

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE JOSÉ ROSSI

**AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS  
DOCUMENTOS FINAIS DAS CONAEs, DCNs e PNE**

Porto Alegre

2016

ALEXANDRE JOSÉ ROSSI

**AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS  
DOCUMENTOS FINAIS DAS CONAEs, DCNs e PNE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Temática geral: Redefinições no papel do Estado e políticas públicas de educação

Porto Alegre

2016

ALEXANDRE JOSÉ ROSSI

**AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS  
DOCUMENTOS FINAIS DAS CONAEs, DCNs e PNE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

---

Prof. Dra. Vera Maria Vidal Peroni  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – orientadora)

---

Profa. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

---

Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Maria Otilia Kroeff Susin  
Secretaria Municipal de Educação - Porto Alegre

Dedico este trabalho a todos os bons professores que passaram por minha formação escolar e acadêmica. Em especial à Maria Perim, professora da primeira à terceira série do Ensino Fundamental, por ter me ensinado a ler, escrever, e ter sido a primeira a me mostrar o quão importante é a escola, é o quão prazeroso é aprender.

Ao Paulino da Luz, professor de História do segundo grau, por ter me mostrado o quão importante é conhecer a história para entendermos melhor o nosso presente, e que educação não se faz somente em sala de aula, se faz na luta do dia a dia por uma educação melhor para todos.

Ao José Luiz Ames, professor de Filosofia Política, por me fazer gostar de filosofia, e entender o quão importante ela é para entendermos o mundo.

À Liliam Faria Porto Borges, professora de Política Educacional, por me ensinar o que é pesquisa científica e despertar em mim o querer fazer mestrado e doutorado, por me ensinar coisas sobre o Materialismo Histórico Dialético e me fazer entender que são as contradições que movem o mundo e que podemos superá-las com a nossa prática enquanto professores.

À Vera Maria Vidal Peroni, antes de qualquer coisa por ter acreditado em mim e por ter me dado a oportunidade de fazer tanto o mestrado quanto o doutorado sob sua orientação. Por ter me ensinado o que é pesquisar em grupo, e que as nossas produções são mais ricas quando não são individuais, e que nossos colegas são nossos interlocutores.

A educação seria muito melhor se tivéssemos melhores condições de trabalho e tantas/os outras/os Marias, Liliams, Paulinos, Ames e Veras como professores. O meu eterno agradecimentos a vocês, meus grandes mestres.

## AGRADECIMENTOS

Nenhuma produção acadêmica é individual. Esta tese não seria possível sem contar com o apoio acadêmico e não acadêmico, direto ou indireto. Portanto gostaria de agradecer a todos e todas que contribuíram de alguma forma para que ela fosse possível, em especial:

À Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni, pela disponibilidade de orientação e dedicação dada a este trabalho ao longo de todo o processo, que foi árduo, mas que no fim é gratificante – meu muito obrigado, de alma e coração.

Aos/Às colegas de mestrado e doutorado, pelas vezes que me incentivaram, fazendo que eu avançasse na produção da pesquisa.

Às amigas Daniela e Juliana, vocês sempre estiveram presentes em todos os momentos, os de desabafo, os de lamentações, os de alegrias, de conversas fiadas, de risadas. Juliana, por me acolher quando cheguei em Porto Alegre há nove anos; se hoje estou concluindo este doutorado, saiba que você tem muita responsabilidade nisso. Daniela, por tudo que você representa na minha vida, temos histórias parecidas, viemos a Porto Alegre em busca de um sonho, talvez isso e outras tantas coisas – exceto Woody Allen – nos aproxima. Tornou-se minha “irmã” gaúcha. Obrigado, suas lindas.

Ao Luiz, meu companheiro, amigo, cúmplice, pelas muitas e muitas vezes em que me acalmou, me incentivou quando o desânimo batia, pelas cobranças quando necessário, por estar do meu lado quando adoeci – momento em que achei que o doutorado não fosse mais possível. Sempre acreditou em mim, com seu jeito Merino de Freitas Xavier de ser, fazia tudo isso parecer que ia dar certo. E não é que deu? Te amo, ontem, hoje, amanhã e sempre.

À minha família que, mesmo longe, lá no Paraná, me apoiou este tempo todo. Por acreditarem que eu conseguiria, por estarem junto de mim quando precisei, por me fazerem entender que posso contar com vocês sempre. O meu eterno obrigado a todos: Mãe, Pai, Estela, Glades, Paulo, sobrinhos, cunhados, avós.

Por fim, e não menos importante, à Dona Malu, que sempre me lembrava que eu tinha que terminar o doutorado, me perguntando: E a tese, como está? Meu muito obrigado.

Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender

Chico Buaque

## RESUMO

O objetivo desta tese foi localizar e analisar como o tema da diversidade entra na pauta das políticas educacionais brasileiras e se apresenta nos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, nas novas Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, evidenciando os limites, os avanços e as possibilidades para a concretização da política educacional de/para a diversidade efetivamente para todos e todas. Com base no referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético, procurou-se evidenciar as condições políticas, econômicas e socioculturais que possibilitaram colocar na pauta da educação brasileira as questões que permeiam a diversidade. Os dados que permitiram responder à questão central desta tese foram encontrados na análise das ações do governo brasileiro referentes ao tema no período de 2002 a 2014, e nos documentos acima referenciados. Também foram analisados alguns dos documentos da Unesco sobre a temática, a fim de entender o que tal instituição chama de políticas de/para a diversidade. Foi verificado que a diversidade, enquanto temática, entra na pauta da educação brasileira devido a dois fatores principais: por meio da influência dos movimentos sociais de cunho identitário e por influência da Unesco. Ao serem analisadas as ações dos dois primeiros mandatos do Partido dos Trabalhadores no governo federal, verificaram-se avanços, através de um novo arranjo institucional que possibilitou a criação de uma série de secretarias especiais para tratar questões referentes ao tema. Dentre elas, destaca-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com seus inúmeros programas e ações voltadas para as questões que permeiam a temática. Tais secretarias tornaram-se um canal de diálogo entre os movimentos sociais identitários e o governo. Ao analisar os documentos produzidos a partir das duas Conferências Nacionais de Educação (Conae, em 2010 e 2014), verificaram-se avanços na discussão e proposição das políticas que tratam da diversidade. Considerou-se que tal avanço se deu na medida em que as referidas conferências contaram com a participação da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e de profissionais da educação. Verificou-se um retrocesso quando o Plano Nacional da Educação, originado da primeira Conae, foi votado no Congresso Nacional, tendo sido retirada a ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, sendo substituídos por termos mais genéricos, sob a alegação de que o texto legal deve primar pela clareza e objetividade. Com essa substituição, deixou-se de nomear as desigualdades a serem combatidas, desconsiderando-se a intenção do processo democrático de elaboração do texto, que se deu através da Conae.

**Palavras-chave:** Educação. Diversidade. Políticas de diversidade. Educação de/para a diversidade. Estado/Política Social.

## ABSTRACT

The objective of this thesis was to locate and analyze how the subject of diversity enters the agenda of Brazilian educational policies and is presented in the final documents of the National Conference on Education 2010 and 2014, the new National General Curriculum Guidelines for Basic Education and the National Educational Plan 2014-2024, showing the limits, advances and possibilities for the implementation of the education policy from / to diversity effectively to each and all. Based on the theoretical and methodological framework of Dialectical and Historical Materialism, it was pursued to highlight the political, economic and socio-cultural conditions that made possible to put the diversity issues on the agenda of Brazilian education. The data that allowed answering the central question of this thesis were found in the analysis of the Brazilian government's actions on the topic from 2002 to 2014, and in the above referenced documents. It was also analyzed some of the UNESCO documents on the topic in order to understand what that institution calls policies from / to diversity. It was found that diversity as a theme enters the agenda of Brazilian education due to two main factors: through the influence of the social movements of identity nature and the influence of UNESCO. By analyzing the actions of the first two terms of the Workers Party in the federal government, there have been advances, through a new institutional arrangement that enabled the creation of a number of special departments to address issues related to the topic. Among them, there is the Department for Continuing Education, Literacy and Diversity, with its numerous programs and actions for the issues that surround the theme. These departments have become a channel for dialogue between identity social movements and the government. By analyzing the documents produced from the two National Conferences on Education (CONAE 2010 and 2014), there have been advances in the discussion and proposal of policies dealing with diversity. It was considered that such advance came in since the conferences had the participation of civil society organizations, social movements and education professionals. There was a regression when the National Education Plan, originated by the first CONAE, was voted in Congress, having been withdrawn the emphasis on promoting racial, regional, gender and sexual orientation equality, being replaced by more general terms, on the grounds that the legal text should strive for clarity and objectivity. With this replacement, the inequalities to be addressed were not appointed, disregarding the intention of the democratic process of drawing up the text, which was made through the CONAE.

**Keywords:** Education. Diversity. Diversity policies. Education from / for diversity. State / Social policies



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BSH – Brasil Sem Homofobia

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes de Bases

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPA – Plano Plurianual

PT – Partido dos Trabalhadores

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
<b>1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>19</b>
1.1 Da metodologia de pesquisa à estrutura do problema de pesquisa....	19
1.2 Estruturando o problema de pesquisa: objetivos, pergunta de pesquisa, hipóteses, definição do tema.....	24
<b>2 ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERÍODO HISTÓRICO.....</b>	<b>29</b>
2.1 Estado e políticas sociais.....	29
2.2 Sociedade civil.....	34
2.3 Debate sobre o conceito de diversidade.....	38
2.4 Década de 1960: os anos das grandes transformações sociais.....	44
2.5 Igualdade x desigualdade ou igualdade x diferença.....	55
<b>3 A UNESCO E A BUSCA DA UNIDADE NA DIVERSIDADE.....</b>	<b>67</b>
3.1 Breve história da Unesco.....	67
3.1.1 <i>A Unesco no Brasil</i> .....	70
3.2 Pressupostos da diversidade a partir de documentos da Unesco....	72
3.2.1 <i>Análise dos principais documentos da Unesco</i> .....	75
<b>4 A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS IDENTITÁRIOS .</b>	<b>93</b>
4.1 A trajetória dos movimentos sociais identitários: aspectos históricos e da luta por políticas públicas.....	93
4.2 O contexto brasileiro político e socioeconômico dos anos 1980 e 1990.....	106
<b>5 AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NO BRASIL.....</b>	<b>115</b>
5.1 As políticas de diversidade do Ministério da Educação.....	115
5.1.1 <i>Secadi: lócus de produção de políticas de diversidade</i> .....	120

<b>5.2</b>	<b>Os processos de conferências no Brasil.....</b>	<b>130</b>
5.2.1	<i>Conae 2010.....</i>	131
5.2.2	<i>Conae 2014.....</i>	135
<b>5.3</b>	<b>O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.....</b>	<b>139</b>
<b>5.4</b>	<b>As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica.....</b>	<b>146</b>
	 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	 <b>157</b>
	 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>168</b>

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos visto um cenário de políticas públicas que vão além das ações de distribuição de renda, econômicas, educacionais, habitacionais etc. Nesse cenário, desde o fim da década de 1960 têm emergido as políticas identitárias, ou seja, políticas que beneficiam certos grupos particulares, sustentadas pelo que alguns teóricos chamam de ‘novos movimentos sociais’. Nesta tese, tais políticas serão nomeadas como ‘políticas de diversidade’.

Essas políticas, em geral, têm como objetivo atender a demandas e aos reclames de determinados grupos sociais que historicamente estiveram à margem do olhar dos Estados nacionais. São grupos sociais que impunham as bandeiras de igualdade racial, de gênero, de identidade sexual, questões ambientais, religiosas, necessidades especiais, de estilos de vida, entre outras. Todas essas causas inauguram uma nova etapa do que então era conhecido como políticas sociais.

As chamadas políticas de diversidade, ou *affirmative actions* (políticas afirmativas), têm sua origem na década de 1960, com o surgimento de alguns movimentos sociais organizados, principalmente o movimento a favor da integração racial, que levaram “à promulgação de leis visando à igualdade de oportunidades de educação e ao emprego para todos” (FLEURY, 2000, p. 18). Tais grupos, que deveriam se beneficiar dessas políticas, eram principalmente mulheres, hispânicos, asiáticos e indígenas, e posteriormente foram incluídas pessoas com necessidades especiais.

Outro fator histórico decisivo para a emergência de tais políticas foi o Movimento de Maio de 1968, que ficou conhecido mundialmente como a “era das múltiplas explosões e revoltas no mundo todo: dos operários, dos estudantes, das mulheres, dos negros, dos movimentos ambientalistas e dos homossexuais” (ANTUNES; RIDENTI, 2008, p. 430). Tais acontecimentos, que compuseram Maio de 1968, resultaram de uma multiplicidade de fenômenos e tendências tanto políticas e ideológicas quanto materiais, que vinham se desenvolvendo desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Carvalho e Faustino (2010), nos anos de 1970 foram encomendados, por parte de diferentes governos, estudos sobre o multiculturalismo. Após tais estudos, o multiculturalismo foi adotado como uma política governamental, tomando a forma de ações afirmativas, paulatinamente implementadas pelos

Estados “como mecanismo de incentivo a grupos discriminados e de manutenção equilibrada das forças antagônicas da sociedade” (CARVALHO; FAUSTINO, 2010, p. 9).

