>2005</p>	<p>O Programa Gênero e Diversidade na Escola caracteriza-se pela transversalidade e intersetorialidade das ações.</p> <p>A articulação entre os diferentes parceiros nos níveis federal, estadual e municipal pressupõe crescente diálogo e troca de experiências e informações.</p>		<p>Em 2006 foram formados 865 profissionais em seis municípios.</p> <p>Inclusão do Programa Gênero e Diversidade na Escola no sistema de oferta da Universidade Aberta do Brasil da Capes/MEC, várias universidades públicas em todo o País aderiram à proposta.</p>
<p>Programa afroafetividade Política Nacional de Saúde Integral da População Negra</p> <p>MEC – Secretaria de Educação Superior – Ministério da Saúde</p>	<p>Programa afroafetividade (Programa de Integração de Ações Afirmativas para negros)</p>	<p>Concessão de 550 bolsas para estudantes universitários para pesquisarem temas relacionados a DST/AIDS</p>		<p>Trata-se de uma política transversal, com formulação, gestão e operação compartilhadas entre as três esferas de governo, de acordo com os princípios e diretrizes do SUS.</p>	<p>Promover a saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo e à discriminação nas instituições e serviços do Sistema Único de Saúde (SUS).</p>	<p>500 bolsas de estudo no valor de R\$ 241,51 por mês, para universitários cotistas estudarem a epidemia de DST/Aids durante um ano.</p>

<p>Programa Brasil Sem Homofobia</p>	<p>O Programa Brasil Sem Homofobia de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual buscou o reconhecimento e a reparação da cidadania da população de LGBT</p>	<p>Prevenir e reprimir a discriminação com base na orientação sexual, garantindo ao segmento LGBT o pleno exercício de seus direitos humanos fundamentais</p>	<p>2004</p>	<p>Plano Plurianual (PPA) 2004-2007: definiu, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais.</p>	<p>O Programa Brasil sem Homofobia delineou ações nas temáticas de participação social, direitos civis, direito internacional, segurança, saúde, trabalho, cultura, juventude, mulheres e combate ao racismo e à homofobia.</p>	<p>Realização de ações de capacitação e desenvolvimento, apoiadas nos projetos de governos estaduais, municipais e organizações não governamentais; implantação de centros de referência para combate à homofobia em todo o País e núcleos de apoio a pesquisas; e realização de eventos diversos.</p>
---	--	---	-------------	--	---	--

<p>Programa Diversidade na Universidade</p> <p>2002-2004 – MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica</p> <p>2004-2007 MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade</p> <p>BID - UNESCO</p>	<p>Projeto de Financiamento de Cursos pré-vestibulares para o acesso de afrodescendentes e indígenas ao ensino superior.</p>	<p>Promoção do acesso à universidade. Foi definido como objetivo relevante do Programa o apoio, desenvolvimento e avaliação de Projetos Inovadores de Curso (PICs), idealizados para contribuir com a ampliação do número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras.</p>	<p>2002- 2007</p>	<p>Edital de Seleção para Projetos Inovadores de Curso.</p>	<p>O Programa enfoca a promoção da equidade e diversidade na educação superior para afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. Além de apoiar a formulação de políticas públicas de inclusão social e combate à discriminação étnico-racial para o ensino médio e superior.</p>	<p>Em 2004, realizou fóruns estaduais para fortalecer a temática da diversidade étnico-racial; Em 2006, criou o Projeto de Tutoria para jovens negros no ensino médio e superior e desenvolveu formação de professores da educação básica na Lei n. 10.639/2003</p>
---	--	---	-------------------	---	--	---

6.1.3 O Plano Plurianual e seus programas de diversidade²⁷

Com o objetivo de complementar o levantamento de ações criadas e/ou desenvolvidas pelo MEC, bem como o processo de institucionalização dessas políticas denominadas como políticas de diversidade, considerou-se o Plano Plurianual (PPA) outra fonte importante de análise, já que pelos programas estabelecidos pelo mesmo é possível observar a execução orçamentária destinada e executada para estas ações.

O Plano Plurianual estabelece diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal por um prazo de pelo menos quatro anos. O Plano foi criado em 1988 com a Constituição Federal, em seu artigo 165, que cria o PPA e Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

O PPA foi concebido para abranger o lapso de tempo que dura do segundo ano de um mandato presidencial ao primeiro ano do mandato subsequente (art. 35 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). A LDO é delineada para fazer a articulação e o ajustamento conjuntural do PPA com o orçamento.

A LDO e os orçamentos anuais têm de ser compatíveis com o que dispõe o PPA, bem como todos os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos na Constituição ou quaisquer outros instituídos durante um período de governo. Nenhum investimento cuja execução ultrapassar um exercício financeiro poderá ser iniciado sem prévia inclusão no PPA ou sem lei que autorize tal inclusão, sob pena de crime de responsabilidade. As emendas parlamentares à LDO e ao orçamento somente serão apreciadas pela comissão mista pertinente do Congresso Nacional se compatíveis com a lei do PPA. Ou seja, o PPA é concebido com um evidente caráter coordenador das ações governamentais e com o poder de subordinar a seus propósitos todas as iniciativas que não tenham sido inicialmente previstas.

²⁷ Para a elaboração deste item do trabalho foram consultadas as seguintes fontes:
http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado/LOA/Execucao:EDFS
<http://www.bcb.gov.br/?calculadora>
<http://www.ibge.gov.br>

Como uma segunda forma de verificar o tratamento da questão da diversidade por meio de políticas públicas no ministério da Educação no primeiro governo Lula, foram feitas análises do orçamento para o período entre 2003 e 2006. Para tanto, foram selecionados na lei orçamentária anual todos os programas que possuíam relação com a questão da diversidade e que tinham dotação orçamentária vinculada ao MEC. A partir desses programas, foi construído um “orçamento da diversidade”, que é a soma dos valores de todos os programas selecionados.

De 2003 a 2006, foram identificados sete programas. Para sua análise orçamentária foi elaborado um quadro com a dotação orçamentária inicial (DI), que indica qual o valor aprovado na lei orçamentária anual para cada um dos programas, e o valor liquidado (LI), que indica quanto do orçamento foi efetivamente comprometido e encaminhado para pagamento no ano corrente.

A análise da evolução orçamentária durante um mandato de quatro anos é um indicador importante de como uma política setorial foi tratada pela agenda política daquele determinado governo. O aumento ou a diminuição da priorização de uma política possui correlação direta com o valor investido nela, pois o aumento da quantidade e da qualidade da intervenção depende, na grande maioria das vezes, do aumento do investimento e do gasto. Na tabela abaixo é possível verificar a evolução orçamentária dos programas, do chamado orçamento da diversidade e do orçamento geral do MEC.

Outro aspecto que necessita ser enfatizado preliminarmente é o fato do orçamento de 2003 ainda ser reflexo da agenda política do Governo anterior, pois a lei orçamentária anual (LOA) de 2003 foi elaborada e encaminhada ao Congresso Nacional no Governo anterior. Isso também possibilita usar esse ano como base de comparação da política orçamentária do governo Lula em relação ao seu antecessor. Os programas previstos para o ano de 2004 foram os mesmos do ano de 2003, com exceção do programa que possuía maior inversão de recursos (Desenvolvimento da Educação Especial), que não apareceu no orçamento de 2004 e provocou uma brusca queda no orçamento da diversidade. Já nos anos de 2005 e 2006, há o reflexo do PPA de 2004 e da nova política do governo para o setor. Em decorrência da maior nitidez dos

programas e da visualização da evolução do orçamento de cada um deles, possibilitada nos anos de 2005 e 2006, boa parte das análises feitas abaixo utilizam esses anos como indicadores do tratamento da questão com viés orçamentário no primeiro governo Lula.

O quadro abaixo apresenta o orçamento dos sete programas de 2003 a 2006, a soma de todos eles (orçamento da diversidade) e o orçamento total do MEC. Os valores apresentados são nominais.

É possível verificar a evolução orçamentária dos programas, do chamado orçamento da diversidade e do orçamento geral do MEC. As comparações são feitas com base em valores reais do ano a ser comparado²⁸.

²⁸ Nos cálculos, os valores foram corrigidos pelo INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para janeiro do ano com os quais estão sendo comparados, conforme anexo. Portanto, quando aparecer o termo em valores reais, isso quer dizer que os valores foram corrigidos pelo INPC. A correção foi feita pela calculadora do cidadão do banco central, conforme é possível verificar no anexo 1.