Já na Europa, o ideário que orientou a formulação de políticas governamentais voltadas para a diversidade cultural foi a interculturalidade. O princípio da interculturalidade nos anos de 1980, na Europa, anunciava o “‘surgimento’ de uma ‘nova’ sociedade (globalizada, diversificada e informatizada) e, ao mesmo tempo, temendo tensões e conflitos decorrentes das intensificações dos fluxos migratórios” (idem). Tais ideários, segundo as autoras, pressupunha a necessidade de uma política educacional que considerasse a existência de diferenças étnicas e culturais na construção de uma nova democracia.

O movimento internacional também se estabeleceu nos países da América Latina. Aqui, a política multicultural expressou-se na formalização de uma agenda de compromissos a ser implementada pelo Estado como uma garantia à igualdade formal. Nessa agenda política, a escola aparece como *locus* privilegiado, “assumindo um papel primordial no combate à exclusão, à marginalização e à discriminação contra as minorias. Recai sobre ela a responsabilidade de promover práticas inclusivas, de respeito e de valorização da diversidade” (ibidem, p. 10)

Proponho-me, nesta pesquisa, a analisar como as questões que permeiam a diversidade – raça/etnia, gênero, sexualidade – têm sido inserida na agenda governamental brasileira a partir do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Para tanto, investigarei sua trajetória, passando pela análise de alguns documentos produzidos pela Unesco, por entender que tal organização tem elaborado, nas décadas recentes, documentos importantes que tratam da diversidade, passando também pela atuação dos movimentos sociais identitários e como eles absorveram o conceito de diversidade, e ainda como o Estado entendeu essas reivindicações dos movimentos sociais e as traduziu em forma de programas e políticas governamentais. Também farei uma discussão teórica desse conceito em disputa, com base em alguns autores da tradição do materialismo histórico dialético.

O recorte temporal será entre os anos de 2003 e 2014, período em que houve no Brasil o maior número de ações governamentais voltadas para a diversidade e onde se localizam os documentos oficiais do Estado que pretendemos analisar.

Ainda que meu recorte histórico se refira a um período recente, parto do pressuposto de que, para entender o período atual, faz-se necessário voltar na

história para compreender e reconstruir a trajetória dessas políticas. Para tanto, uma das questões que me instigam é saber quais fatores históricos desencadearam a discussão de políticas de diversidade e possibilitaram colocar na agenda dos governos do PT as políticas vigentes de diversidade na educação.

No Brasil, na última década, temos visto a questão da diversidade aparecer de forma recorrente nas políticas públicas, sejam elas do campo, da saúde, da cultura, do trabalho e, principalmente, nas políticas educacionais. “Educar na e para a diversidade” tem sido uma proposta cada vez mais recorrente nos debates educacionais, surgindo como uma frente de políticas do Ministério da Educação (FARENZENA; ROSSI; MAFASSIOLI, 2013, p. 144).

A exemplo dessa frente de políticas para a educação, tem-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>1</sup>, em 2006, a qual possuía o objetivo de agrupar ações e programas governamentais que dessem conta dos temas da diversidade. Essa Secretaria tornou-se também um canal de diálogo com os movimentos sociais organizados, que tentam imprimir nas políticas de Estado, desde a década de 1980, temas específicos, referentes a sexualidade, gênero, raça, geração, deficiência física etc.

Também analisarei os documentos finais resultados da discussão das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que se realizaram em 2010 e em 2014, o Plano Nacional de Educação que foi resultado da CONAE de 2010, assim como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a fim de observar como as questões da diversidade estão presentes nesses documentos.

A escolha pelo objeto desta pesquisa está diretamente ligada à minha trajetória de vida acadêmica, desde a graduação, até a especialização e, recentemente, o mestrado. O foco de minhas pesquisas sempre esteve direcionado para a análise de políticas públicas de educação. Ao finalizar a pesquisa de mestrado, novas questões começaram a me inquietar. A possibilidade de desenvolver esta tese de doutorado surgiu dessas inquietações, as quais passo a apresentar a partir de agora.

Na especialização em Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), direcionei os meus interesses para a grande área

---

<sup>1</sup> A Secadi já teve a denominação Secad, quando a Secretaria de Inclusão havia se tornado independente. Desde 2011, a inclusão de pessoas com deficiência voltou a ser uma pasta da secretaria, retornando à denominação original Secadi. Explorarei mais essa questão no capítulo 5, no qual dedicarei um item para apresentar a secretaria.

das políticas sociais. O objeto de pesquisa escolhido para análise durante a elaboração do trabalho monográfico foi o tema transversal Orientação Sexual, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e o programa Brasil Sem Homofobia (BSH).

A partir dessa pesquisa, na qual tive a minha primeira aproximação com o BSH, uma das possibilidades que se desenhou como estratégia para avançar nas reflexões sobre o referido programa foi ver como ele vem sendo implementado pelo Estado. Nesse sentido, durante o mestrado em Educação da UFRGS, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolvi a pesquisa que tinha como objetivo analisar o processo de implementação das ações de educação do programa Brasil Sem Homofobia.

Durante a pesquisa, verifiquei que as ações de educação do BSH estavam sendo implementadas basicamente de duas formas: as parcerias com organizações não governamentais (ONGs) e universidades e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre essas duas ações que se cruzam no processo de implementação, chamou-me a atenção a focalização da política, que estava sendo implementada somente onde houvesse universidade predisposta a ofertar cursos de formação continuada a professores das redes públicas de ensino. A segunda questão foi que os municípios, via PDE, ao elaborarem o Plano de Ações Articuladas (PAR), poderiam solicitar o curso, mas a maioria não o fez com a justificativa de que tal política não se fazia necessária nas escolas ou redes.

Diante desses resultados, um aspecto que me motivou a pesquisar questões relacionadas a políticas de diversidade na educação diz respeito ao fato de que, durante a pesquisa de mestrado, percebi que outras políticas eram ofertadas via PDE/PAR aos sistemas de ensino. Portanto, surgiu a necessidade de pesquisar tais políticas enquanto um conjunto, pois observei que o governo federal possuía, na época, um 'leque' de programas voltados para a diversidade nas escolas, não apenas de combate à homofobia, mas também de combate ao racismo, ao sexismo, à discriminação de gênero, além de políticas de igualdade racial, valorização da diversidade religiosa e de pertencimento etc.

Tais políticas, em minha análise, configuravam-se um movimento sociopolítico e cultural que fez parte desse momento histórico e que atualmente se materializa nas políticas educacionais brasileiras. Entre esses programas que constatei estarem presentes na oferta do PDE/PAR, no momento da pesquisa de mestrado foi privilegiado somente o Brasil Sem Homofobia.

Nesta tese de doutorado, amplio o meu foco de análise e aprofundo mais o debate sobre as chamadas políticas de diversidade para a educação, observando como elas vêm se materializando e sendo apresentadas nos documentos oficiais, tais como textos finais das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica de 2010 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. A fim de ampliar esse debate para além de somente um programa, meu olhar estará voltado para os documentos supracitados, entendendo-os balizadores da educação básica atualmente no Brasil.

Outra questão que me motiva a dar continuidade às pesquisas anteriores é a emergência dessas políticas no cenário educacional nas últimas décadas. Os programas que contemplassem a questão da diversidade, em se tratando de uma política do Ministério da Educação (MEC), eram praticamente inexistentes. Na década de 1990, tivemos a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, cujo texto inicial não contemplava tais questões. Nessa mesma década, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que traziam consigo os cadernos dos temas transversais, que são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Educação Sexual, Trabalho e Consumo e Cidadania. Tais temas tentam incorporar ao currículo de base nacional discussões em torno da diversidade, como proposta de que se tornassem parte do currículo escolar.

Ainda que os dois documentos acima citados inaugurem uma nova etapa da educação brasileira, pouco se materializou em relação à sua efetivação. A LDB, na época do seu lançamento, na medida em que afirma seus 11 princípios, tende a torná-los concretos através de políticas de Estado. No entanto a materialização de tais princípios nem sempre se efetivou conforme o esperado, principalmente os princípios I, IV, VIII e IX, como seguem: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VIII - gestão democrática do ensino público; IX - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996). Em meu entendimento, tais princípios, que dizem respeito a ações voltadas para a diversidade, necessitam de ações do Estado que os tornem concretos.

Para Evaldo Vieira (2007), em determinadas épocas e regiões, avança a aceitação de certos direitos de justiça social. No Brasil, a Constituição de 1988, a nova LDB e os PCN revelam essa conquista de direitos, contudo, para o autor, estamos vivendo no período das “políticas sociais sem direitos sociais”, que se iniciou com a elaboração da ‘Constituição Cidadã’ e perdura até os dias de hoje.



Para ele, “não existe direito sem sua realização e sem suas mediações, do contrário, os direitos e a política social continuarão presa da letra da lei irrealizada” (VIEIRA, 2007, p. 61).

Nesse sentido, entendo que, nos últimos anos, mas especificamente a partir da metade na década de 2000 para cá, algumas políticas de diversidade vêm sendo formuladas<sup>2</sup>, assim como alterações na LDB<sup>3</sup> vêm sendo realizadas a fim de garantir direitos no plano legal. Os programas do MEC e as alterações da LDB que tratam da questão da diversidade, que serão apresentadas posteriormente, são um exemplo dessa garantia. Todavia a mera existência desses programas e leis não garante que os direitos sociais de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, negros, mulheres e pessoas com deficiência serão garantidos nas práticas sociais.

Justifica-se tal pesquisa na medida em que, quando a LDB fala na garantia de padrão de qualidade da educação, entendo que a educação escolar, como um direito universal (tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa e de qualidade, garantida através do acesso e da permanência com sucesso na escola), “além de ser inclusiva, precisa deixar de ser exclusiva e excludente” (ROSSI, 2010, p. 35).

Uma educação de qualidade ultrapassa os resultados obtidos com as avaliações de larga escala, que hoje temos no Brasil. Ela precisa ser realmente uma educação ‘para todos’. Portanto a importância de tais políticas no Brasil é e sempre foi urgente. Entender a forma como as questões da diversidade vem sendo expressa nos documentos oficiais é fundamental para entendermos os avanços, os limites e as possibilidades nesse processo; são passos fundamentais para que essas políticas se consolidem no cenário educacional brasileiro.

Tal pesquisa também se justifica devido à atualidade da temática, ou seja, vemos nos últimos anos um movimento na educação brasileira em direção das políticas de diversidade, na medida em que é criada uma secretaria do MEC para tratar delas. Por ser um assunto relativamente novo, poucas pesquisas têm sido feitas sobre o tema. Em consulta ao banco de teses e dissertações da Capes, encontrei a tese intitulada *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais*

---

<sup>2</sup> Dentre elas, podem-se citar as duas últimas Comissões Nacionais de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que dedicam um capítulo específico para a questão da diversidade, bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, que abordam essa temática.

<sup>3</sup> Aqui me refiro às alterações sofridas pela LDB em 2013, que incluem o princípio XII - Consideração com a diversidade étnico-racial, bem como as alterações anteriores que tratam da Lei 11.645/2008.

*contemporâneas*, defendida em 2011, escrita pela pesquisadora Tatiana Consentino. O trabalho teve como objetivo 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 e 2006. Tal trabalho contribuiu muito para minhas análises e para a coleta de dados. Também encontrei a tese *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*<sup>4</sup>, de Denise Carreira, defendida em dezembro de 2015 pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tinha como objetivo abordar as chamadas políticas de diversidade na educação e sua contribuição para o reconhecimento e a promoção dos direitos humanos e a superação do racismo, do sexismo, da homofobia e das demais desigualdades e discriminações que marcam profundamente a sociedade e a educação brasileiras.

Além dos dois trabalhos acima citados, muitos outros tratam da questão da diversidade, mas acabam por focar em um aspecto somente, tais como relações etnicorraciais, gênero, diversidade sexual, homofobia, educação indígena, enquanto meu enfoque é entender essas políticas em seu conjunto.

Em vista de explicitar o que verifiquei, esta tese está estruturada na forma de capítulos e subcapítulos. Nesta introdução, apresento a ideia geral do que pretendo analisar. Na justificativa, relato a minha trajetória como pesquisador e como esse percurso me levou a pesquisar as políticas de diversidade.

No Capítulo 1, exponho os pressupostos teórico-metodológicos que me guiam nesta pesquisa, assim como a metodologia de pesquisa e a definição dos objetivos geral e específicos.

Na sequência, Capítulo 2, evidencio os principais conceitos utilizados para analisar o objeto desta pesquisa. Como ponto de partida desta investigação, explico minha compreensão dos conceitos de Estado, políticas sociais e sociedade civil, com base na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético. Nesse sentido, localizo um período particular da história para demarcar meu entendimento sobre tais conceitos e como esses, abstraídos da realidade, implicam direta e indiretamente no objeto de pesquisa.

Também descrevo os aspectos históricos dos quais faz parte este objeto de pesquisa, pois ele por si só não se explica; é necessário colocá-lo em relação com o

---

<sup>4</sup> Não tive acesso a tal trabalho, pois no decorrer da pesquisa ainda não havia sido disponibilizado no banco de teses e dissertações da Capes.

todo. Portanto o foco desta análise necessita ser explicado na sua totalidade – e considerar a totalidade significa analisar as partes que o compõem, com as suas particularidades e determinações históricas, ou seja, onde as políticas de diversidade se localizam na história, quais as mediações políticas, culturais, sociais e econômicas que influenciam no objeto, quais as suas singularidades, particularidades a trajetória da política desde o período que ficou conhecido como Maio de 1968. Para iniciar a argumentação, falo um pouco do contexto histórico internacional desde a década de 1960, a qual, na visão de Eric Hobsbawm (1995) e David Harvey (2005), foi a década que inaugurou essa discussão no cenário mundial e que fez com que os Estados nacionais começassem a olhar para a questão do que estou chamando aqui de ‘políticas de diversidade’. Nesse mesmo capítulo, explico os conceitos de diversidade, recorrendo a alguns autores que tratam do tema, sob perspectivas teóricas diferentes. Também faço o debate sobre o conceito de diversidade, igualdade, diferença.