Quadro 2 - Orçamento dos programas relacionados à diversidade vinculados ao MEC em mil reais

Programa	DI/2003	LI/2003	DI/2004	LI/2004	DI/2005	LI/2005	DI/2006	LI/2006
0167 - Brasil Patrimônio Cultural	493.018	277.561	433.972	291.987	540.492	500.189	537.890	280.235
1336 - Brasil Quilombola					2.275.000	2.039.487	5.172.000	2.942.410
0172 - Cultura Afro-Brasileira	200.000	23.369	1.410.000	855.071				
1374 - Desenvolvimento da Educação Especial	47.598.361	43.987.805	0	0	73.895.715	68.030.085	87.345.543	78.117.271
0154 - Direitos Humanos, Direitos de todos					523.325	512.307	501.972	274.245
1377 - Educação para Diversidade e Cidadania					66.712.347	54.871.802	62.570.813	59.103.518
0150 - Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas	450.000	321.126	1.908.210	1.908.210	3.318.210	2.842.737	5.600.000	5.435.525
Orçamento da Diversidade	48.741.379	44.609.861	3.752.182	3.055.268	147.265.089	128.796.607	161.728.218	146.153.204
Total MEC	18.037.343.186	18.117.050.992	17.302.894.820	18.388.018.034	21.022.574.093	20.028.496.794	21.671.079.236	23.925.513.474

Em 2003, apenas quatro programas relacionados à diversidade compunham o orçamento do MEC. Fizeram parte do orçamento os Programas Brasil Patrimônio Cultural, Cultura AfroBrasileira, Desenvolvimento da Educação Especial e Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas, com dotação orçamentária total de 48.741.379 mil reais.

No ano de 2004, o programa Desenvolvimento da Educação Especial não consta no orçamento do MEC, provocando uma diminuição de 13,8% no orçamento do Ministério em relação a 2003. Isso se deve ao fato de que a maior parte do orçamento da diversidade era composta pelo orçamento do programa Desenvolvimento da Educação Especial, cuja ausência no orçamento em 2004 praticamente esvazia o orçamento da diversidade.

A partir de 2005, tem-se um novo panorama, pode-se observar um aumento considerável do orçamento da diversidade com a inclusão de dois novos programas, Educação para Diversidade e Cidadania e Direitos Humanos, Direitos de Todos. O programa Cultura AfroBrasileira muda de nome e passa a se chamar Brasil Quilombola, que incorpora todas as suas ações. Abaixo, em caráter ilustrativo, foi feito um recorte do orçamento no ano de 2005 e foram abertas as ações relacionadas a cada um dos programas, sendo possível verificar suas dotações orçamentárias e os valores liquidados. O programa Cultura AfroBrasileira foi aberto no ano de 2004, tendo em vista que ele muda de nome em 2005. Visualizando as ações, é possível confirmar que se trata do mesmo programa.

Quadro 3. Programas com o orçamento distribuído por ações

Brasil Patrimônio Cultural	Dotação Inicial/2005	Liquidado
Fundação Joaquim Nabuco	540.592	500.189
Brasil Quilombola	Dotação Inicial/2005	Liquidado
Apoio à capacitação de professores do ensino fundamental para atuação nas comunidades remanescentes de quilombos	632.000	608.833
Apoio à distribuição de material didático e paradidático para o ensino fundamental em escolas situadas nas comunidades remanescentes de quilombos	400.000	316.406
Apoio à ampliação e melhoria da rede física escolar nas comunidades remanescentes de quilombos	1.143.000	1.014.248
Apoio à ampliação e melhoria da rede física escolar nas comunidades remanescentes de quilombos - Salgueiro/PE	100.000	100.000
Cultura Afro-Brasileira	Dotação Inicial/2004	Liquidado
Apoio à capacitação de professores do ensino fundamental para atuação nas comunidades remanescentes de quilombos	300.000	237.098
Apoio à produção de materiais didáticos e pedagógicos para o ensino fundamental em escolas situadas nas comunidades remanescentes de quilombos	400.000	185.156
Apoio à reestruturação de estabelecimentos públicos de educação fundamental nas comunidades remanescentes de quilombos	560.000	432.817
Apoio ao desenvolvimento do ensino fundamental em áreas remanescentes de quilombos - Estado da Bahia	150.000	150.000

Desenvolvimento da Educação Especial	Dotação Inicial/2005	Liquidado
Apoio ao desenvolvimento da educação especial - Manaus – AM	100.000	99.000
Apoio à aquisição de veículos escolares para a educação especial - Vila Velha – ES	135.000	0
Apoio ao desenvolvimento da educação especial - APAES – MA	60.000	59.763
Gestão e administração do programa	500.000	500.000
Publicidade de utilidade pública	400.000	417.917
Fortalecimento da educação especial	2.975.000	2.927.477
Capacitação de profissionais para a área da surdez	1.015.765	876.599
Contribuição para custeio do regime de previdência dos servidores do instituto nacional de educação de surdos	1.942.193	0
Produção e disseminação do conhecimento da área de surdez - instituto nacional de educação de surdos	1.646.000	1.539.315
Contribuição para custeio do regime de previdência dos servidores do Instituto Benjamin Constant	1.279.474	640.998
Produção e disseminação do conhecimento da área de deficiência visual - Instituto Benjamin Constant	161.162	102.516
Apoio a adequação de prédios escolares para a educação especial	1.787.136	1.776.681
Apoio a capacitação de professores e profissionais para a educação especial	5.000.000	4.999.705
Complementação ao atendimento especializado às pessoas com deficiência	7.403.082	6.325.602
Apoio à distribuição de equipamento para a educação especial	3.400.000	3.387.310
Apoio à distribuição de material didático para a educação especial	2.600.000	2.598.838
Educação especial como fator de inclusão escolar	6.040.563	6.039.829
Apoio a aquisição de veículos escolares para a educação especial	4.250.000	4.250.000
Capacitação de gestores e educadores para a educação especial	2.787.418	2.787.418
Apoio a adequação de prédios escolares para a educação especial - APAE - Salgueiro - PE	50.000	0
Apoio à aquisição de veículos escolares para a educação especial - APAE – Piauí	150.000	0

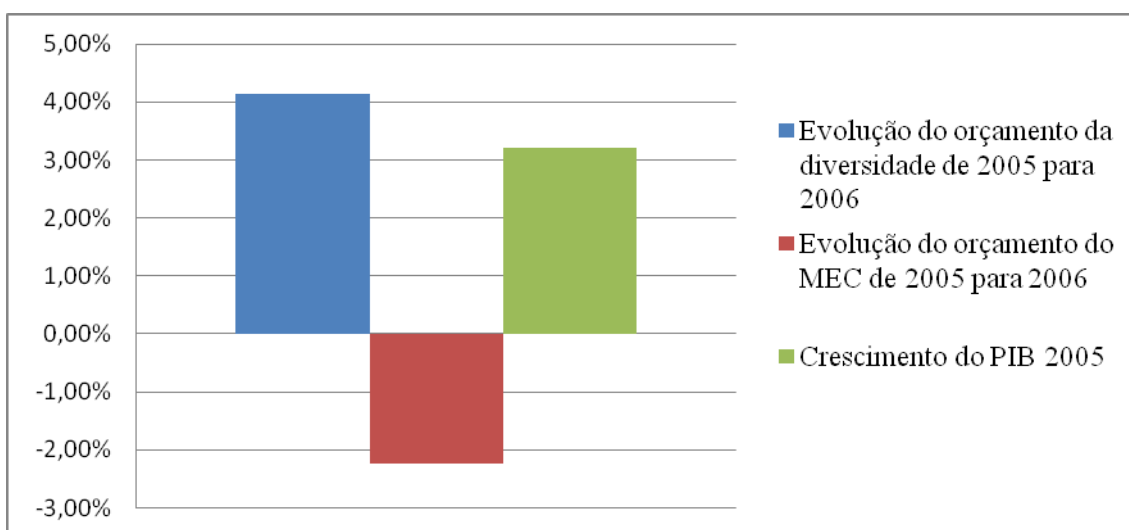
Direitos Humanos, Direitos de todos	Dotação Inicial/2005	Liquidado
Resgate da cidadania da criança e do adolescente em situação de risco no estado de Pernambuco	523.325	512.307
Educação para Diversidade e Cidadania	Dotação Inicial/2005	Liquidado
Gestão e administração do programa	1.515.000	1.510.000
Apoio à valorização da diversidade no acesso e na permanência na universidade	7.154.688	7.128.740
Apoio à projetos educacionais inovadores voltadas a educação para diversidade e cidadania	3.000.000	2.996.230
Apoio à educação no campo	3.499.999	2.498.276
Concessão de prêmio para monografia sobre educação para diversidade e cidadania	100.000	100.000
Apoio a atividades de valorização da educação para diversidade no espaço escolar	20.800.000	19.611.805
Apoio à distribuição de material didático-pedagógico sobre educação para a diversidade e cidadania	169.000	144.163
Apoio ao desenvolvimento de atividades culturais, educacionais e de lazer em escolas abertas em finais de semana.	28.604.660	19.043.073
Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas	Dotação Inicial/2005	Liquidado
Capacitação de professores para educação fundamental indígena	1.004.400	990.011
Apoio ao ensino fundamental escolar indígena	1.645.810	1.232.336
Apoio à distribuição de material didático e paradidático para a educação escolar indígena	668.000	620.391

É importante ressaltar que, em 2005, a inserção no orçamento do Programa Educação para Diversidade e Cidadania provoca uma mudança significativa no que está

sendo denominado como orçamento da diversidade. No mesmo ano verifica-se também que, com exceção do Brasil Patrimônio Cultural, que tem queda em termos reais de 6,95%, os demais programas têm ganho real orçamentário em relação ao ano de 2003. O programa Desenvolvimento da Educação Especial tem ganho real orçamentário de 31,76%, enquanto o programa Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas tem ganho real de pouco mais de 6 vezes em relação a 2003. Ou seja, verifica-se por quase todos os aspectos um aumento no tratamento orçamentário da questão da diversidade.