No Capítulo 3, analisei alguns dos principais documentos da Unesco que tratam da diversidade, dos quais o Brasil foi signatário, como o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, denominado *Nossa Diversidade Criadora*, que ficou conhecido como *Relatório Cuéllar*, dentre outros. Procuro nesse capítulo identificar a forma e a abordagem como a Unesco trata da diversidade e qual o papel que cumpre a educação para com as questões de diversidade.

No capítulo seguinte, analiso o papel dos movimentos sociais identitários no Brasil para com as políticas da diversidade e sua importância na proposição de política de diversidade. Faço a discussão dos movimentos identitários e a sua relação com o Estado, demonstrando como eles, ao longo das quatro últimas décadas, relacionaram-se com o Estado.

No Capítulo 5, entro na discussão das políticas de diversidade no Brasil, tendo como marcos o ano de 2003, momento em que assume o governo do PT, e 2004, data de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Apresento num primeiro momento os programas e as políticas que fizeram parte dos governos Lula, e na sequência apresento a Secad e sua estrutura, a fim de demonstrar a importância da criação de tal secretaria, que se estabeleceu como um canal de diálogo com os movimentos sociais identitários. Dando continuidade, abordo a questão dos processos de conferências no Brasil com vistas a demonstrar como elas se tornam um fórum importante de diálogos com o

Governo Federal, com o objetivo de propor políticas, destacando principalmente aquelas que dizem respeito à educação e às populações historicamente marginalizadas e que estão diretamente ligadas às questões da diversidade.

Finalizando esse último capítulo, analiso os dois documentos resultados das duas Conferências Nacionais de Educação (2010-2014), assim como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, apontando quais avanços, limites e possibilidades esses documentos apresentam para uma educação que seja efetivamente para todos e todas, e que considerem a diversidade. Finalizo a tese apresentando algumas considerações finais sobre o tema.

## **1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Ao eleger como objeto de pesquisa as questões da diversidade expressas em documentos oficiais do Estado brasileiro, algumas questões teórico-metodológicas devem ser evidenciadas previamente, a fim de melhor descrever, interpretar e compreender tal objeto. Para tanto, neste capítulo apresentarei os caminhos teórico-metodológicos que me guiarão neste trabalho, ou seja, com quais lentes observarei meu objeto de pesquisa.

### **1.1 Da metodologia de pesquisa à estrutura do problema de pesquisa**

Autores como José Paulo Netto (2003, 2007), Evaldo Vieira (2007), Maria Cecília de Souza Minayo (2008) defendem que, no conjunto das discussões sobre fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas em políticas educacionais, o posicionamento epistemológico adquire uma especial relevância. É necessário deixar claro o posicionamento teórico, pois perspectivas teóricas distintas produzirão análises diversas de e sobre políticas. Parto do pressuposto de que todo trabalho de pesquisa expressa certa visão de mundo, de sociedade, de humanidade, e vincula-se a determinada perspectiva teórica. Portanto entendo que não há como ser neutro ao analisar qualquer objeto de pesquisa.

Considero que o pesquisador deva explicitar o seu posicionamento teórico-metodológico, pois isso o levaria a um enriquecimento da análise do seu objeto. Ao deixar claro de onde falo, quais lentes uso para olhar meu objeto de pesquisa, minhas categorias analíticas, meu referencial teórico, pretendo esclarecer quais caminhos percorrerei a fim de marcar o meu posicionamento.

Para embasar a análise proposta, elegi algumas das principais categorias da tradição teórico-metodológica materialista histórica dialética, tais como contradição, totalidade, mediação e historicidade, pois entendo que são categorias centrais e indispensáveis quando se trabalha com esse método.

Segundo Vieira (2007), métodos distintos produzem análises e entendimentos distintos do que seja o social; nesse sentido, o pesquisador, ao optar por um método, estará falando de uma determinada concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Para o autor, pressupõe-se que deva haver uma coerência

teórica entre método, categorias e conceitos que embasam o trabalho. Assim, ao eleger um método, implicitamente se elege um aporte teórico.

Vieira afirma que um método “consiste num ‘caminho’ que pode levar a outros ‘caminhos’, alcançando o fim proposto e também os vários fins não indicados” (2007, p. 147). Pressupõe, ainda, que o método escolhido tenha uma ordenação, uma sistematização intelectual, “a qual se expressa através de um conjunto coerente de leis, categorias e conceitos” (ibidem, p. 147).

Se para a teoria marxista os objetos produzidos pelo homem através do trabalho são uma extensão de si mesmos, a pesquisa enquanto trabalho humano é uma extensão do pesquisador. Desse modo, ela sempre vai trazer as marcas daquele que o faz – marcas determinadas pela experiência, não havendo possibilidades de livrar-se de concepções, escolhas e compromissos em relação ao objeto de pesquisa.

De acordo com José Paulo Netto (2003, p. 16), “as políticas sociais são campos de tensões: elas constituem campos de tensão seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepções e objetivos distintos, seja na sua implementação”, momento em que os sujeitos reinterpretam a política. Nesse sentido, as políticas sociais, e neste caso as políticas de diversidade, são resultado do movimento e das tensões entre determinados grupos sociais e o Estado.

Assim como Netto (2003), Vieira (2007, p. 144) afirma que “não tem havido, pois, política social desligada dos reclames populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica”. As políticas, assim, são a materialização do Estado, respondendo às necessidades da população.

De acordo com os pressupostos do método escolhido para orientar esta pesquisa de doutorado, o mundo material é dialético, isto é, está em constante movimento. Historicamente, as mudanças ocorrem em função das contradições surgidas a partir de antagonismos no processo da produção social. Nessa perspectiva, a contradição, enquanto categoria analítica, assume uma posição central dentre as categorias aqui propostas. A análise das contradições do movimento do real “pressupõe considerar uma determinada totalidade permeada por múltiplas e articuladas determinações, as quais envolvem aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos” (PRATES, 2003, p. 3).

Não considerar a contradição enquanto categoria analítica é retirar o movimento da história, é considerá-la linear, e incorrer nos perigos de contarmos somente uma versão da história. Considerar a contradição enquanto categoria analítica nos permite não incorreremos numa análise maniqueísta. Ou seja, nesta tese entendo que as políticas, os documentos oficiais e o movimento histórico dos movimentos sociais podem apresentar, ao mesmo tempo, avanços e limites.

Associada à categoria de contradição, a totalidade também assume uma posição central ao método. Entendo que essa categoria esteja sempre vinculada a um recorte, a um fenômeno social específico. Ou seja, quando nos referimos à totalidade, estamos falando de uma totalidade em específico, em relação a outras totalidades existentes.

Com a categoria de totalidade, pretende-se dar ao fenômeno pesquisado uma visão do todo a ele relacionado, ou seja, conectá-lo dialeticamente a outros processos que o determinam e ao mesmo tempo são determinados por ele, estabelecendo relações do fenômeno pesquisado com os demais fenômenos sociais. Para isso, considera-se o período sócio-histórico no qual ele está inserido e evidenciam-se as mediações possíveis entre ele e as demais totalidades de outras complexidades.

A totalidade, enquanto categoria analítica, é universal, pode ser aplicada a qualquer fenômeno social. Contudo um objeto – ou seja, uma totalidade – está determinado por um período histórico particular, não havendo a possibilidade de universalizar a análise daquele objeto/fenômeno fora daquele contexto social ou em outros períodos históricos. Nesse sentido, para entender a emergência das políticas de diversidade, proponho como recorte histórico o período de 2003 a 2014<sup>5</sup>, que corresponde ao início do governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil, até os dias atuais. Minha análise dar-se-á nesse período, porém sem deixar de considerar o período que o antecede, pois a história passada nos oferece elementos para compreender melhor as questões do presente.

Ainda em relação à totalidade, é necessário destacar a relação entre totalidade e parte. Para Lukács (1979), ela não pode ser entendida como a soma de

---

<sup>5</sup> Apesar de o recorte histórico corresponder aos 3 governos do governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil, nossa análise irá priorizar o governo Lula. No entanto, 2 dos documentos que analiso foram elaborados já no primeiro governo Dilma, mas o foco da análise da minha análise ficou centrada no governo Lula.

várias partes, ainda que seja composta por partes que se inter-relacionam. A totalidade deve ser entendida como “síntese de múltiplas determinações”, e não soma de partes. Por isso, é fundamental que no uso da categoria de totalidade seja feita a relação das partes com o todo e das partes entre si.

Para Lukács (1979), a sociedade é um “complexo composto de complexos”. Desse modo, debruço-me sobre determinado “complexo social”, ou seja, uma totalidade, pois se deve entender que

[...] a concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem [...]; segundo, a relatividade sistêmica de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior...) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado. (ibidem, p. 12).

Partindo da compreensão de Lukács sobre totalidade, percebe-se que a busca pela compreensão do real não deve ser estanque e particularizada, pois eliminar a totalidade “significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer relações internas e externas entre os mesmos” (CURY, 1989, p. 27). Também se observa que uma totalidade não ultrapassa o tempo; ela é limitada pelo período histórico de cada época.

Com essa categoria, pretende-se dar ao fenômeno pesquisado uma visão do todo a ele relacionado, ou seja, conectá-lo dialeticamente a outros processos que o determinam e ao mesmo tempo são determinados, estabelecendo relações do fenômeno pesquisado com os demais fenômenos sociais, considerando o período histórico no qual ele está inserido e evidenciando as mediações possíveis entre ele e as demais totalidades de outras complexidades. Ou seja, os documentos e o período histórico que analisarei precisam ser contextualizados e relacionados com os fenômenos sociais da sua época. Faz-se necessário também colocar os sujeitos enquanto protagonistas da história e da produção dos documentos.

Segundo Kosik (1989 apud CURY, 1989, p. 37), a totalidade e seu conhecimento formam “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”.



A totalidade não pode ser entendida como um todo já acabado. Ela é um processo de totalização que se dá a partir das relações de produção e das suas contradições. Na totalidade, cada realidade e cada esfera são uma totalidade de determinações, de contradições, ou seja, a totalidade é permeada por contradições. As relações da parte com o todo são contraditórias. Para Cury,

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. [...] A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas. (CURY, 1989, p. 36).

Nesse sentido, a totalidade à qual pretendo me debruçar nesta tese é a síntese das múltiplas determinações que o objeto de pesquisa possui com outras totalidades complexas: as múltiplas relações que se estabelecem entre os campos econômico, cultural, político e social do período definido.

Associada às categorias de totalidade e contradição, encontra-se a categoria da mediação. Enquanto categoria, ela é central ao método materialista histórico dialético, porque possibilita à análise dar conta das conexões entre o geral e o singular, entre o universal e o particular, entre o todo e a parte.

A categoria da mediação justifica-se a partir do momento em que entendemos que o real não é visto de forma compartimentada. Para Ciavatta (2001, p. 131), a mediação é aquela categoria situada “no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais”. Isso significa que, ao considerar a mediação no processo de pesquisa, o objeto de análise não pode ser tomado como um objeto puro ou fato em si, isolado no tempo e no espaço, sem relação alguma com outros processos sociais, como os econômicos, culturais, políticos, educacionais etc.

As mediações traduzem-se nas “relações articuladas que são reconstituídas em nível de conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo” (idem). Ela indica uma conexão dialética de tudo que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo de pesquisa. Entendo que as medições serão evidenciadas no meu processo de pesquisa na medida em que os documentos forem sendo analisados, que os dados forem sendo coletados. No entanto, de antemão, não posso deixar de fazer a relação de tais documentos e dados com o período histórico em que foram produzidos, com as condições e contradições sociais, econômicas e culturais sobre as quais foram elaborados.

Outra categoria relevante para a análise do objeto aqui proposto é a lógica histórica. Para Thompson (1978, p. 48), ao utilizar a lógica histórica como método de investigação, o pesquisador precisa levar em consideração que os fenômenos pesquisados encontram-se sempre em movimento; “evidenciam manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares” e “cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) estão em transição juntamente com os movimentos do evento histórico”. O autor afirma ainda que, “assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas a ele” (THOMPSON, 1978, p. 48).

A partir das contribuições de Thompson, pode-se entender que, ao eleger determinado objeto de pesquisa, deve-se levar em consideração que esse objeto se encontra em constante movimento, permeado por contradições. Ele não é estático nem linear, assim como a história não segue uma ordenação desse tipo.

A história, segundo Sartre (1984 apud THOMPSON, 1978, p. 48), “é desordem: uma desordem racional. No momento mesmo em que mantém a ordem, isto é, a estrutura, a história já está a caminho de desfazê-la”. Assim, para Thompson, o pesquisador jamais conseguirá apreender todos os aspectos dessa realidade. O que é necessário conhecer são os aspectos que determinam historicamente o seu objeto, sem os quais a pesquisa não avança em direção ao conhecimento.