No ano de 2006, os programas do ano anterior (2005) são mantidos e há algumas evoluções orçamentárias que merecem ser destacadas e podem denotar uma política de incremento constante do orçamento da diversidade. Comparar os anos de 2005 e 2006 possibilita avaliar se há uma política de evolução orçamentária do governo no tratamento da questão da diversidade, pois os programas são mantidos. Melhor do que verificar a variação dos números absolutos é verificar em termos relativos como está se dando o possível incremento. O gráfico abaixo compara a evolução de três importantes macroindicadores do ano de 2005 para o ano de 2006.

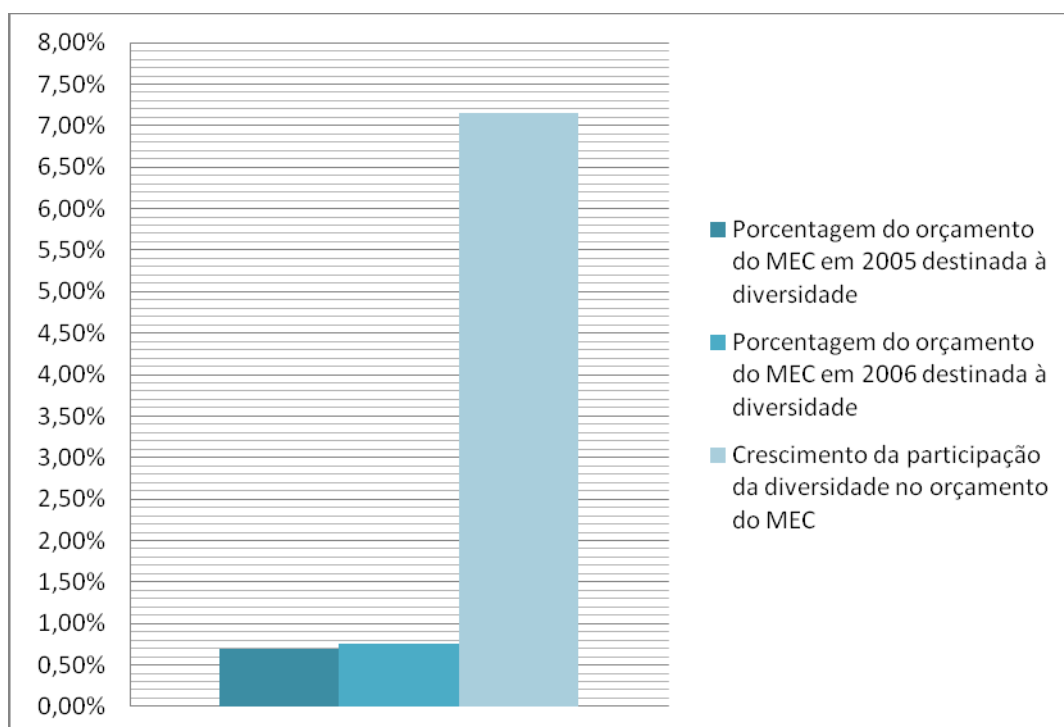
Gráfico 4. Comparação da evolução dos orçamentos da Diversidade, PIB e MEC



O PIB no ano de 2005 cresceu 3,2% (IBGE). Já o orçamento do MEC apresentou decréscimo de 2,24% em termos reais de 2005 para 2006. Em contrapartida, o orçamento da diversidade avançou 4,15% em termos reais. Isso demonstra que, mesmo o orçamento do MEC tendo caído de 2005 para 2006, a questão da diversidade não foi afetada na sua dotação orçamentária e apresentou crescimento superior ao PIB.

Continuando com as análises relativas e tendo como base os anos de 2005 e 2006, a seguir há um outro gráfico que compara a participação do orçamento da diversidade com o orçamento do MEC e a evolução dessa participação do ano de 2005 para o ano de 2006 e esta parece ser a análise central para compreender que espaço as políticas de diversidade passaram a ocupar no MEC.

Gráfico 5. Relação do Orçamento da Diversidade com o Orçamento do MEC



No ano de 2005, o orçamento da diversidade representava 0,7% do total do orçamento do MEC. Já no ano de 2006 essa participação passou para 0,75%. Essa evolução representa um aumento de 7% na participação do orçamento da diversidade em relação ao orçamento do MEC. Porém, a porcentagem da participação apresentada enseja uma reflexão noutra sentido. Uma participação de apenas 0,75% sinaliza que ainda há muito a ser evoluído em termos orçamentários. Uma temática tão importante quanto a da diversidade tem uma participação ínfima em relação ao total do orçamento do MEC, de menos de 1%.

Por fim, cabe uma análise da dotação orçamentária do primeiro e do último ano do primeiro governo Lula. Vale a pena ressaltar que o primeiro ano ainda representa reflexo do governo FHC, pois a LOA foi feita no governo anterior, conforme destacado no início deste tópico. Os dados abaixo demonstram qual foi a variação de 2003 a 2006, em termos reais, do orçamento total do MEC e do orçamento da diversidade.

Variação de 2003 a 2006 com base em valores reais de 2006	
Orçamento da Diversidade	268,70%
MEC	-2,70%

Enquanto o orçamento do MEC apresentou uma queda de 2,7% em termos reais, o orçamento da diversidade cresceu 268,7%. Isso demonstra uma mudança de intenção no tratamento da questão da diversidade. Tal fato indica que ocorreu uma mudança no tratamento da questão de um governo para o outro, algo que se esperava em relação a um governo que foi construído com relações estreitas com os movimentos sociais que reivindicavam incremento das políticas públicas voltadas para a questão da diversidade. Porém, como último elemento de análise, apresenta-se abaixo a participação relativa ao total do orçamento do MEC do orçamento da diversidade no primeiro e no último ano do governo Lula.

Participação do orçamento da diversidade em relação ao orçamento total do MEC	
2003	0,27%
2006	0,75%

Por mais esse indicador, é possível considerar que ocorreu um aumento substancial no orçamento da diversidade no MEC, por outro lado, constata-se também que ainda há muito a ser conquistado em termos orçamentários, pois o orçamento específico da questão da diversidade ainda é irrisório em relação ao orçamento total do ministério.

6.2 Considerações sobre as múltiplas apropriações da diversidade

A ascensão da diversidade na política educacional brasileira teve início na década de 1990 com ênfase para as medidas adotadas pelo governo federal a partir de 1995, conforme demonstrado no início deste capítulo.

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a inclusão da temática Pluralidade Cultural como um tema transversal pode ser compreendido como um dos primeiros esforços de definição desta temática na orientação da política nacional de educação.

Nesse primeiro intento, observamos que o pluralismo cultural é utilizado para se referir a “todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante” (BRASIL, 1997, p. 20).

Permanece inalterado ou ausente das orientações por que alguns grupos culturais são definidos como minoritários e se distinguem da cultura dominante, assim como o

que se considera cultura dominante. Além disso, optou-se pelo conceito de etnocultura para se referir ao pluralismo cultural que caracteriza a população brasileira, ao mesmo tempo em que pluralidade é utilizada para se referir às questões de intolerância religiosa, racismo, dificuldades de aprendizagem e outras. As questões de diversidade foram contempladas ainda dentro de uma perspectiva universalista de educação.

Em 2002, durante o processo de disputa eleitoral, verificamos que o debate sobre diversidade foi ampliado principalmente pela pressão e denúncia dos movimentos sociais, pressão internacional de cobrança pelo cumprimento dos acordos ratificados pelo Brasil e pelo processo de preparação da participação do país na Conferência de Durban.

Os planos de governo abrem espaço para este debate, conforme demonstrado no início do capítulo, com o estabelecimento de metas e propostas de programas específicos para grupos em situação de discriminação e desigualdade. Observou-se, inclusive, que a concepção de política cultural que orientou o plano de governo do presidente Lula, eleito em 2003, é fundamentada nas orientações da Unesco, que sugere a diversidade cultural como um dos elementos fundamentais para o projeto nacional de desenvolvimento.