De acordo com Thompson (ibidem), o objeto imediato do conhecimento histórico (isto é, o material a partir do qual esse conhecimento é aduzido) compreende fatos ou evidências que certamente são dotados de existência real, mas que só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são, e devem ser, a preocupação dos vigilantes métodos históricos.

A partir das contribuições de Thompson, posso expressar algumas questões que neste momento me inquietam em relação à temática proposta, questões que me instigam e me levam a propor caminhos investigativos.

## **1.2 Estruturando o problema de pesquisa: objetivos, pergunta de pesquisa, hipóteses, definição do tema**

A partir das questões acima apresentadas, o desafio ao qual inicialmente me lanço e respondo, mesmo que estas respostas sejam somente válidas dentro de um contexto histórico datado, é: *analisar o conceito de diversidade e como ele entra na pauta da política educacional brasileira apresentado em alguns dos principais documentos oficiais, tais como documentos finais das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, as novas Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica o Plano Nacional de Educação 2014-2024? Evidenciando os avanços, limites e possibilidades para a concretização da política educacional efetivamente para todas/os.*

A fim de responder à minha pergunta de pesquisa, o caminho percorrido foi o de compreender e explicar de que maneira a temática da diversidade é apropriada por setores da sociedade civil – Movimentos Sociais Identitários - pelos poderes Legislativo e Executivo – por meio da análise dos documentos acima citados - e pela Unesco – organismo internacional que tem produzido muitos documentos tratando da temática da diversidade nas últimas décadas, orientando os países na elaboração de políticas educacionais - a fim de evidenciar quais são as implicações para o avanço, os limites e as possibilidades para a concretização da política educacional efetivamente para todos e todas.

A partir desse objetivo, outros mais específicos surgem para ajudar a compor esta pesquisa:

- Analisar em qual contexto histórico, político, social e econômico surge o conceito de diversidade.
- Examinar alguns dos principais documentos da Unesco, buscando identificar o que eles expressam por diversidade.
- Observar as nuances do conceito de diversidade do ponto de vista teórico.
- Averiguar o papel dos movimentos sociais para com as políticas de diversidade.
- Descrever o contexto sociopolítico e econômico do Brasil nos períodos das décadas de 1980 e 1990.
- Mapear os programas da Secad e como o tema da diversidade entra na pauta da educação brasileira.

- Investigar os principais documentos que orientam a educação brasileira atualmente.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, porque acredito que esse modelo de pesquisa me permitirá uma aproximação maior da realidade do objeto. Todavia não ignorarei os dados quantitativos, pois eles traduzem também o movimento da política.

De acordo com Minayo (2008, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. [...] Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Considerando-se a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, privilegia-se o processo em detrimento dos resultados, sem, contudo, eliminar as conclusões ao final da pesquisa. As técnicas que proponho para análise do objeto são: pesquisa documental e bibliográfica.

Em relação à pesquisa documental, proponho a análise de documentos, como leis, documentos oficiais, relatórios, sites oficiais do governo federal, notícias *on-line*, relatórios de gestão, enfim, documentos que me permitirão compreender objetivamente o objeto de análise. Olinda Evangelista (2008) ajuda a entender a contribuição da análise de documentos de políticas educacionais.

Trabalho com a ideia de que tais materiais [os documentos] – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, *mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais*. (p. 1-2 – grifo da autora).

Assim, compreender tais documentos, evidenciar as suas contradições, buscar as principais ideias e conceitos servirá como elemento para examinar a realidade, apropriar-se do movimento do real, pois eles expressam uma concepção de mundo, de sociedade, de educação, de diversidade. Para a referida autora, trabalhar com documentos supõe, portanto, considerá-los como “resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível de um dado momento histórico” (ibidem, p. 5).

De acordo com Evangelista (ibidem), o documento é uma evidência histórica, possui objetividade; é produzido no tempo e suas posições são alteradas no tempo; portanto é a evidência de um processo histórico e social único. Nesse sentido, para entender tais documentos é preciso interrogá-los, indagando, desconstruindo, desmontando; é evidência “num conjunto de evidências e só nesse conjunto encontra sentido” (THOMPSON, 1978 apud EVANGELISTA, 2008, p. 7):

Se compreendemos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria. (EVANGELISTA, 2008, p. 5).

Uma das tarefas fundamentais do pesquisador, ao trabalhar com análise de documentos, é “compreender a posição desses documentos em relação a sua história, a história do seu tema e a história da produção da sua empiria” (ibidem, p. 6). Ou seja, devemos entendê-los dentro de um contexto histórico, pois somente ali farão sentido, não havendo a possibilidade de universalizar a análise daquele objeto/fenômeno fora de determinado contexto social ou outros períodos históricos.

Aqui me remeto mais uma vez a Thompson (1978), o qual afirma que não podemos retirar o sujeito da história, sob o risco de deixá-la vazia, sem aqueles que realmente a fazem e imprimem nela sua subjetividade. Os sujeitos são a materialização da realidade, das ideias, das crenças, da forma de pensar, das opiniões, dos sentimentos, das formas e maneiras de sentir e se fazer sujeitos através da sua experiência.

Lukács, em sua obra *Introdução a uma estética marxista* (1978), salienta a relação entre singular e universal, tendo como mediação o particular. Para ele,

[...] o singular não existe senão em sua relação com o universal. O universal só existe no singular, através do singular [...] O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximadamente adequado. (ibidem, p. 109-112).

A compreensão da política de diversidade passa pela apreensão *a priori* de fatos, movimentos e conceitos que se fazem dessa política, estabelecendo uma relação dialética entre o sujeito e o objeto, procurando encontrar “as mediações pelas quais eles podem ser relacionados a seu núcleo e a sua essência e tomados em sua essência mesma” (ibidem, p. 68).

Nesse contexto, conforme Lukács, integram-se os diferentes elementos que compõem o tema em estudo numa “totalidade, de tal modo que, o conhecimento dos fatos torna-se possível como conhecimento da realidade” (ibidem, p. 68). Essa totalidade concreta nunca é dada imediatamente ao pensamento: “o concreto é

concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1992, p. 256).

É com base nessa perspectiva de análise que a pesquisa pretende ser desenvolvida, partindo da realidade concreta, ao estabelecer as relações com o contexto social, político, econômico e cultural ao estudo da temática, seus limites, suas contradições e seus avanços, considerando o momento histórico e as circunstâncias que a produziram e nas quais se encontra inserida. Busca-se estabelecer, portanto, a relação simultânea entre a teoria e a prática. Assim, em toda “verificação de fatos singulares [...], tem-se sempre em vista a totalidade do ser social e utiliza-se esse como método para avaliar a realidade e o significado de cada fenômeno singular” (LUKÁCS, 1979, p. 27) – tendo presente aqui que “todo elemento é sempre um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto” (ibidem, p. 40). Na medida em que vou desvelando os documentos oficiais que orientam a política educacional brasileira é que poderei produzir uma síntese mais articulada.

Tendo explicitado as questões teórico metodológicas que me guiaram nesta pesquisa, no próximo capítulo, me debruço sobre as questões conceituais que estão interligadas ao objeto de análise, bem como a contextualização do período histórico que me propus a analisar.

## **2 ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERÍODO HISTÓRICO**

Para responder à pergunta de pesquisa, elegi categorias e conceitos centrais, embasados na perspectiva teórico-metodológica materialista histórica dialética, tais como: Estado, políticas sociais, sociedade civil, diversidade. Nesse sentido, tenho que localizar alguns pontos de partida, explicitando o meu entendimento sobre tais conceitos e como eles, abstraídos da realidade, implicam direta e indiretamente no objeto desta pesquisa.

Também foi necessário considerar as conjunturas políticas, sociais e econômicas relativas ao contexto histórico do qual faz parte este objeto de pesquisa, pois entendo que essas questões interferem diretamente na forma como o Estado implementa as políticas de diversidade.

Tomando por base a discussão estabelecida até o momento, a partir de agora apresentarei as concepções que tenho de Estado, políticas sociais, sociedade civil e diversidade.

### **2.1 Estado e políticas sociais**

As transformações ocorridas no mundo, nas últimas décadas, caracterizadas principalmente pelas mudanças econômicas e nas relações sociais, produziram uma reordenação do Estado. Entender essas mudanças no cenário político, social, econômico e cultural é fundamental para visualizar seus objetivos e quais as principais consequências no caso do Estado brasileiro.

A concepção de Estado neste trabalho será orientada por alguns teóricos de tradição marxista, para os quais o Estado é entendido como de classe, constituindo-se como uma arena de disputa de interesses de classes. Esse conceito é baseado nas ideias de autores como Mészáros (2002), Netto (2007), Vieira (2007), Wood (2003), entre outros. Esse Estado em disputa é permeado por contradições: ora ele responde aos interesses e necessidades da classe dominante, ora ele responde aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, mas sempre com o intuito de preservar a ordem social estabelecida, que é possível por meio da atenuação dos conflitos gerados pelo antagonismo de classe, sem, contudo, transformar seu cerne, que é a manutenção da propriedade privada e a expropriação do excedente de

trabalho humano, o qual é transformado em mercadoria. Nesse aspecto, historicamente ele tem atendido em maior grau os interesses daqueles que detêm os meios de produção.

Sendo o Estado uma arena de disputa de interesses antagônicos, ele “retrata uma relação de dominação dos homens sobre os homens, baseada na força” (VIEIRA, 2007, p. 141), força essa que, segundo o autor, se manifesta frequentemente através dos imperativos da lei. Contudo não é somente a partir da lei que ele emprega a sua dominação – essa está assentada também nas políticas sociais e econômicas, que são “estratégias de governo que normalmente se compõem de planos, de projetos, de programas e de documentos variados” (idem).

Retomando o raciocínio de Vieira, as políticas sociais surgem com o capitalismo, a partir da mobilização dos operários ao longo das primeiras revoluções industriais. Compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, a política social está vinculada ao surgimento dos movimentos populares do século XIX (ibidem). Nesse sentido, para o autor, não há políticas sociais desligadas das reivindicações populares; elas são a própria expressão das relações sociais contraditórias, cujas raízes localizam-se no mundo da produção nos limites do Estado capitalista.

Não tem havido, pois, políticas sociais desligadas dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns desses reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicação dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. (idem).

Para José Paulo Netto, as políticas sociais são “respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizadas pela questão social” (2003, p. 15). Segundo o autor, é por meio das políticas sociais que o Estado responde às pressões dos segmentos da população afetados pelas várias questões sociais<sup>6</sup>.

Netto (ibidem) afirma que o Estado responderá às pressões de determinados grupos sociais organizados em dois momentos. O primeiro diz respeito à possibilidade de um determinado grupo social estabelecer sobre ele uma pressão de forma organizada. A exemplo dessa questão, podem-se citar os movimentos LGBT,

---

<sup>6</sup> Para o autor, o foco das políticas sociais recai sempre sobre uma expressão ou expressões da chamada questão social. Para ele, as questões sociais são, por exemplo, questões de saúde, habitação, educação, renda, emprego etc. (NETTO, 2003, p. 15).



de mulheres e de negros, que desde a década de 1960 vêm pressionando o Estado a formular políticas sociais de forma a garantir direitos que lhes são negados. Como uma das respostas a essa pressão, tem-se a elaboração do que estou chamando de políticas de diversidade.

A outra resposta do Estado, segundo Netto (2003), pode preceder a organização e a mobilização do grupo social. Antes mesmo que esses sujeitos se organizem em torno de uma questão social<sup>7</sup>, o Estado já responde com políticas sociais como uma forma de neutralizar a organização na luta por direitos (ibidem, p. 15-16).

Nesse sentido, Netto (ibidem) entende que as políticas sociais são resultado do movimento e reações de determinados grupos sociais frente às relações de dominação do Estado burguês. Para ele, “as políticas sociais são campos de tensões: elas constituem campos de tensão seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepções e objetivos distintos, seja na sua implementação” (ibidem, p. 16).

Segundo Vieira (2007), as políticas sociais constituem uma unidade. Tanto a política econômica quanto a política social podem expressar mudanças nas relações entre classes sociais ou nas relações entre distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe. Assim, a política de valorização da diversidade, aqui entendida como uma política social que se materializa com a implementação dos programas do governo federal de formação continuada de professores, é uma política que pretende ser universal, atingindo a todos e transformando a maneira como se relacionam as chamadas ‘minorias’ com o restante da população.

Sobre essa questão, recorro a Nancy Fraser (2007), a qual afirma que, desde a queda do socialismo real no leste europeu, tem havido uma polarização no campo das políticas progressistas. De um lado, encontram-se os proponentes das políticas de ‘redistribuição’ e, do outro, os proponentes das políticas de ‘reconhecimento’. Para a autora, os primeiros apoiam-se em “antigas tradições de organizações igualitárias, trabalhistas e socialistas” (ibidem, p. 101), os quais buscam uma alocação mais justa de recursos e bens. Os que defendem as políticas de ‘reconhecimento’ apoiam-se em novas visões de uma sociedade “amigável às diferenças”, pois “procuram um mundo em que a assimilação às normas da maioria

---

<sup>7</sup> José Paulo Netto entende a questão social como sinônimo da tensão capital *versus* trabalho, ou seja, constitui-se como luta de classes.

ou da cultura dominante não é mais o preço do respeito igualitário” (FRASER, 2007, p. 101):

Membros do primeiro campo esperam redistribuir a riqueza dos ricos para os pobres, do Norte para o Sul, e dos proprietários para os trabalhadores. Membros do segundo, ao contrário, buscam o reconhecimento das distintas perspectivas das minorias étnicas, “raciais” e sexuais, bem como a diferença de gênero. (ibidem, p. 102).

Para a autora, na atualidade, as relações entre essas duas perspectivas estão tensas. Em muitos casos, as lutas por reconhecimento estão dissociadas das lutas por redistribuição. Como exemplo, Fraser remete-se ao movimento feminista, no qual algumas “ativistas que encaram a redistribuição como um remédio para a dominação masculina estão cada vez mais dissociadas das tendências que olham para o reconhecimento da diferença de gênero” (idem).

Isso, segundo a autora, tem influenciado a produção acadêmica, em que o feminismo acadêmico, que entende gênero como uma relação social, mantém uma difícil coexistência com aquelas produções que o constroem como uma identidade ou um código cultural. Fraser alerta que “essa situação exemplifica um fenômeno mais amplo: a difundida separação entre a política cultural e a política social, a política da diferença e a política da igualdade” (idem).

Em alguns casos, além disso, a dissociação tornou-se uma polarização. Alguns proponentes da redistribuição entendem as reivindicações de reconhecimento das diferenças como uma “falsa consciência”, um obstáculo ao alcance da justiça social. Inversamente, alguns proponentes do reconhecimento rejeitam as políticas redistributivas por fazerem parte de um materialismo fora de moda que não consegue articular nem desafiar as principais experiências de injustiça. Nesses casos, realmente estamos diante de uma escolha: redistribuição ou reconhecimento? Política de classe ou política de identidade? Multiculturalismo ou igualdade social? (ibidem, p. 103).

Fraser defende que essa polarização não pode ser entendida como um embate de contrários, pois considera que a justiça, na atualidade, “requer tanto redistribuição quanto reconhecimento” (ibidem, p. 103) – pensar apenas políticas considerando um aspecto é insuficiente para se garantir justiça social.

Na medida em que me filio à concepção de José Paulo Netto sobre a questão social, tenho clareza de que a análise proposta por Fraser é a redistribuição do capital, e não a superação deste. Entendo ser importante trazer algumas de suas ideias com as quais concordo, pois as políticas sociais na atualidade devem ser percebidas muito além daquelas que garantem direitos sociais como educação,

saúde, moradia etc.; elas devem incluir também as questões de discriminação por gênero, raça/etnia, sexualidade, geração, e outras questões específicas que historicamente vêm sendo deixadas à margem na produção de políticas sociais. Aqueles que lutam pela superação das desigualdades sociais não podem sobrepor uma política de caráter identitário às políticas de superação das desigualdades materiais, e vice-versa.

Para Silvana Mara de Moraes Santos (2009, p. 78), a realização da diversidade humana “implica na vigência de um projeto societário fundado na igualdade substantiva e não na lógica da diferença e na igualdade de oportunidades” ou na busca da garantia da igualdade formal, que em último caso é o tipo de igualdade assegurada pelo capital. Segundo ela, ao defendermos a lógica da diferença e igualdade de oportunidades enquanto projeto de superação das desigualdades sociais – lógica defendida principalmente pelos teóricos da terceira via –, estamos legitimando a fragmentação da sociedade em grupos específicos:

Isso ocorre porque sob a lógica da diferença perdem-se os elos das relações de determinação recíprocas entre sociabilidade e vida cotidiana e entre exploração e opressão. [...] O horizonte e a direção das lutas ficam circunscritos à ordem vigente. (ibidem, p. 78).

De acordo com a autora, tendo na defesa da diferença a única direção da luta, os movimentos sociais identitários correm o risco de ter as suas demandas direcionadas pelo modo de produção vigente, que, em determinados momentos e de acordo com os seus interesses, sabem ser tolerantes e celebrar as diferenças. Isso se dá principalmente quando a diversidade celebrada pode configurar-se enquanto mercadoria, na medida em que a valorização das diferenças converte-se em possibilidades de consumo, ou seja, “a defesa da diferença se reduz à direção, simples no que diz respeito ao consumidor da homogeneização mercantil” (BENSAÏD, Daniel, 2008, p. 42). Enquanto a diferença representar uma mediação entre o singular e o universal, a diversidade em migalhas renuncia a qualquer horizonte da universalidade. Portanto, ao negar qualquer perspectiva universal, a luta de determinados grupos sociais identitários pode sucumbir à lógica do direito enquanto capacidade de consumo, pois o parâmetro de cidadania passa a ser o mercado e a capacidade de consumo dos sujeitos.

Conforme vim argumentando ao longo deste item, o Estado deve ser o lugar essencial da produção de políticas, pois, desse modo, ele encontra-se em constante

disputa, a qual expressa muitas vezes interesses antagônicos. A legitimidade dos direitos sociais de uma classe ou um grupo social só existe perante o Estado, pois é ele quem garante, através do imperativo da lei, esses direitos que se materializam em políticas.

Também argumentei que as políticas sociais e os direitos sociais existem porque respondem, na maioria das vezes, às pressões de determinados grupos sociais, o que Evaldo Vieira (2007) chamou de reclames populares, e José Paulo Netto (2007) chamou de respostas às demandas postas no movimento social por classes ou estratos de classes. Assim, faz-se necessário discutir o conceito de sociedade civil, haja vista que ela é *locus* privilegiado de organização de grupos sociais na luta por direitos.

## **2.2 Sociedade civil**

A fim de entendermos o movimento histórico que possibilitou a questão da diversidade como um dos focos das políticas educacionais, é mister deixarmos claro nosso conceito de sociedade civil, pois tal discussão ajuda a entender como os movimentos identitários se firmaram no cenário mundial a ponto de colocar nas agendas dos Estados-Nação suas bandeiras de lutas na forma de políticas sociais. Reforça-se, muitas vezes, a ideia de que tudo aquilo que não é Estado é tomado por sociedade civil, quando, no fundo, não se pode fazer essa generalização e dicotomizar esse conceito.

Para Ellen Wood (2003), o conceito de sociedade civil, ao longo da história, sofreu importantes modificações e na atualidade se configura como uma ferramenta de perpetuação do capitalismo. A autora ressalta que, após uma série de marcos representados pelas obras de Hegel, Marx e Gramsci sobre o conceito de sociedade civil, neste período particular da história ele se transformou “numa expressão mágica e adaptável a todas as situações da esquerda, abrigando uma ampla gama de aspirações emancipadoras” (ibidem, p. 205). Wood alerta que, com essa amplitude que o conceito de sociedade civil se revestiu, corre-se o risco de hoje vermos a “sociedade civil, transformar-se num alibi para o capitalismo” (ibidem, p. 205). O conceito de sociedade civil vem ganhando tantos significados, com o objetivo de servir a interesses diversos, que seria impossível, segundo a autora (ibidem, p. 208),

“isolar um único conceito comum”. Porém Wood considera que há alguns temas comuns entre as várias correntes que tentam definir sociedade civil:

[...] sociedade civil é geralmente usado para identificar uma arena de liberdade (pelo menos potencial) fora do Estado, um espaço de autonomia, de associação voluntária e de pluralidade e mesmo conflito, garantido pelo tipo de democracia formal que se desenvolveu no ocidente. (WOOD, 2003, p. 208).

Nesse sentido, tudo aquilo que não é Estado é tomado por sociedade civil. Através desse prisma, o conceito de sociedade civil engloba desde associações sindicais, movimentos sociais organizados, instituições como igrejas, grupos de voluntários e também empresas não estatais e o mercado, ou seja, toda a economia capitalista. A sociedade civil funcionaria como um contrapeso aos poderes do Estado, sendo tomada como se fosse homogênea, como tivesse interesses únicos e não houvesse contradições ou interesses antagônicos. No entanto, esse modelo de sociedade civil, propalada nos últimos tempos, de acordo com a autora, ela não tenciona mais a luta contra a transformação da sociedade capitalista, mas sim a luta por direitos dentro desta sociedade, sem ter como objetivo a superação do capitalismo.

Para Wood (2003), essa vasta abrangência da sociedade civil camufla um dos principais aspectos do capitalismo, que é a luta de classes: “esse abrigo conceitual, que a tudo cobre, desde os lares e as associações voluntárias até o sistema econômico do capitalismo, confunde e disfarça tanto quanto revela” (ibidem, p. 209). Algumas instituições da sociedade civil lutam com interesses de manter o sistema. A exemplo disso, podemos tomar as associações comerciais, os bancos privados, as fundações educacionais com fins lucrativos etc., que lutam para garantir seus interesses particulares advindos do capitalismo; enquanto outros, como movimentos etnicorraciais, sexuais e de gênero, lutam pela garantia de direitos civis que lhe são negados em determinados períodos históricos, porém não afetam a ordem social estabelecida.

A autora adverte que essa estratégia totalizadora de sociedade civil, que coloca tudo que não é Estado no mesmo patamar de igualdade, “é a principal característica distintiva da ‘sociedade civil’ nessa nova encarnação” (ibidem, p. 210). Segundo Wood, o objetivo é

[...] fazer desaparecer o conceito de capitalismo ao desagregar a sociedade em fragmentos, sem nenhum poder superior, nenhuma unidade

totalizadora, nenhuma coerção sistêmica – ou seja, sem um sistema capitalista expansionista e dotado da capacidade de intervir em todos os aspectos da vida social. (idem).

Essa fragmentação da sociedade é perceptível também a partir do surgimento dos novos movimentos sociais organizados, tais como movimentos étnicos, de gênero, ambientais, pela paz do mundo etc. Cada um desses movimentos, que defendem os interesses dos grupos sociais das questões identitárias, cada qual com sua bandeira de luta, com suas demandas, sem possuir um objetivo comum a todos conferindo a eles um caráter ainda que de grupo, ao mesmo tempo individual; ou seja, eles conseguem visualizar, na maioria das vezes, um objetivo comum que perpassa todos os movimentos identitários.

Retomando a ideia de Ellen Wood (2003), sobre a nova sociedade civil, que segundo a autora diz respeito ao domínio das relações gerado pela reprodução global do capitalismo, em que os movimentos sociais modernos perseguem seus objetivos políticos. Além disso, trata-se a sociedade civil como uma arena caracterizada pelos antagonismos políticos e sociais inerentes às relações sociais capitalistas. Desse modo, a sociedade civil não é uma esfera de ação política e social branda, mas sim um espaço de lutas onde se dá o embate entre interesses conflitivos. De um lado, o Estado, que é de classe e sempre está em disputa, ora respondendo aos interesses da classe dominante, ora respondendo aos da classe trabalhadora, estando constantemente em disputa; do outro, a sociedade civil fragmentada em grupos sociais, cada qual defendendo os seus interesses particulares e individuais; e, por fim, o capital tentando controlar essas duas instâncias.

Wood considera que

O capitalismo é constituído pela exploração de classe, mas é mais que um mero sistema de opressão de classe [...], ele submete toda a vida social às exigências abstratas do mercado, por meio da mercantilização da vida em todos os seus aspectos, determinando a alocação do trabalho, lazer, recursos, padrões de produção, de consumo, e a organização do tempo. (2003, p. 224).

A diversidade de identidades sociais e sua luta por direitos não pode ser reduzida à luta de classes, ou seja, a luta de classes deve considerar também a diversidade de identidades, uma deve somar a outra, sem contudo desconsiderar as suas particularidades. Na perspectiva de construção de uma nova sociedade, temos de considerar a pluralidade, as identidades e as diferenças culturais. A questão que

aqui se coloca é de que não há como ignorar as questões levantadas pelos movimentos identitários – elas são legítimas, são reais e repletas de contradições, que precisam ser pensadas e entendidas a fim de superá-las dentro do sistema capitalista e para além dele. No entanto não podemos perder de vista que o modo de produção capitalista sobrevive muito bem com toda essa diversidade – “ele tem condições de cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classes” (ibidem, p. 221) – desde que ela não ameace as suas bases.

Nesses termos, para Wood (2003) garantir a “emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática” (idem) não será difícil dentro do modo de produção vigente. Essa capacidade de garantir esses direitos é conceituada por Ellen Wood (2003) como “bens extraeconômicos”, ou seja, aquilo que vai além do econômico, o cultural, o psicológico, o político, aquilo que não afeta a base do modelo de produção capitalista e que pode ser absorvido por ele e transformado em mercadoria.

Para entender melhor a capacidade de o capitalismo tolerar as reivindicações desses movimentos, o que se configura como bens extraeconômicos, a autora lança uma série de questões que devem ser levadas em consideração quando nos referimos às lutas desses movimentos:

Quais os limites impostos, quais as possibilidades criadas por essa ordem material e por sua configuração de poder social? Quais tipos de opressão o capitalismo exige e que formas de emancipação ele tolera? Em especial, quais as vantagens para o capitalismo dos bens extraeconômicos, que incentivos ele lhes oferece e que resistência opõe à sua consecução? (ibidem, p. 227).

Segundo Ellen Wood, as bandeiras de lutas de tais movimentos não resolveriam a questão social, configurada como luta de classes, pois a conquista de tais direitos não implicaria uma mudança do modo de produção capitalista. Todavia em nenhum momento ela desclassifica esses movimentos, dizendo que sua luta não é necessária. Para ela, “todo socialista deveria estar comprometido com esses objetivos – na verdade, o projeto socialista de emancipação de classe sempre foi, ou deveria ter sido, um meio para um objetivo maior da emancipação humana” (idem).