Soares²⁹ (2008) avalia que o processo de incorporação e politização da questão racial, por exemplo, pelo e no Partido dos Trabalhadores desde a sua fundação em 1980 até 2003, quando o PT ascende ao poder federal, deve-se a dois processos: um interno ao partido, referente às modificações no projeto partidário da década de 1980 para a década de 1990, e outro externo, que se refere aos avanços/desdobramentos do debate sobre as relações raciais na sociedade brasileira a partir do Centenário da Abolição em 1988, da Marcha a Brasília em 1995 e da Conferência de Durban em 2001.

A partir da análise dos principais documentos oficiais do partido, a autora afirma que a década de 1980 se caracterizou pela hegemonia do projeto político informado pela perspectiva de transformação da sociedade que interpelava, sobretudo, a classe

²⁹ O PT e a questão racial: raça, classe e cidadania no Partido dos Trabalhadores (2008).

trabalhadora. Orientado por esse projeto político, o partido priorizou em seu discurso e em sua ação a interlocução com as forças políticas claramente identificadas com o mesmo campo ideológico, as que viam a conjuntura política como um campo de antagonismo entre o capitalismo e o socialismo (SOARES, 2008, 40).

No interior de uma perspectiva socialista que tinha como horizonte a transformação da sociedade, o partido tendeu a tratar as demandas do movimento negro como problemas menores, que diziam respeito ao próprio movimento. Isso não quer dizer que o partido não reconhecesse a existência de um problema racial na sociedade brasileira. Os principais documentos do PT ao longo da sua história sempre fizeram menção a esse tema e às lutas dos movimentos sociais de uma forma geral (*id.*, *idid.*, p, 41). Todavia, o que se pode observar, por meio da análise dos documentos da década de 1980, é que ele não tinha um discurso e um debate elaborado sobre a questão racial que possibilitassem a articulação entre raça e classe. Limitava-se, portanto, a expressões de apoio e solidariedade, seguidas da ênfase na autonomia desse movimento.

Essa agenda ganhará espaço na década de 1990. A derrota das eleições de 1989, marcam o início do recuo do projeto político petista orientado para o socialismo, referenciado à classe social, e ao fortalecimento do projeto orientado para a democracia. É também um período marcado por um processo de alteração na organização política do movimento negro brasileiro que força o Estado a se posicionar diante de suas demandas de ampliação de direitos para a população negra.

Para a autora, esses fatores provocaram alterações no projeto político do partido, como a substituição da centralidade da luta de classes predominante na década de 1980 pela cidadania, no entendimento das disputas pelo poder na sociedade, na definição das tarefas do partido enquanto uma organização do campo da esquerda e em seu intercâmbio com outras forças políticas (*id.*, 2009, p. 106).

O projeto político petista que começou a ser costurado na década de 1990, ao conferir centralidade à noção de cidadania, ampliou a possibilidade de interlocução do partido com os grupos que tiveram suas lutas políticas associadas à opressão. No entanto, a autora avalia que a construção de espaços no governo Lula para a questão

racial é resultado da visibilidade que a temática ganhou na sociedade a partir da Conferência de Durban, que popularizou o tema das ações afirmativas.

Gomes (2009) ressalta que a mobilização para a conferência de Durban pode ser entendida como um dos momentos mais expressivos da participação dos movimentos sociais e dos setores no interior do Estado para inserir a diversidade étnico-racial na agenda política nacional e ampliar as condições para que ações e programas voltados para a superação das desigualdades raciais fossem implementados no país. A educação foi um dos pontos importantes das discussões das pré-conferências realizadas no Brasil (GOMES, 2009, p. 48).

Ainda que as alterações no plano de governo e documentos elaborados pelo Partido dos Trabalhadores para as eleições de 2003 tenham sido motivadas mais pelo contexto da Conferência de Durban do que por uma mudança interna ao partido, é importante salientar que algumas respostas do governo federal a essa nova agenda se fizeram notar no primeiro ano do governo Lula, tais como a criação da SPM e SEPPIR, o lançamento da primeira versão do PNEDH e outras ações elencadas no início deste capítulo.

A alteração da LDB pela Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma abertura para um processo de profunda revisão da educação brasileira. Segundo Gomes (2009), ambas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC, já que são políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras (*id., idid.*, p. 40).

Em 2004 criou-se, no interior do MEC, a SECAD, com a intenção de contribuir para um modelo de desenvolvimento com inclusão. Conforme exposto anteriormente, a SECAD foi criada com o objetivo de conseguir que a política pública compatibilize conteúdo universal com conteúdo particularista.

A SECAD rompe com o silenciamento do Ministério em relação à temática da diversidade, porém fica com a responsabilidade 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, definidas nos documentos informativos de sua criação, bem como na exposição do então secretário responsável pela SECAD, Ricardo Henriques.

O levantamento de programas e ações do Ministério que contemplassem a questão da diversidade na primeira gestão do governo Lula identificou um conjunto de 19 ações. Nota-se que as ações concentram-se prioritariamente em duas Secretarias do Ministério, SECAD e SESu, além das duas ações da Secretaria de Educação Especial, com foco já definido para esta modalidade de ensino.

No que diz respeito ao aspecto da transversalização com outros ministérios e secretarias, podemos notar que esta se restringe às duas secretarias especiais – SPM e SEPPIR.

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

Moehlecke (2009) analisou como o Ministério da Educação, durante o governo Lula em sua primeira gestão, se posicionou diante da questão da diversidade, procurando observar até que ponto a diversidade foi um princípio que orientou a agenda do governo no período. Por meio da análise de relatórios de gestão e dos programas/ações, a autora identificou que há um processo de preocupação com a questão da diversidade cultural no MEC, tanto nos novos desenhos institucionais do Ministério quanto nas atividades por ele desenvolvidas. No entanto, para além da SECAD, não se observou uma mudança nas estruturas das demais secretarias do Ministério.

A autora aponta também que são poucos os programas que conseguem desenvolver prioritariamente ações que articulem os vários públicos, a maioria realiza um trabalho separado para cada grupo, enfatizando sua especificidade. Tal fato se distancia da proposta da SECAD para o MEC, em construir uma nova orientação para

as suas políticas educacionais que, desde o seu processo de formulação, contemplem a diversidade (MOEHLECKE, 2009, p. 476).

Outro aspecto importante na caracterização e avaliação dessas políticas diz respeito à institucionalidade dos programas, ou seja, a garantia de permanência e continuidade das ações. Conforme observamos, a maior parte dos programas analisados não consta na análise do PPA, o que significa que a sua implementação está condicionada à disponibilidade de recursos oriundos de outros programas.

Para Moehlecke, a análise dos programas mostra que só é possível falar em diversidades como um termo ainda polissêmico. A autora descreve três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios associados às ações e programas: o de inclusão social, de ações afirmativas e de políticas da diferença. A inclusão está relacionada à preocupação com a inclusão social, articula-se no MEC com as políticas sociais de cunho compensatório destinadas à população em situação de pobreza ou em situação de risco. Já a ação afirmativa se diferencia das políticas redistributivas por exigir que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência de uma discriminação étnica, racial, sexual e/ou de gênero (*id.*, *idid.*, p. 479).

No que diz respeito ao terceiro sentido, de diferença, a autora avalia haver dois sentidos distintos associados às políticas de diferença, que podem ser definidos como benigno e crítico. O primeiro sentido parte da constatação genérica de que a humanidade é, em si, diversa, que a natureza é diversa, que as culturas e as pessoas são diversas e que isso deve ser algo valorizado e celebrado. Nessa concepção, a diferença aparece de forma naturalizada, com um dado da realidade, a partir da qual se procura estimular a tolerância e convivência entre culturas. Ela é criticada por trabalhar com uma visão ingênua de diversidade, ao celebrar nossas diferentes origens e a pluralidade de culturas que marcam nossa sociedade sem, contudo, considerar as relações desiguais de poder que se estabelecem historicamente entre elas e que continuam a definir as distintas oportunidades que têm de se expressar no espaço público.

O sentido crítico atribuído à diferença tem como preocupação o exame do próprio processo de produção dessa diferença, questionando-se as relações do poder que a permeiam, com o intuito de elevar aquele designado como “outro”, diferente, inferior

à condição de sujeito, por meio da afirmação das identidades específicas desses grupos, como instrumento de luta política (*id., idid.*, p. 482).

Para a autora, os três sentidos de diversidade estão simultaneamente presentes e em tensão permanente nas orientações de suas políticas. Conforme a área ou a secretaria, enfatiza-se mais um ou outro modo de compreender e lidar com a diversidade. A 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 trabalhavam, 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 (Secretaria de Educação Básica), 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 (*id., idid.*, p. 482).

Além do critério da orientação política da secretaria como um fator de definição para a utilização de um ou outro sentido de diversidade, notou-se também que este sentido depende da temática e dos movimentos sociais que estão envolvidos com a mesma, as ações em torno do Programa Brasil sem Homofobia, gênero e com a temática racial de implementação da Lei 10.639/03 e políticas de cotas estão pautadas no sentido crítico atribuído à diferença e de políticas de ação afirmativa.