Nesses termos a sociedade civil precisa retomar o que perdeu de vista, que é a unidade na luta pela superação do capital, aglutinando todos os ‘novos movimentos sociais’ e considerando todas as identidades e lutas sociais que eles

representam. A questão que se coloca hoje para os movimentos sociais identitários é entender quais são as suas particularidades em relação ao movimento mais amplo da sociedade, pois nenhum fenômeno se expressa apenas na sua singularidade. Conforme nos lembra Lukács (1979), os conceitos de singular, particular e universal expressam dimensões reais da objetividade e, capazes de dar conta, igualmente, de particularidades históricas segundo as mediações que estabelecem entre si.

Podemos exemplificar isso da seguinte forma: em cada homem singularmente considerado estão presentes aspectos universais do gênero humano que dão conta da sua identidade com todos os demais; na ideia universal de gênero humano, por outro lado, estão presentes, todos os indivíduos singulares que o constituem; o particular, então, um grupo, tais como os movimentos identitários e suas particularidades, ou uma classe social ou a nação à qual o indivíduo pertença. Ou seja, as particularidades dos movimentos identitários compõe o todo universal, portanto, a luta pela superação da exploração de classe a qual o capitalismo constitui, é também fazer a luta considerando toda forma de exploração que ele submete a vida social.

Assim, tais movimentos não podem perder de vista a solidariedade social entre si. Singular e universal,

Como opostos, se identificam à mesma medida que se contrapõem, e a contínua tensão entre singular-universal manifesta-se na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

Acredito que a questão que atravessa os movimentos sociais – sejam eles de ‘causa única’, antissistêmicos, identitários, de luta por terra ou redistribuição de renda – é a questão de classe. No movimento do real, cada um deles deve buscar a unidade, considerando as suas singularidades, as suas particularidades, uma vez que são elas que constituem a realidade.

Na sequência, faço uma pequena revisão bibliográfica de alguns autores sobre o conceito de diversidade, na qual apresento, através das suas lentes, as suas concepções, que muitas vezes são contraditórias.

### **2.3 Debate sobre o conceito de diversidade**



Ao pensarmos no conceito de diversidade, automaticamente somos postos diante de noções de pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade, variedade, diferença etc. A diversidade manifesta-se nos vários aspectos da vida humana, nos campos cultural, social, econômico, psicológico, na produção do conhecimento, na produção da vida. Ela é algo intrínseco à natureza e, conseqüentemente, ao ser humano; somos diferentes uns dos outros do ponto de vista psicológico, biológico, social e cultural. Cada ser humano constitui-se em uma singularidade, uma totalidade única, ao lado de outras tão singulares quanto a nossa.

A temática da diversidade pode ser observada tanto em nível social quanto individual, ou em um determinado grupo social. Do ponto de vista individual, podemos observá-la nos aspectos comportamentais, nos gostos, nos estilos de vida, nas escolhas pessoais. Do ponto de vista social, ou de um determinado grupo, ela se expressa na música, na culinária, nas artes, na filosofia, no mercado, na política. A diversidade ressalva as diferenças ou as características singulares que determinados grupos sociais ou sujeitos possuem quando comparados entre si.

As autoras Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17) nos alertam para o perigo do uso indiscriminado do conceito de diversidade:

Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17)

Diversidade também pode significar, entre outras coisas, variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; é a qualidade que nos permite que algo se distinga de outra coisa, o que que torna essa coisa única. Nesse sentido, onde há diversidade existe diferença, ou seja, a diversidade só pode ser observada em contextos heterogêneos.

A partir de diferentes concepções, a questão da diversidade, ou ainda, a diversidade enquanto categoria humana, emerge, nos últimos anos, como foco de políticas sociais, as denominadas políticas de diversidade. Ela se torna ainda objeto de vários documentos elaborados por organismos internacionais e nacionais, surgindo como parte da busca de respostas aos desafios dos processos de democratização e de enfrentamento das desigualdades em sociedades multiculturais. Do ponto de vista de sua dimensão cultural, a diversidade “é

associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas ‘políticas de diferença’” (MOEHLECKE, 2009, p. 463).

Conforme visto anteriormente, os movimentos identitários surgem, enquanto movimentos sociais organizados, a partir da década de 1960, precisamente a partir do chamado Maio de 1968. Gradativamente, percebemos que tais movimentos, ao invés de agregarem-se a um movimento maior, adicionando suas demandas na luta por igualdade, vêm sendo divididos, fazendo o caminho inverso de uma luta que anteriormente agregava toda uma classe, qual seja, a dos trabalhadores.

Na análise de Moehlecke (ibidem, p. 53), a expressão diversidade utilizada no Brasil aparece geralmente

[...] como sinônimo do que Stuart Hall define como “multicultural”, termo qualificativo que descreve a pluralidade de culturas presente em determinada sociedade. [...] No entanto, a “diversidade” também vem sendo utilizada, especialmente no âmbito do poder público, como sinônimo de “multiculturalismo”, termo substantivo que se refere às estratégias políticas adotadas para lidar com situações de diversidade geradas em sociedades plurais culturalmente.

Como se percebe, a expressão diversidade pode ser entendida de várias formas, dependendo do tratamento e da abordagem teórica que se faz dela. Aqui, me aproximo da ideia de que a diversidade cultural é associada à emergência dos novos movimentos sociais, em especial aqueles de cunho identitário; ainda que os movimentos sociais não se valham em seus discursos políticos da ideia de diversidade, dando preferência a termos como direito à diferença, antirracismo, antissexismo, anti-homofobia, inclusão, contra a exclusão, dentre outros.

De acordo com Maria da Glória Gohn (1999, p. 57), “na atualidade, os ‘novos movimentos sociais’ apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática”. Eles lutam pelo reconhecimento de direitos na esfera pública de grupos definidos como ‘minoritários’ e por novas políticas de inclusão, contra a exclusão, e de reconhecimento de direitos na esfera jurídica.

No entanto tais movimentos muitas vezes se enfraquecem na luta por direitos, na medida em que não convergem para um ponto comum a todos. Conforme Mészáros (2002), a luta individualizada dos movimentos identitários tende a deixar as questões de classe de lado. As bandeiras de lutas empunhadas por tais movimentos, mais do que importantes, são vitais na luta contra o capital, contudo se

percebe que nas últimas décadas tais lutas não foram suficientes para penetrar na estrutura de poder do processo de dominação de decisões da ordem estabelecida, sendo que muitas vezes a conquista de direitos na sociedade capitalista é confundida com poder de consumo, ou ainda terem suas demandas integradas<sup>8</sup> ao capital.

José Gimeno Sacristán (2002, p. 14) admite que a diversidade “entre os seres humanos ou entre seus grupos e a singularidade individual entre os sujeitos são condições da natureza humana”. Portanto, ela se constitui em algo que torna cada coisa, cada objeto, cada ser humano, cada animal único; ela atravessa a existência das coisas. Podemos negá-la, porém, não podemos retirá-la das coisas.

Somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos uma combinação irrepetível de condições e qualidades diversas que não são estáticas, o que nos faz também diversos em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias mutáveis que nos afetam. (ibidem, p. 17).

A diversidade também remete à ideia da diferença, que é em última instância a manifestação do ser único que cada um é. São as diferenças que marcam os sujeitos, e que em alguns casos tornam-se marcas de identidades de determinados grupos sociais. Muitos aspectos dessas diferenças que configuram a diversidade, em uma sociedade capitalista liberal, transformam-se em desigualdades, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos de forma desigual. É o processo de tomar as diferenças inatas ao ser humano e transformá-las em desigualdades.

De acordo com Sacristán (2002, p. 14), a diferença em muitos casos é “a manifestação de *poder* ou de chegar a ser, de *ter* possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais” (grifos do autor). Ou seja, as diferenças neste caso acabam por configurar-se em desigualdades sociais. Nesse sentido, o autor nos alerta para que, em nome da diversificação, da afirmação de diversidades, não contribuamos para manter e provocar a desigualdade.

Em uma sociedade capitalista, as diferenças que se transformam em desigualdades não podem ser celebradas, mas sim combatidas através de práticas e políticas que busquem dar a todos as mesmas condições de igualdade,

---

<sup>8</sup> Sobre a questão das “demandas integradas” de que fala István Mészáros (2002), discutirei de forma mais aprofundada no capítulo 5.

reconhecendo e valorizando a diversidade. Para a pesquisadora Maria Vera Candau (2005, p. 19),

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice.

Para a pesquisadora Maria Regina Clivati Capelo (2003, p. 108), “classe social, origem étnica e situação cultural fazem parte de uma totalidade, na qual as diferenças são transformadas em desigualdades, mas não aparecem como tal”. Portanto, em uma situação de classes, devem se agregar outras condições, como

[...] pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências vividas e ressignificadas etc. As diferenças culturais encontram-se agregadas a condição de classe social [...]. Existem situações entendidas como culturais que são usadas para manter certos segmentos sociais na exclusão.

De acordo com Sacristán (2002, p. 15), compensar as desigualdades tem sido uma das características das políticas e das práticas educacionais progressistas. E, como temos visto nos últimos anos, tem sido uma temática recorrente nas políticas educacionais brasileiras, desde as reformas curriculares dos anos 1990, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – mas especificamente os temas transversais, em especial o caderno que trata da pluralidade cultural –, e acentuando-se nos anos 2000, durante os dois mandatos do governo Lula.

O grande desafio da política educacional está em uma das acepções mais contraditórias, que é a de como tornar compatível a igualdade entre todos na educação com o reconhecimento da diversidade social e cultural. Sacristán (2002, p. 24) afirma que “a exigência de respeitar a diversidade como um direito pode servir para encobrir a manutenção de certos privilégios para alguns que se transformam em desigualdade para outros”. As políticas públicas, em especial as políticas educacionais, geralmente orientam-se por princípios monoculturais – que desconsideram a diversidade sócio-étnico-cultural –, sendo pensadas para sujeitos descolados das suas bases reais.

As escolas e suas práticas, assim como as políticas educacionais, não estão livres dos estigmas e preconceitos que prevalecem na sociedade. Elas em parte produzem e reproduzem modelos e tipos ideais de aluno, de sujeito, de sociedade, e tendem muitas vezes a desconsiderar a diversidade, dando o mesmo tratamento

igual a todos, o que em certa medida iguala a diversidade e desconsidera as particularidades de cada um. Ainda que seja complexo pensar em conciliar políticas educacionais levando em consideração as características específicas dos diferentes grupos sociais e desiguais entre si, “o não reconhecimento das diversidades sociais determina em que esses grupos ficam excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e culturais” (CAPELO, 2003, p. 119).

A questão central que aqui se coloca é sobre a possibilidade de conciliar políticas educacionais para todos, levando em consideração as reivindicações dos movimentos sociais organizados de grupos variados – étnicos, pessoas com deficiência, mulheres, LGBT, trabalhadores rurais etc. – e que essas políticas não sejam um privilégio desses grupos e nem produzam desigualdades. De acordo com Maria Regina Clivati Capelo (ibidem, p. 115),

A discussão em torno da diversidade cultural faz parte do paradoxo contemporâneo que engendra tanto a possibilidade de padronização cultural e de massificação, quanto uma perspectiva comunitarista erigida em torno da mobilização de grupos sociais que reivindicam o reconhecimento de suas especificidades socioculturais: índios, trabalhadores rurais, terceira idade, punks, negros, índios, gays, mulheres, jovens etc.

No entanto Carvalho (2010, p. 18) nos alerta que a diversidade cultural, embora tenha sido associada muitas vezes às conquistas decorrentes das reivindicações dos movimentos populares e dos avanços do processo democrático, se deve “primordialmente à influência exercida e à articulação realizada pelos organismos internacionais, em especial a Unesco e a OMC”. A autora ainda afirma:

Valorizar e reconhecer a diferença tem sido uma forma encontrada pela Unesco para combater o racismo, a intolerância e o preconceito. O propósito é criar condições para um desenvolvimento humano mais harmonioso e equitativo, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos; quer globais quer internos a uma sociedade, enfim, atingir a ‘coesão social’ e a paz internacional entre sociedades diversificadas. (CARVALHO, 2010, p. 18-19).

Portanto há nesse contexto um movimento maior que estimula a produção dessas políticas. Nesse sentido, volto meu olhar para décadas passadas, a fim de entendermos como a ideia de diversidade vem se constituindo diante das grandes transformações socioeconômicas e culturais, principalmente com o advento das ideias neoliberais, e com os levantes sociais que ocorreram no fim da década de 1960, momento em que movimentos sociais formados por trabalhadores sindicalizados, negros, mulheres, punks e homossexuais contestavam a ineficiência

dos métodos e dos modelos de organização política adotados até então, ou seja, a sociedade de massas e o modelo socialista do Leste Europeu.

De acordo com Capelo (2003, p. 119) “a multiculturalidade complica a discussão sobre o papel das políticas públicas na reversão de desigualdades baseadas em diferenças” de raça, gênero, orientação sexual, geração, entre outras. Observo, dessa forma, que a multiculturalidade, ao celebrar a diversidade sem considerar a diferença, mascara as questões de classe.

Nem a perspectiva de classe social, nem a perspectiva da diversidade podem sozinhas acabar com as desigualdades. Considera-se que classe muitas vezes é o denominador comum que dá a identidade a um grupo social, porém, dentro deste grupo, existem diferenças que devem ser consideradas para não cairmos mais uma vez no discurso homogeneizante e apaziguador das desigualdades sociais do projeto de Estado Nação e não correremos o risco de, na celebração das diversidades e no discurso do direito à diferença, deixarmos passar incólumes as especificidades de determinados grupos sociais, como se vivêssemos em um mundo onde a igualdade fosse possível, independentemente da classe social à qual pertencemos. O igualitarismo, que desconsidera as diferenças étnicas e culturais, pode também ser opressor.

Na sequência, tratarei da emergência do que hoje chamamos de políticas de valorização da diversidade, e continuarei com o debate sobre as questões que orbitam em torno dela.

#### **2.4 Década de 1960: os anos das grandes transformações sociais**

Na tentativa de entender meu objeto de pesquisa, recorro ao processo histórico que abre caminho para a discussão que está posta hoje. Optei por retomar as principais transformações sociais, políticas, culturais e econômicas que remontam da década de 1960 até os anos 1990, época que Eric Hobsbawm (1995) chama de “período de revolução social e cultural”, em especial a década de 1960 que, segundo o autor, transformou o mundo ocidental. Tais transformações influenciaram os movimentos sociais a colocarem na agenda dos Estados a garantia, mesmo que no plano jurídico, de direitos sociais. O autor faz uma referência às mudanças ocorridas nesse período, dizendo que “para 80% da humanidade, a Idade Média acabou de repente em meados da década de 1950; ou talvez melhor, sentiu-se que ela acabou

na década de 1960” (Hobsbawm, 1995, p. 283). A rapidez que as mudanças ocorriam era tanta que “o tempo histórico podia ser medido em intervalos ainda mais curtos”.

Outro fator destacado por Hobsbawm e que possibilitou essa revolução social e cultural no Ocidente foi “a morte do campesinato”, que transforma o modo predominante de produção do homem, que até então se dava na relação com a terra e passa a ser através do trabalho industrial, concretizando a previsão de Marx, de que o processo de industrialização eliminaria o campesinato em países de rápido processo de industrialização. Hobsbawm destaca como um fato importante o declínio da população agrícola “em países cuja óbvia falta desse desenvolvimento as Nações Unidas tentavam disfarçar com uma variedade de eufemismos para as palavras ‘atrasado’ e ‘pobre’” (ibidem, p. 258). Quando o campo se esvazia, a cidade se enche. O mundo da segunda metade do século XX tornou-se urbanizado como jamais fora. Em meados da década de 1980, 42% da sua população era urbana.

Tão importante quanto a “morte do campesinato”, destacada por Hobsbawm, foi o “crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior. [...] a alfabetização básica era na verdade a aspiração de todos os governos” (ibidem, p. 283). O autor afirma que, na década de 1960, nos países educacionalmente ambiciosos, os estudantes formavam 2,5% da população total; no grupo etário de 20 a 24 anos, era comum 20% da população estarem recebendo educação formal.

Na verdade, só na década de 1960 se tornou inegável que os estudantes tinham constituído, social e politicamente, uma força muito mais importante do que jamais haviam sido, pois em 1968 as explosões de radicalismo estudantil em todo o mundo falaram mais alto que as estatísticas. (HOBSBAWM, 1995, p. 290).

O autor destaca que a grande massa de jovens e seus professores, que somavam milhões em todos os países, constituíram um novo fator da cultura política mundial, e que nos países ditatoriais, os jovens foram os únicos grupos de cidadãos capazes de uma ação política coletiva:

Foi sem dúvida 1968, quando os estudantes se rebelaram desde os EUA e o México, no Ocidente, até na Polônia, Tchecoslováquia e Iugoslávia, socialistas, e em grande parte estimulados pela extraordinária irrupção de maio de 1968 em Paris. [...] Estava longe de ser a revolução, embora fosse consideravelmente mais que o “psicodrama” ou “teatro de rua”. [...] A efetividade política dele estava em sua capacidade de agir como sinais e detonadores para grupos maiores mas que se inflamavam com menos facilidade [...] Provocaram enormes ondas de greves operárias na França e Itália em 1968. (ibidem, p. 293).

Hobsbawm ainda destaca que o fato de o ímpeto para o novo radicalismo vir de grupos não afetados pelas insatisfações econômicas estimulou mesmo os grupos acostumados a mobilizar-se em base econômica a descobrir que, “afinal, podiam pedir mais de uma nova sociedade que tinham imaginado” (Hobsbawm, 1995 p. 294).

De acordo com Santos (2009), a partir de 1970 os movimentos feministas chamaram a atenção para a complexidade das relações sociais, tendo em vista a constatação de que, além da exploração da classe trabalhadora pelo capital, existiam também outras formas de exploração e opressão, que mereciam respostas do Estado. “A ideia de que ‘a classe operária tem dois sexos’ abria naquele contexto sócio-histórico o debate em torno da diversidade e da ‘política de identidade” (Santos, 2009, p. 65). Para a autora, a política de identidade neste período era entendida como “o conjunto de questões socioculturais relacionadas, dentre outras às relações de gênero, etnicorraciais, e de orientação sexual que incidem na formação da individualidade, constituindo-se em reivindicações políticas” (Idem). Isso ocorre mundialmente a partir da década de 1960, e no Brasil, a partir da década seguinte, por meio dos movimentos sociais e das lutas por reconhecimento e pela garantia de direitos.

Ricardo Antunes e Marcelo Ridenti (2008) partem do pressuposto de que a década de 1960, culminando no que ficou conhecido como Maio de 1968, foi “a era das múltiplas explosões e revoltas no mundo todo: dos operários, dos estudantes, das mulheres, dos negros, dos movimentos ambientalistas e dos homossexuais (p. 43)”. No Brasil, apesar da influência de fatores externos e da identidade com movimentos contestadores de outros países, o ano de 1968 teve suas especificidades. No entanto, os autores nos alertam que, apesar da especificidade do caso brasileiro, “não significa que os brasileiros não estiveram sintonizados com as manifestações que ocorriam mundo afora” (Idem).

Os anos 1960 representaram a realização de projetos culturais políticos e ideológicos lançados ainda na década de 1950, a qual ficou marcada por uma crise no moralismo rígido da sociedade. Foi uma década de reestruturação das nações, tanto política quanto econômica, pois a Segunda Guerra Mundial havia acabado e iniciava-se um novo período, que se estabeleceu com a Guerra Fria. A segunda



metade dos anos 1950 já prenunciava a revolução política e sociocultural que ocorreria nos anos 1960.

O discurso neoliberal foi incorporado pelo senso comum “de uma maneira necessária e completamente ‘natural’ de regular a ordem social” (HARVEY, 2008, p. 50). Nesse sentido, David Harvey alerta que “todo movimento que considera sacrossantas as liberdades individuais corre o risco de ser incorporado sob as asas do neoliberalismo” (Idem). Assim como o autor, entendo que “os movimentos políticos e sociais de 1968, que traziam uma forte curvatura de desejos de maiores liberdades sexuais, foram em vários sentidos incorporados pelo discurso neoliberal” (Idem).

O autor argumenta que os movimentos de estudantes da década de 1960, estimulados pelo movimento da ‘livre expressão’, exigiram liberdade de expressão parentais, educacionais, corporativas, burocráticas do Estado. Porém tal movimento tinha também a bandeira da justiça social como objetivo político primordial. Harvey alerta que os valores de ‘liberdade individual’ e ‘justiça social’ não são necessariamente compatíveis. Segundo ele, “a busca pela justiça social pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de algumas lutas mais gerais em favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça social” (ibidem, p. 51). E afirma que “as metas da justiça social e da liberdade individual foram fundidas de maneira problemática no movimento de 1968” (ibidem, p. 51).

Os acontecimentos que compuseram Maio de 1968 resultaram de uma multiplicidade de fenômenos e tendências tanto políticas e ideológicas quanto materiais, que vinham se desenvolvendo desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Tais tendências convergiram nesse momento histórico e, transcendendo o universo francês, 1968 se tornou um movimento de repercussão mundial. Conforme aponta Hobsbawm, “os acontecimentos que nortearam o chamado Maio de 1968 resultaram de múltiplas mudanças societárias no mundo ocidental que o desbordam como evento político em si” (1983, p. 300). Isso, segundo o autor, “resultou de uma multiplicidade de fenômenos onde se convergiram tendências que se desenvolviam desde o pós-Segunda Guerra Mundial” (ibidem, p.302). Foi um movimento

[...] extraordinariamente internacional, que atravessou as demarcações entre países desenvolvidos e países dependentes, entre sociedades capitalistas e sociedades socialistas. [...]. Todavia, chamou a atenção sobretudo porque se desenvolveu em países que faziam parte do núcleo

fundamental da sociedade capitalista desenvolvida no auge da prosperidade econômica. [...] 68 produziu uma 'nova esquerda' [que] voltou-se para muito além dos confins do marxismo tradicional [...] [formada] por tendências anarquistas, ou travestida sob qualquer etiqueta aparentemente marxista, como grande parte do 'maoísmo' ocidental, ou ainda na forma de uma dissidência cultural apolítica ou antipolítica. (ibidem, p. 303).

De acordo com Marcelo Braz (2006), as mobilizações de 1968 e o prolongamento das novas características políticas deste período criaram um clima propício para o surgimento dos chamados 'novos movimentos sociais', e da 'nova política', os aspectos da subjetividade na luta política, as questões afeitas aos diversos grupos sociais (gênero, etnia, sexualidade), as demandas sociais referentes ao mundo da reprodução social dos trabalhadores – os bens de consumo coletivo: saúde, educação, transporte, moradia –, bem como a questão ecológica e o problema da segregação socioespacial na cidade, passavam a compor de maneira progressiva o universo das lutas sociais, de maneira que os movimentos a eles vinculados passaram a ganhar visibilidade e legitimidade junto às classes trabalhadoras, o que desafiava os partidos, especialmente os comunistas, a encontrar meios inovadores que conseguissem englobar estas lutas no horizonte de sua estratégia revolucionária.

Ainda segundo o autor, tais mobilizações colocaram em pauta demandas que partiam de novos segmentos não operários da classe trabalhadora. Uma nova camada média urbana se desenvolvia no mundo capitalista ocidental e dela emanavam necessidades sociais que escapavam à agenda política dos partidos tradicionais.

Braz (2006) continua afirmando que daí se originaram várias posições teóricas e políticas, todas preocupadas em dar respostas conscientes a estes novos desafios: desde aquelas que negaram qualquer possibilidade revolucionária aos movimentos que se desenvolviam no mundo da reprodução social até aquelas que viam neles um potencial revolucionário que expressaria um deslocamento do cerne das lutas de classes – do mundo da produção para o mundo da reprodução social. O autor ainda afirma:

Por outro lado, algumas perspectivas enxergavam naqueles novos movimentos a expressão da complexificação da sociedade capitalista e de suas estruturas sociais, que tornava a tarefa revolucionária mais diversificada no sentido de que envolveria segmentos mais amplos da sociedade e setores mais refratários à luta política, porque atados a particularismos de todo tipo e, com isso, limitados em seus próprios grupos sociais. De uma forma ou de outra o que se exigia das forças

revolucionárias era o esforço de reinterpretar essa realidade, tentando manter as bases teóricas clássicas e inovando nas formas de organização política, reconstruindo daí a estratégia revolucionária adequada aos novos tempos. (BRAZ, 2006, p. 280).

Para Braz, após Maio de 1968 verificou-se um “declínio do movimento operário tradicional em todo o mundo e, em particular, na Europa Ocidental (observado através de vários indicadores, tais como, diminuição de greves, das taxas de sindicalização etc.)” (ibidem, p. 327). Esse declínio proporcionou um movimento que se configurou em decorrência da “ineficiência dos métodos e dos modelos de organização política adotados até então por tal movimento”; e portanto, “a ideia de que as lutas sociais têm crescentemente extrapolado a esfera produtiva *stricto sensu*, configurando um relativo deslocamento das lutas sociais para a esfera da reprodução social” (ibidem, p. 327-328). Consequentemente, nas décadas de 1970 e 1980, houve um crescimento do que hoje chamamos de ‘novos movimentos sociais’ ou, como fala o autor, “novos sujeitos” portadores de inúmeros interesses, configurando uma verdadeira explosão de particularidades.

Por outro lado, a despeito destas constatações semelhantes, tem se chegado a conclusões e saídas as mais diversas que se polarizam, basicamente, pela questão da centralidade do trabalho como elemento de análise que orienta às reflexões teóricas. [...] Junto a isto, difunde-se uma espécie de supervalorização das particularidades que supõe um certo particularismo teórico-político na medida em que esta posição caminha em sintonia com a ideia de inexistência de uma particularidade universal (a classe, especificamente). Cogita-se a existência de uma universalidade humana, assentada, talvez, num humanismo do tipo abstrato. [...] Por outro lado – aquele em que a centralidade do trabalho é o ponto de partida –, reconhece-se a existência de diversas e complexas particularidades que expressam as inúmeras potencialidades humanas que não inviabilizam a mediação universal, antes a complexificam. (BRAZ, 2006, p. 328).

Embora haja uma eclosão de movimentos em defesa das particularidades dos sujeitos e grupos, concordo com Braz quando este afirma que o desafio consiste na criação de novas formas de organização política que atuem como elementos de mediação os quais concorram no universo das várias particularidades no sentido de desfragmentá-las, buscando a síntese fundamental que se dá na mediação universal. Ou seja, as novas demandas propostas pelos ‘novos sujeitos’ que se configuram nos ‘novos movimentos sociais’ não podem deixar de lado a ideia de classe social – o que dá uma identidade universal na luta por direitos e por uma sociedade igualitária.