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. Como no capítulo anterior, ainda que a separação em linhas possa parecer muito arbitrária, o que

diferencia um projeto de outro é a defesa do universalismo diverso ou o reconhecimento de que toda e qualquer política educacional terá de considerar e ser pensada *a partir* da diferença.

Para Gomes (2009), isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente, por exemplo, a diversidade étnico-racial (GOMES, 2009, p. 41).

Para Silvério (2009), o Brasil tem experimentado um conjunto de tensões sociais, fruto do próprio processo de democratização, que recolocaram, entre outras, a questão da discriminação racial e do racismo no centro do debate público. As cotas para negros e índios na educação superior se propagaram e hoje estão presentes em mais de 80 instituições públicas. O grande problema é que esta propagação não vem sendo acompanhada de medidas governamentais condizentes para a manutenção de iniciativas institucionais que, por um lado, expressam a sintonia daquelas instituições com os anseios populares de inclusão efetiva e, por outro, experimentam a insegurança causada pelo silêncio dos poderes públicos em relação às necessidades de destinação orçamentária específica para que os programas de ações afirmativas se configurem em protagonistas de um amplo processo de mudança no perfil das elites nacionais (SILVÉRIO, 2009, 36).

No que diz respeito à destinação orçamentária para os programas e ações para diversidade, verificamos que 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, SEPPIR 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 do Estado.

Para Werneck (2009), essa postura demonstra que as ações em curso são fundamentalmente políticas de visibilidade social do governo e dos governantes, ações de marketing do que um ato concreto, pois não se faz política séria, responsável e coerente com o discurso: são necessários recursos públicos para efetivar programas e projetos sociais (WERNECK, 2009, p. 104).

A despeito dos avanços conquistados, há muito que avançar. Para que essa consolidação aconteça de maneira sistêmica e articulada, é preciso ir além de um lugar específico, mostrando que a estrutura da desigualdade no Brasil se organiza a partir da questão racial e de gênero, por exemplo. É por falta desta compreensão que as múltiplas apropriações da diversidade dificultam a implementação das temáticas envolvidas no conjunto das políticas públicas do MEC e dos sistemas de ensino, sobretudo no que se refere à destinação de recursos financeiros públicos para a sua efetivação.

O projeto universalista, conforme demonstrado no capítulo 4 foi construído no Brasil a partir de uma perspectiva de raça e gênero, por exemplo, que estão enraizados na estrutura da sociedade e no imaginário social brasileiro. Sendo assim, só uma abordagem consolidada no conjunto das políticas públicas poderá criar um novo desenho institucional.

Capítulo 7

7. Considerações Finais

O propósito inicialmente apresentado para este trabalho era o de empreender uma reflexão sobre 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.

No desenvolvimento desse trabalho pudemos identificar a confluência de um conjunto de fatores que provocou a emergência ou ascensão desta temática na esfera pública e nas produções teóricas de educação. Ao dirigir o foco de análise para essas iniciativas a intenção foi mostrar a configuração de um novo cenário político em que os temas até então restritos à atuação dos movimentos sociais passaram a fazer parte da agenda nacional.

Um dos fatores externos de influência, como demonstrado no capítulo três deste trabalho, foi o movimento global de questionamento e reivindicação de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum. Apesar das especificidades que resultaram na emergência de conflitos ou das diferenças teóricas de análise deste processo, é importante ressaltar que a ineficácia do modelo de assimilação cultural, bem como o acesso diferenciado aos recursos materiais e reconhecimento de uma identidade cultural são constatações e reivindicações comuns nos diferentes contextos em que o debate sobre diversidade emergiu.

Além disso, todos esses movimentos, mesmo que distintos em seu período de emergência e causas principais que geraram ou impuseram a discussão sobre determinados grupos, identidades, discriminação e racismo, trouxeram a cultura para o centro das preocupações e debates sociais, o que Hall denominou como “virada cultural” em referência à abordagem da análise social que passou a compreender a cultura como condição constitutiva da vida social, não mais como variável dependente. Para o autor, a revolução cultural no século XX se deve às insustentabilidades da velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a base econômica e a superestrutura ideológica, já que nas atuais circunstâncias a mídia exerce uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas.

Este processo parece ter contribuído também para a alteração no posicionamento dos Organismos Internacionais sobre esta temática, como, por exemplo, na Unesco. Como demonstrado no primeiro capítulo, a atuação da Unesco pode ser dividida em quatro fases no discurso e na ênfase de seus documentos quanto ao conceito de diversidade cultural. As diferentes fases na compreensão de cultura e diversidade são uma amostra do status global do debate, pois refletem também o consenso dos países membros da Unesco.

Na primeira fase, correspondente ao período pós Segunda Guerra Mundial, a cultura é pensada em termos de produção artística e práticas externas, de forma que estado e nação eram utilizados para delinear ambos uma unidade cultural e política.

A segunda fase é marcada pela proliferação de nações independentes, o que provoca uma mudança de definição que é caracterizada pela ampliação do conceito de cultura para incluir a identidade.

O terceiro período é caracterizado pela associação da cultura ao desenvolvimento. 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 instrumento subsidiário de atividade social” (Unesco, 2000, p.13).

Por último, a quarta fase contemporânea, de associação entre cultura e democracia, focando a necessidade de tolerância devido à percepção de que as tensões em diferentes níveis têm provocado problemas de coexistência em comunidades culturalmente diversas.

Como forma de evitar conflitos e qualquer ameaça à coesão social, a Unesco ressalta nos seus documentos de orientação a recomendação de que a educação deve tratar de culturas e valores humanos na formulação de uma nova ética universal, definida a partir da identificação de um núcleo de valores e princípios éticos comuns, que sejam pontos de referência compartilhados entre as culturas de forma a estabelecer um guia mínimo de moral para ser utilizado na resolução de problemas globais.

Essa proposta é possível porque um dos pressupostos que a fundamenta é o de que as culturas se interpenetram e algumas ideias fundamentais são recorrentes em várias culturas, pois advém de raízes em parte comuns, que aparecem em todas as tradições culturais e podem servir de inspiração para a formulação de uma ética universal.

As orientações da Unesco defendem uma ação intercultural em sociedades multiculturais, pautada na ética universal e na promoção do diálogo entre culturas. Para tanto, a Organização adotou, em novembro de 2002, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural com o objetivo de confirmar a importância do respeito às diferentes culturas como um elemento universal na busca da paz.

As diretrizes da Unesco e o posicionamento em relação à cultura proposto nos documentos de orientação repercutiram fortemente no Brasil, no campo teórico, como constatado no capítulo quatro, na defesa e proposição recorrentes de parte dos autores pelo interculturalismo ético em oposição ao multiculturalismo e na política, como verificado no capítulo cinco, as orientações da Unesco para esta temática fundamentaram o programa de governo para as eleições apresentado por Lula em 2002.

Os dois processos se coadunam com a proposta de Dale (2004), discutida no primeiro capítulo, de uma agenda globalmente estruturada para a educação que procura compreender como os processos de globalização modelam e constroem os sistemas educativos não de forma unidirecional ou determinante, mas como os dois processos global e regional se articulam.

A Unesco define a educação como uma das principais políticas públicas que devem ajudar a criar a coesão social e nacional em sociedades multiculturais e multiétnicas, esta orientação é repetida inúmeras vezes no documento estratégico da Unesco para 1996-2001.

É a partir desta concepção ou meta de garantia da coesão nacional que as diferentes perspectivas verificadas no debate nacional e internacional sobre cultura e educação podem também ser organizadas.

A coesão nacional é uma preocupação na proposta de multiculturalismo de James Banks apresentada no capítulo três. Ao retomar o processo de desenvolvimento

histórico do multiculturalismo nos Estados Unidos, o autor salienta que os estudos étnicos pautados nos trabalhos de G. W. Williams (1882-83) e continuado por indivíduos como W. E. B. DuBois (1935), Woodson (1919/1968), Bond (1939) e Wesley (1935) dominaram apenas a primeira fase da educação multicultural.

Banks afirma que alguns educadores envolvidos no movimento dos estudos étnicos começaram a compreender que o conteúdo étnico era necessário, mas não uma condição suficiente para reestruturar as escolas, para fazer com que estudantes de diferentes grupos étnicos e raciais vivenciassem a igualdade (Banks, 1992, p. 282).

Uma terceira fase da educação multicultural emergiu com outros grupos que viam a si mesmos como vítimas da sociedade e das escolas, como as mulheres e pessoas com deficiência, demandaram a incorporação de suas histórias, culturas e vozes no currículo, na estrutura das escolas, colégios e universidades. A quarta e corrente fase da educação multicultural é o desenvolvimento de teorias, pesquisa e práticas que relacionam categorias como raça, classe e gênero.

A educação multicultural na perspectiva de Banks tem como objetivo a criação de uma cultura e estado-nação unificados, mas respeitando e reconhecendo a diversidade, que para o autor se resume na criação de uma sociedade de pessoas diversas unidas por valores democráticos.

Outro importante objetivo da educação multicultural é oferecer a estudantes, meninos e meninas as mesmas chances de igualdade de sucesso e mobilidade educacional. A educação multicultural foca em oportunidades educacionais igualitárias para diferentes grupos no interior da cultura nacional.

Para Banks, o desafio para as nações multiculturais é a garantia de equilíbrio entre unidade e diversidade, a unidade sem diversidade resulta em hegemonia e opressão e a diversidade sem unidade conduz a um rompimento/fratura no estado-nação. E é este equilíbrio o responsável, na perspectiva do autor, pela garantia da coesão nacional.

No contexto brasileiro, vimos a consolidação, apresentada no capítulo quatro, de uma produção na educação que em oposição à concepção de multiculturalismo, por compreender que o mesmo opera com uma perspectiva de justaposição de culturas

múltiplas, focou no desenvolvimento de uma proposta intercultural, que segundo Canen, Oliveira e Franco (2000) pode ser concebida em uma base de sustentação universalista.

Para os autores desta perspectiva, o desafio que está colocado repousa na articulação entre a identidade universal que nos constitui enquanto seres humanos e as identidades culturais plurais. Mais do que um desafio epistemológico, trata-se conforme enfatizado pelos autores, de uma questão de ética.

Marcon (2006) também compreende que a educação intercultural vai além do multiculturalismo na medida em que busca caminhos para a superação das discriminações existentes nas sociedades. A intercultural reconhece, na perspectiva do autor, que as sociedades são multiétnicas e culturalmente plurais e, por isso, propõe uma pedagogia dialógica que seja capaz de fazer frente às tendências que polarizam e excluem culturas e grupos étnico-culturais, “reconhece que a diversidade não é empecilho, mas possui potencialidade para a superação das discriminações, ou seja, a diferença é a possibilidade de crescimento quando trabalhada de forma crítica e pedagogicamente numa perspectiva dialógica” (MARCON, 2006, p.8).

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 de que o interculturalismo com meta universalista é uma proposta mais adequada para um país que se construiu a partir da mestiçagem.

Em oposição às duas linhas teóricas anteriores foram apresentadas, nos capítulos quatro e cinco, duas outras perspectivas que possuem objetivos diferentes da garantia de coesão nacional, no Brasil a perspectiva discursiva ou da diferença e nos Estados Unidos dos *Black Studies*.

Na ótica discursiva ou da diferença, a atenção à teorização cultural não pode se encerrar na educação no multiculturalismo, não pode ser compreendido 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, 2000, 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 tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2000, p. 73). 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, e uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem *problematizá-las* (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 um certo tipo?”. E, nesse caso, têm sido descritos “enunciados” e perseguidas 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).

Nos EUA, em oposição aos padrões de restrição e inclusão que o modelo de diversidade representa, propõe-se uma perspectiva emancipatória elaborada pelas visões de mundo africanas, diaspóricas e indígenas articuladas com a tradição intelectual dos *Black Studies*. Este modelo é sugerido pelos trabalhos de, por exemplo, Molefi K. Asante, Cheikh Anta Diop, Asa G. Hilliard, Joyce King e Sylvia Wynter.

Para Swartz (2009), a diversidade é utilizada como um conceito compensatório que invisibiliza as identidades de grupo e generaliza todas as identidades intragrupo, americanos, latinos, asiáticos e indígenas em uma única categoria, tudo o que representa o outro. Para a autora, ao remover as identidades de grupo, conseqüentemente as bases de conhecimento e as produções culturais desses grupos invisibilizados e seu interesses são também removidos da arena educacional.

Derick Bell (2009), afirma que o conceito de diversidade, longe dos meios viáveis de assegurar ação afirmativa nas políticas de admissão nas universidades pode ser considerado uma séria distração para esforços que almejam alcançar a justiça racial.

Adams (1977), define que os *Black Studies* consistem de uma aplicação consciente e organizada de inteligência direcionada aos aspectos da experiência negra, histórica e contemporânea, que é entendida como meio de compreensão e elevação da experiência de pessoas e grupos descendentes de africanos localizados em qualquer lugar (ADAMS, 1977, p. 99). É o tratamento intelectual e enfático da totalidade do fenômeno que envolve os negros e suas relações com os não negros do mundo.

Karenga (1991) afirma que a proposta dos *Black Studies* está enraizada nas visões sociais e lutas da década de 1960 que almejavam o *Black Power*, definido como a capacidade dos negros de definirem, defenderem e desenvolverem seus próprios interesses.

De acordo com Semmes (1992), o corpo interdisciplinar de conhecimento que constitui os *Black Studies* visa explicar os processos sociais e históricos que afetam os status e o desenvolvimento das pessoas descendentes de africanos numa escala global e esta disciplina emergente pode fornecer compreensões universais para compreender a experiência humana em geral” (p. ix). O ponto, segundo o autor, é que os *Black Studies* se relacionam com as pessoas descendentes de africanos com a transmutação do conhecimento. “Ao invés de apenas ‘multiculturalizar’ o conhecimento esta perspectiva intelectual pergunta: “Onde está a filosofia social, a teoria social, econômica e política que poderia mudar a condição dos afro-americanos?”(SEMMESES, 1992, p. 72).

O que é demandado é uma teoria da história e historiografia diferentes. Daí a diferença e discordância dessa perspectiva em relação ao multiculturalismo, que para Carruthers (1999) oculta a continuidade da tradição de superioridade ocidental, dominação anglo-saxão e supremacia branca no processo educacional. Para o autor, a ironia deste presente conflito está relacionada ao fato de que a ênfase contemporânea no multiculturalismo só se fez possível com a revolta e mobilização dos *Black Studies* de 1960.

A crise mundial da educação negra, nesta perspectiva, é atribuída à perpetuação da afirmação de que os conceitos de civilização e humanidade excluem a África e os africanos. Uma das premissas desta perspectiva é a de que pessoas descendentes de africanos dividem continuidades culturais e sua sobrevivência como uma família étnica e essas continuidades são recursos de força e resistência, que podem ser usados para transformar a pesquisa educacional e desenvolver ambientes que encontrem as necessidades de estudantes africanos em todos os níveis (KING, 2008).

O capítulo cinco é dedicado à discussão desta tensão na pressão e negociação entre Estado e movimentos sociais que se afirmam presentes como sujeitos políticos e de políticas no espaço público e na agenda pública se afirmam como sujeitos de soluções políticas.

A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, resultado da 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, correspondente à gestão de Fernando Henrique Cardoso, caracteriza-se pela consolidação das discussões sobre políticas focais, de combate à discriminação, preconceito e 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, criou 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.

Arroyo (2010), afirma que o foco em coletivos³⁰ feitos desiguais redefine as desigualdades porque eles têm classe, raça, etnia, gênero, lugar. As desigualdades em abstrato não têm rosto, nem cor, nem gênero ou classe e as consequências desse trato abstrato, genérico das desigualdades têm sido sérias para a formulação de políticas. Acabam predominando políticas generalistas, para todos, como correspondente à visão republicana do público e da ação do Estado. Nesse sentido, o único sujeito da ação, ressalta o autor, será o Estado, suas políticas, suas instituições e seus gestores, que se propõem a resolver as desigualdades, e os grupos sociais são ignorados nessas análises e na gestão e formulação de políticas de superação de desigualdades genéricas (ARROYO, 2010, p. 1386).

A partir de 2003, algumas ações específicas que se coadunam com as metas e princípios apresentados no plano de governo de 2002 foram implementadas. 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 de história e cultura afro-brasileira na educação básica.

No que diz respeito à educação, em sintonia com as metas e 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 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

³⁰ O autor utiliza coletivos para designar movimentos sociais tais como: negro, feminista, do campo, indígena e outros.

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, apresentado no capítulo seis, verificamos um conjunto de 19 ações. No entanto, notou-se 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 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 expressam 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. Como mostrei anteriormente, 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 programas³¹ 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, SEPPPIR 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 do Estado.

A resposta à pergunta inicial deste trabalho, de como a educação enquanto política pública pode ser implementada *a partir das diferenças* para além dos anexos, com base em legislações, planos e programas federais, implica em ir além do específico, mostrando que a estrutura da desigualdade no Brasil se organiza a partir da questão racial e de gênero, por exemplo. Implica também em definir qual é a concepção de diversidade que irá orientar o trabalho de todo o Ministério e implica na realização de

³¹ Análise válida apenas para os programas que constam no Plano Plurianual.

uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente, por exemplo, a diversidade étnico-racial (Gomes, 2009, p. 41).

Significa não permitir que em momentos tão singulares, de discussão de diretrizes e planos nacionais, o tratamento das temáticas da diversidade se transforme em um grupo único à parte, a exemplo da abordagem no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, como demonstrei na dissertação de mestrado: “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”.

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 e de um processo concluído.

Um dos principais pontos positivos no processo que denominei 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 de políticas ou políticas, outro Estado.

Segundo Arroyo (2010), o reconhecimento destes grupos como atores políticos exigirá a reinvenção do Estado e suas políticas, assim como o reconhecimento dos movimentos sociais, como atores, políticos e sujeitos de políticas, provoca a redefinição do campo das políticas, seus critérios, prioridades e sua natureza. De políticas compensatórias, distributivas, corretivas das desigualdades que o mercado, a concentração da terra, da renda e do espaço, do conhecimento e do poder produzem, esses coletivos defendem políticas afirmativas, de diferenciação positiva, não genéricas. Políticas focadas, contextualizadas, políticas de reconhecimento e não de compaixão com os desiguais porque inferiores em classe, etnia, raça, gênero, campo ou periferia (ARROYO, 2010, p. 1415).

8. Anexos

Anexo 1

Memorial de todos os cálculos realizados para corrigir os valores e promover comparações em valores reais. São espelhos do cálculo feito na calculadora do Cidadão do Banco Central do Brasil.

Orçamento da diversidade

Orçamento de 2003 corrigido para 2006.

Data inicial	01/2003
Data final	01/2006
Valor nominal	R\$ 48.741.379,00 (REAL)
Dados calculados	
Índice de correção no período	1,2353481
Valor percentual correspondente	23,5348100 %
Valor corrigido na data final	R\$ 60.212.569,94 (REAL)

Orçamento MEC

Orçamento de 2003 corrigido para 2006.

Data inicial	01/2003
Data final	01/2006
Valor nominal	R\$ 18.037.343.186,00 (REAL)
Dados calculados	

Índice de correção no período	1,2353481
Valor percentual correspondente	23,5348100 %
Valor corrigido na data final	R\$ 22.282.397.633,87 (REAL)

Comparação 2005/2006 diversidade

Valor real do orçamento da diversidade de 2005 em 2006

Data inicial	01/2005
Data final	01/2006
Valor nominal	R\$ 147.265.089,00 (REAL)
Dados calculados	
Índice de correção no período	1,0544654
Valor percentual correspondente	5,4465400 %
Valor corrigido na data final	R\$ 155.285.940,98 (REAL)

Comparação 2005/2006 MEC.

Valor real do orçamento MEC de 2005 em 2006

Data inicial	01/2005
Data final	01/2006
Valor nominal	R\$ 21.022.574.093,00 (REAL)
Dados calculados	
Índice de correção no período	1,0544654
Valor percentual correspondente	5,4465400 %

Valor corrigido na data final R\$ 22.167.577.000,00 (REAL)

Programas de 2003 em valores de 2005

Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas

Data inicial 01/2003
 Data final 01/2005
 Valor nominal R\$ 450.000,00 (REAL)
 Dados calculados
 Índice de correção no período 1,1782175
 Valor percentual correspondente 17,8217500 %
 Valor corrigido na data final R\$ 530.197,88 (REAL)

Desenvolvimento da educação especial

Data inicial 01/2003
 Data final 01/2005
 Valor nominal R\$ 47.598.361,00 (REAL)
 Dados calculados
 Índice de correção no período 1,1782175
 Valor percentual correspondente 17,8217500 %
 Valor corrigido na data final R\$ 56.081.221,90 (REAL)

Brasil Patrimônio cultural

Data inicial

01/2003

Data final

01/2005

Valor nominal

R\$ 493.018,00 (REAL)

Dados calculados

Índice de correção no período

1,1782175

Valor percentual correspondente

17,8217500 %

Valor corrigido na data final

R\$ 580.882,44 (REAL)

Referências

ADAMS, Russell. Black studies perspectives. *The Journal of negro education*, 2(46), 1977.

ALMEIDA, Nina P. *O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

APPLE, Michael W. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 1999.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, vol, 31, n. 113, out.-dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: Abril de 2010.

ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. *Journal of Negro Education*. Vol. 60, n. 2, 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable>. Acesso em: Outubro de 2009.

_____. *The afrocentric idea*. Philadelphia: Temple University Press, 1987.

BALL, S. *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*. V.01, n. 02, Jul/Dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

BAKER, G. Multicultural imperatives for curriculum development in teacher education. *Journal of Research and Development in Education*, 11(1), 70-83, 1977.

BANKS, James A. Curriculum Strategies for Black liberation. *School Review*. 81 May, 1973. Disponível em:<<http://www.jstor.org/stable>>. Acesso em: out. 2009.

BANKS, James A. Shaping the Future of Multicultural Education. *Journal of Negro Education*. V. XLVIII, n. 3, 1979. Disponível em:<<http://www.jstor.org/stable>>. Acesso em: out. 2009.

BANKS, James; LYNCH, James. *Multicultural education in western societies*. New York: Praeger Publishers, 1986.

BANKS, James A. African American Scholarship and the Evolution of Multicultural Education. *Journal of Negro Education*. V. 61, n. 3, 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable>>. Acesso em: out. 2009.

BANKS, James. *Multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

_____. *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press, 1997.

_____. *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon, 2002.

_____. *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

_____. Multicultural education: historical development, dimensions and practice. In: BANKS, James; BANKS, Cherry A. McGee (orgs.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

_____. Race, knowledge construction, and education in the United States: lessons from History. In: BANKS, James; BANKS, Cherry A. McGee (org.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004

_____. *Race, culture and education: the select works of James A. Banks*. Oxon: Routledge, 2006.

BANKS, James; BANKS, Cherry A. McGee. *Multicultural education: issues and perspectives*. Bicultural, 2007.

BELL, Derrick. Diversity's distractions. *Columbia Law Review*. v. 103, n. 06, 2003. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3593396>>. Acesso em: set. 2009.

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*, 2003.

_____. *Balanco de Governo 2003-2010*. Disponível em: <http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br>. Acesso em: 04 de março de 2011.

_____. Ministério da Educação. SECAD. *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, 2004.

_____. *Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD), Brasília, 2005.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BURBULES, Nicholas C. *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press, 1993.

CAHILL, D. The rise and fall of multicultural education in Australia. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

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

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 de jun. de 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>].

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 37, n.132, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2008.

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_](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000200008&lng=pt&nrm=iso)

[arttext&pid=S010173302006000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jun. 2008.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2008.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educ. Soc.* Campinas, v. 22, n. 77, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. M.. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 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_08_ESPACO_ABERTO_-_RENATO_ANA_E_MONIQUE.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2008.

CARRUTHERS, Jacob H. *Intellectual Warfare*. Chicago: Third World Press, 1999.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cad. Pesqui.* São Paulo, n. 114, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100

CHAKRAVARTY, S. D. Multicultural education in India. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 29 de Junho de 2008.

CORTÉS, Carlos C. Teaching the chicano experience. In BANKS, J. A. (Ed.). *Teaching ethnic studies: concepts and strategies*. Washington: National Council for the social Studies.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social* São Paulo, v. 13, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2008.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUÉLLAR, Javier (org). *Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Tradução de Alessandro Warley Candéas. Campinas: Papirus; Brasília: Unesco, 1997.

CUSHNER, Kenneth., MCCLELLAND, Averil., & SAFFORD, Philip. *Human diversity in education: An integrative approach*. New York: McGraw-Hill, 1992.

DAHLSTROM, L. O. Color me black, color me White: teacher education in the aftermath of the apartheid era: in search of a critical multicultural perspective among a complexity of contradictions. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 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, Jurez 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, 1996.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DU BOIS, W. E. B. *The souls of black folk*. Chicago: University Press John Wilson and Son, 1903.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación*. 3. ed. Madrid: Trotta, 2000.

DUSSEL, I. What can multiculturalism tell us about difference? The reception of multicultural discourses in France and Argentina. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

ELLSWORTH, Elisabeth A. *Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press, 1997.

EVANGELISTA, Ely G. *A Unesco e o mundo da cultura*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.80, n. 195, 1999. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/revista_RBEP_195_208.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2008.

FORBES, Jack D. *Aztecas del norte: the chicanos of Aztlan*. Greenwich: Faucett Publications, 1973.

FREEMAN, Kassie. Black populations globally: the costs of the underutilization of blacks in education. In: KING, Joyce E. (org.). *Black education: a transformative research and action agenda for the new century*. New York: Routledge, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 51ª ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. *Revista USP*. São Paulo, v. 28, dez/fev 1995/1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/9fry.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Perspec.* São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2008.

GAY, Geneva. Ethnic minority studies. How widespread? How successful? *Educational Leadership*, 29, 1971.

GENTILI, Pablo A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GHIONDA-ALLEMANN, Cristina. Diversity, educational theory, and the consequences for teacher education: a comparative perspective. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

GIROUX, Henry A. Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 23, 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2008.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2008.

GOMES, Nilma L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, R.; PAULA, M. de. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GRANT, Carl A. Black Studies materials to make a difference. *Journal of Educational Research*, 66, 1973.

_____. Multicultural education: commitments, issues, and applications. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1978.

_____. *Educating for diversity: an anthology of multicultural voices*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo soc.* São Paulo, v. 13, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2008.

_____. Depois da democracia racial. *Tempo soc.* São Paulo, v. 18, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. Desafios do Estado frente à desigualdade. In: *Diferentes, Diferenças: educação de qualidade para todos*. MEC, s/d.

HILLIARD, Asa G. *Free your mind, return to the source: the African origin of civilization*. San Francisco: Urban Institute for Human Services, 1978.

HUANG, M. Fashion or compensation: the developments of multicultural education in Taiwan. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

HUSS, L. Language, culture and identity in the schools of northern Scandinavia. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

HARRIS, Michael D. Africentrism and Curriculum: Concepts, Issues, and Prospects. *Journal of Negro Education*. V. 61, n. 3, 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable>. Acesso em: Outubro 2009.

INGLIS, Christine. *Multiculturalism: new policy responses to diversity*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 1996.

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

JAMES, C. E. Multiculturalism, diversity and education in the canadian context: the search for an inclusive pedagogy. In: GRANT, Carl A.;LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

KARENGA, Maulana. *Introduction to Black Studies*. Los Angeles: University of Sankore Press, 1991.

KETO, Thsheloane. *The Africa-centered perspective on history*. Blackwood: World Press, 1990.

KING, Joyce E. Culture-centered knowledge: Black studies, curriculum transformation, and social action. In: BANKS, James; BANKS, Cherry A. McGee. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

_____ (org.). *Black education: a transformative research and action agenda for the new century*. New York: Routledge, 2005.

_____. Diaspora literacy and consciousness in the struggle against miseducation in the black community. *Journal of Negro Education*. Vol. 61, n. 3, 1992. Disponível em:<<http://www.jstor.org/stable>>. Acesso em: out. 2009.

_____. Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers. *Journal of Negro Education*. V.60, n.2, 1991. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable>>. Acesso em: out. 2009.

KYMLICKA, Will. *Multicultural citizenship*. New York: Oxford University Press, 1995.

LADSON-BILLINGS, Gloria. New directions in multicultural education: complexities, boundaries, and critical race theory. In: BANKS, James; BANKS, Cherry A. McGee. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Beyond Multicultural Illiteracy. *Journal of Negro Education*. V. 60, n. 2, 1991. Disponível em:<<http://www.jstor.org/stable>>. Acesso em: out. 2009.

LOPES, José de Sousa Miguel. Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2008

LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Revista Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.* Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2008

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

MAIO, Marcos Chor. A história do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil. Tese de doutorado. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

_____. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Rev. bras. Ci. Soc.* São Paulo, v. 14, n. 41, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2008.

MARCON, Telmo. Educação Intercultural e Infância. Trabalho apresentado na 29ª *Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2336--Int.pdf>>.

MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 2, maio/jun/jul/ago, 1996.

MATTAI, P. Rudy. Rethinking the Nature of Multicultural Education: Has it Lost its Focus or is it Being Misused? *Journal of Negro Education* V. 61, n. 1, 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable>. Acesso em: Outubro 2009.

McLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. *Currículo sem Fronteira*. Porto, v.1. n. 2, 2001. Disponível em : <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>>. Acesso em: 01 Jul 2008.

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

_____. *Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior*. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

_____. Multiculturalismo. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_08_ANTONIO_FLAVIO_BARBOSA_MOREIRA.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2008.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

MYERS, Hector F. Urban stress and the mental health of Afro-American youth: An epidemiological and conceptual update. In JONES, R. L. (Ed.), *Black Adolescents*. Berkeley: Cobb & Henry, 1989.

NIETO, Sonia. Past accomplishment, current needs: La lucha continúa. *Bulletin of the Council on Interracial Books for children*, 17, 2, 1986.

NOBLES, Wade. *African psychology: towards its reclamation, reascension and revitalization*. Oakland: Black Family Institute, 1986.

NUSSBAUM, Martha. Patriotism and cosmopolitanism. In *For love of country*. Boston: Beacon Press, 2002.

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.

PARKER, Walter C. Diversity, Globalization, and Democratic Education: curriculum possibilities. In: Banks, J. (org.). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Programa de governo 2002*. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/memoria-e-historia/documentos-historicos/programas-de-governo-pt>. Acesso em: 11 de ago. 2010.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Programa de governo 2006*. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/memoria-e-historia/documentos-historicos/programas-de-governo-pt>. Acesso em: 11 de ago. 2010.

PAULA, Eunice D. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 19, n. 49, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

RODRIGUES, Tatiane C. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos, 2005.

ROSSER, James R.; COPELAND, E. Thomas. Reflections: Black Studies – Black Education? *Journal of Black Studies*. V. 3, n. 3, March, 1973. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable>. Acesso em: Setembro de 2009.

RUTHERFORD, Jonathan. The third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (HG): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 207-221, 1990.

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

SANTOMÉ, Jurjo T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 04, 1997. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_03_JURJO_TORRES_SANTOME.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolismo multicultural*. Vol. III: Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARKIN, J. Post-Apartheid Education in South Africa: toward multiculturalismo or anti-racism. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.

SCHUCK, Peter. *Diversity in America: keeping government at a safe distance*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

SEMMES, Clovis E. *Cultural hegemony and african american development*. USA: Praeger Publishers, 1992.

SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Tradução Laureano Pelegrini. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba, M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. v 23, n. 02, Florianópolis, jul/dez. 2005.

SILVA, Petronilha B. G. e. Educação Comparada na Perspectiva da Globalização, Considerando a Diversidade. In: SESSIN, Marta L. De S.; WERLW, Flávia Obino

(orgs.). *Educação Comparada na Perspectiva da Globalização e Autonomia*. Porto Alegre: Unisinos, V. 1, p. 23-39, 2000.

SILVA, Rosa Helena D. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. *Cad. Pesqui.* São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2008.

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

SILVA, Tomaz T. da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educ. Soc.* Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

_____. Identidade e diferença: impertinências. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

SILVEIRA, Elizabete C. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.80, n. 196, 1999. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/miolo_rbep_196_147.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2008.

SILVÉRIO, Valter R. A (Re)Configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: HERINGER, R.; PAULA, M. de. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

SILVEIRA, Marly. Pluralidade cultural ou atualidade do mito da democracia racial?. Trabalho apresentado na 22ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 1999. CD-ROM Comemorativo 25 anos ANPED.

SKLIAR, Carlos. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Trabalho apresentado na 25ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc>>.

SOARES, Claudete G. Raça, classe e cidadania no partido dos trabalhadores: uma análise dos anos 1980 e 1990. In: PAPA, F.; JORGE, F. (orgs.) *Êa, Juventude! Juventude negra no PT em movimento*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2008.

_____. *Raça, classe e cidadania: a trajetória do debate racial no Partido dos Trabalhadores (1980-2003)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SOUZA, Elizabeth F. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, Jessé. Democracia racial e multiculturalismo: ambivalente singularidade cultural brasileira. *Estud. afro-asiát.* Rio de Janeiro, n. 38, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

STEPAN, Nancy L. *A hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

SUE, Derald W. Toward a theory of multicultural counseling and therapy. In BANKS, J & C. BANKS, (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing Co, 1995.

- SWARTZ, Ellen. Diversity: gatekeeping knowledge and maintaining inequalities. *Review of Educational Research*. V. 79, n. 02, Junho, 2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable>. Acesso em: Outubro de 2009.
- TEASLEY, Martell; TYSON, Edgard. Cultural wars and the attack on multiculturalism: an afrocentric critique. *Journal of black studies*. V. 37, n3. Disponível em: <http://jbs.sagepub.com/content/37/3/390>. Acesso em: 20 ago. 2009.
- TAYLOR, S. Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. In: *Discourse: studies in the politics of education*. v. 18, n.1, 1997.
- UNESCO. *Medium-Term Strategy 1996-2001*, Paris, 1996.
- _____. *Unesco and the issue of cultural diversity: review and strategy 1946-2000*. Division of Cultural Policies. Unesco, 2000.
- _____. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2002.
- _____. *Unesco world report: investing in cultural diversity and intercultural dialogue*, 2009.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Quando as diferenças são um “problema”? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.81, n. 197, 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/rbep197_299.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2008.
- WERNECK, Jurema. Mulheres negras brasileiras e os resultados de Durban. In: HERINGER, R.; PAULA, M. de. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.
- WOOD, Peter. *Diversity: the invention of a concept*. San Francisco: Encounter Books, 2003.
- WOODSON, Carter G. *The mis-education of the negro*. Washington: Associated Publishers, 1933.
- _____. *The education of the negro prior to 1861*. New York: Arno Press, 1968.

YOUNG, Carlene. The struggle and Dream of Black Studies. *Journal of Negro Education*. V. 53, n. 3, 1984. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable>. Acesso em: Outubro 2009.

WYNTER, Sylvia. *Do not call us negros: how multicultural textbooks perpetuate the ideology of racism*. San Jose, USA: Books, 1992.