No plano teórico, pode-se afirmar que tal movimento vinculado as particularidades foi potencializado ou mistificado por um neoconservadorismo pós-

moderno no âmbito das Ciências Sociais conservadoras e por todo um aparato teórico pós-estruturalista para disseminar a ideia de fim da história, das lutas de classes.

Hobsbawm nos ajuda compreender a afirmação acima dizendo que, entramos num período em que a palavra-chave que o definia era a preposição 'após', "geralmente usada na forma latinizada 'pós' ou 'post', como prefixo para qualquer dos inúmeros termos que durante algumas gerações foram usados para analisar o território mental da vida no século XX". (HOBBSAWM,1995, p. 282) O mundo, em seus aspectos proeminentes, tornou-se pós-industrial, pós-imperial, pós-moderno, pós-estruturalista, pós-marxista, e tudo que pudesse ser considerado 'pós'.

Faz-se importante frisar que não podemos analisar as chamadas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas de modo homogêneo, assim como não podemos dizer que existe um único materialismo histórico dialético, não existe apenas uma teoria pós-moderna ou pensamento pós-estruturalista. Discutiremos aqui alguns pontos em comum que os autores filiados à leitura de uma visão de mundo pós-estruturalista trazem em sua discussão, principalmente a recusa às metanarrativas, a ideia de que possa existir uma totalidade universal e a questão da identidade.

Stuart Hall (1999), em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, define o sujeito pós-moderno como aquele que é "composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas". E continua afirmando que "o próprio processo de identificação [do sujeito, ou seja, da constituição da identidade] através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático" (HALL, 1999, p. 12). Percebe-se aqui que, na perspectiva pós-estruturalista de Hall, a identidade não é algo dado, nem fixo. Pois a composição das 'várias' identidades que constituem o sujeito dá-se através de um processo que também não é fixo, ele é "provisório, variável e problemático":

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 1999, p. 12-13).

Ele defende a ideia de que, se o sujeito sentir que possui uma identidade unificada ao longo da sua vida, “é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (idem). O autor afirma que a identidade “plenamente unificada, completa, segura” constitui-se em uma fantasia do sujeito, pois à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. Ou seja, a condição pós-moderna – leia-se o mundo atual, da globalização, da volatilidade – é que nos permite cambiarmos de identidade, na medida em que nos conectamos com esse mundo.

A pós-modernidade enquanto período, amparada pela teoria pós-estruturalista, contribuiu no plano teórico para o fortalecimento desses ‘novos sujeitos’. Para Ellen Wood (1999, p. 10), “o pós-modernismo atual descende, acima de tudo, da geração de 1960 e de seus estudantes”. Neste debate, Terry Eagleton (1999) complementa o caráter dessa descendência, defendendo que “quase todos os aspectos fundamentais da teoria pós-moderna podem ser deduzidos, extraídos, por assim dizer, do pressuposto de uma grande derrota política” (p. 29), vinculada ao esmorecimento da militância da classe operária e dos movimentos de libertação nacional.

Kenan Malik (1999), em seu texto *O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença*, nos diz que “a crítica pós-moderna ao discurso racial tem origem na sua hostilidade ao universalismo” (MALIK, 1999, p. 123). Para os pós-modernistas, o projeto iluminista de procurar compreender de maneira racional e científica o mundo natural e social, e de derivar certos princípios universais de uma experiência fragmentada, “constitui não só uma fantasia, mas uma fantasia perigosa” (ibidem, p.123). É uma fantasia porque o mundo é complexo e variado demais para ser resumido sob uma única teoria ‘totalizante’; e é “perigosa porque o universalismo é um ponto de vista eurocêntrico, um meio de impor ideias euro-americanas de racionalidade e objetividade a outros povos” (idem).

De acordo com David Harvey (2002), o pós-modernismo não significa apenas uma mudança no estatuto da produção cultural; sinaliza também uma modificação no próprio modo de vida, com a generalização de novas práticas, experiências e formas de vida. Para o autor, a pós-modernidade coincide com a crise do fordismo. O qual, mais que um novo tipo de organização da força de trabalho, é um novo estilo

de vida, caracterizado pela produção e consumo de massas, com altos salários e um Estado que assume a responsabilidade sobre amplos setores de serviços. De acordo com Harvey, a pós-modernidade inaugura a assimilação das 'diferenças' pelo capitalismo, criando o mercado das diferenças – convertidas em mercadorias. Assim, estamos acostumados a consumir diferenças em restaurantes, filmes, músicas, viagens, roupas etc. Isso decorre das novas exigências do mercado – onde a natureza da competência obriga à sucessão frenética e à obsolescência de produtos de consumo, de busca pelo diferente, num mundo volátil e fragmentado, onde os sujeitos são levados a crer que podem escolher o que querem ser e mudar na mesma velocidade a qual o mercado de consumo necessita –, neste sentido o culto às diferenças tão enfatizado pela teoria pós-moderna coube como uma luva aos interesses do capital e do novo mercado que surge neste período.

A fim de demonstrar como o discurso da diferença foi apropriado pelo capital e transformado como 'mercado das diferenças', remeto-me ao *slogan* da loja de departamentos Renner, que em uma das suas campanhas diz: "Você tem seu estilo, a Renner tem todos". Percebe-se, neste caso em particular, como o discurso do ser diferente e da luta contra uma sociedade de massas foi cooptado pelo mercado capitalista, transformando o que foi outrora uma bandeira de lutas por direitos sociais, em um mecanismo de consumo.

Aqui me remeto mais uma vez a Mézáros (2002) e à ideia de demandas integradas ao capital, quando o autor afirma que, os movimentos que não consideram as questões de classe podem ter suas demandas integradas ao capital, podendo obter pequenas concessões, seja na forma de medidas legislativas, ou noutra forma mais perversa que é "inclusão", a "aceitação" do outro, do diferente, pela via do mercado, e do poder de consumo.

David Harvey, em sua obra *Condição pós-moderna* (2002), chama a atenção para as contradições de uma teoria que, por não considerar a sociedade como totalidade, acaba por dar apoio ao modo de produção capitalista. Portanto, ao celebrar o fragmento e o efêmero e negando as metateorias, os pós-modernistas, deixam de lado fenômenos que são essenciais para a compreensão e a consequente transformação da realidade. Assim, podemos afirmar que o pós-modernismo

[...] quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de

lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos político-econômicos (fluxos de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados financeiros etc.) que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana. (HARVEY, 2002, p. 112).

O pensamento pós-estruturalista opõe-se à ideia de que uma pessoa nasce com uma identidade fixa. Nesse sentido, de acordo com esse pensamento, pode-se afirmar que negros, mulheres e gays não possuem uma identidade essencial, ou imutável; ao contrário, sugere-se que as identidades são mutáveis, e que os seus significados não são fixos, nem universalmente verdadeiros em todas as ocasiões; pois o sujeito é construído através do inconsciente no desejo, na fantasia e na memória.

De acordo com Malik (1999), o pensamento pós-estruturalista, ao insistir que a sociedade é inerente e irredutivelmente heterogênea e diversificada, e ao rejeitar qualquer ideia de totalidade que poderia nos permitir ver os aspectos comuns ou as ligações entre elementos heterogêneos e diversificados,

[...] solapou sua própria capacidade de contestar explicações naturalistas das diferenças. O resultado paradoxal [desse discurso], é uma concepção de identidade que se difere muito pouco da teoria racial do século XIX. [Ele] rejeita a ideia de que formas sociais podem ser explicadas mediante referências a forças ou pressões, como a “lógica do mercado” ou o “modo de produção”, que saturam e modelam a ordem social, mesmo que esses determinantes sejam concebidos como historicamente específicos. (1999, p. 124-125).

Os pós-estruturalistas negam o conceito de uma identidade essencial e frisam, em vez disso, o “fenômeno de identidades sociais múltiplas” ou, como afirma Robin Cohen (apud MALIK, 1999, p. 126), “o estudo moderno da identidade [...] liquidou com os ‘velhos essencialismos’ – como, por exemplo, a ideia marxista de que toda a identidade social poderia ser reduzida basicamente à identidade de classes”.

A partir dessa questão levantada por Malik, podemos afirmar que alguns pós-estruturalistas, ao insistir na tese individualista da identidade, como se o ser humano escolhesse individualmente fazer parte de uma classe ou raça, como quem escolhe um estilo musical ou *status* civil, reduzem a sociedade “ao agregado de identidades individuais. [...] Sabemos, porém, que, na realidade, diferenças raciais são relações sociais, que não são simplesmente produto de preferências pessoais [...]” (ibidem, p. 128).

Malik ilustra essa questão descrevendo uma passagem do filme *Bananas* (1971), de Wood Allen. Em determinada cena, o personagem principal, vivido por Wood Allen, é interrogado com a seguinte questão: “o que você faria se tivesse concluído os estudos?”. O personagem responde “não sei”, e suspira: “eu fazia estudos sobre o negro. Hoje eu poderia ser negro”.

O trecho do filme do cineasta Woody Allen nos mostra o que é a essência da ideia contemporânea sobre identidade defendida por alguns pós-estruturalistas, que identidade é algo que pode ser cambiado de acordo com a vontade dos sujeitos. Não nego o fato de que os seres humanos estão sujeitos a reivindicações e identidades conflitantes. A questão que aqui se coloca é o fato de que, para alguns pós-estruturalistas, todas as identidades, quaisquer que sejam suas formas, raça, etnia, sexualidade, religião, nacionalidade, modos de ser e se vestir, passando inclusive por gostos musicais, cinematográficos, são tratadas como equivalentes. Nas palavras de Malik, recebem o mesmo peso e importância que “atributos físicos, tais como ‘deficiência física’, ou alguns produtos sociais, como raça e classe, enquanto, ao mesmo tempo, cada identidade é concebida à parte das relações sociais específicas” (MALIK, 1999, p. 127)

Concordo com Walter Lipold (2014), quando afirma que classe e raça não são uma opção de identidade individual.

Na verdade, raça e classe são produtos sociais historicamente condicionados, e as identidades móveis e fragmentadas, estas sínteses disjuntivas, sempre foram heterogêneas e homogêneas concomitantemente: homogêneas, pois todo ser humano é um ser da objetivação, da práxis; heterogêneas, pois a práxis humana é diversificada, e não monolítica. (LIPOLD, 2014, sp)

É no nível da experiência cotidiana do capitalismo da década de 1970 que se pode entender como ele penetrou e se incorporou no discurso da sociedade como um todo. Harvey (2008) argumenta que a tensão entre os valores de justiça social e liberdades individuais foi evidenciada na relação entre o que ele chama de esquerda tradicional, “o trabalho organizado e os vínculos políticos favoráveis às solidariedades sociais” (p. 51), e o movimento estudantil que lutava pelas liberdades individuais:

O discurso neoliberal com sua ênfase nas liberdades individuais, o poder de fragmentar o libertarianismo, a política da identidade, o multiculturalismo e até o consumismo narcisista advindo das forças sociais se puseram a buscar a justiça social por meio da conquista do poder do Estado. Há muito



tempo tem se mostrado extremamente difícil, na esquerda norte-americana, por exemplo, forjar a disciplina coletiva necessária para a ação política alcançar a justiça social sem ofender o desejo de liberdade individual dos atores políticos e para o reconhecimento e a expressão plenos de identidade particulares. (idem).

O neoliberalismo não criou as distinções entre justiça social e liberdade individual, mas soube muito bem como explorá-las e canalizá-las a seu favor. Os discursos das diferenças, das identidades, da diversidade adequaram-se perfeitamente aos objetivos dos neoliberais naquele período histórico. De um lado, a classe trabalhadora, clamando por justiça social, muitas vezes sem levar em consideração as particularidades dos sujeitos que compunham tal classe; do outro, um movimento jovem, forte, reivindicando que suas particularidades sejam reconhecidas. Tais jovens buscavam que cessassem as restrições às possibilidades individuais e comportamentos pessoais, vindas tanto de controles ‘tradicionais’ como dos implantados pelo Estado, acabassem. E ao mesmo tempo, cobravam que o Estado respondesse positivamente à diversidade.

Os direitos civis eram considerados um problema, as questões da sexualidade dos direitos reprodutivos estavam na ordem do dia. Para quase todos os envolvidos no movimento de 1968, o Estado intrusivo era o inimigo e tinha de ser reformado. Quanto a isso os neoliberais concordavam facilmente. (ibidem, p. 51-52).

Na época, a esquerda não deu muita atenção às bandeiras que os movimentos da juventude impunham, “os movimentos de esquerda não conseguiram entender ou conformar, e menos ainda transcender, a tensão inerente entre buscar as liberdades individuais e lutar pela justiça social” (ibidem, p. 52), deixando assim o caminho livre para que, na década de 1970 e 1980, os discursos de liberdades individuais fossem absorvidos pelo discurso neoliberal.

Neste tópico me debrucei sobre as questões sociopolíticas e culturais que, em grande parte, possibilitaram a emergência dos movimentos sociais identitários. Na próxima seção, analisarei as questões que envolvem o conceito de diversidade e sua *práxis*. Os autores escolhidos para tentar entender a questão da diversidade são, na sua maioria, de tradição teórica materialista histórica dialética.

## **2.5 Igualdade x desigualdade ou igualdade x diferença**

As discussões em torno da igualdade, da desigualdade e da diferença fazem parte de um debate histórico que tem feito parte principalmente dos meios acadêmicos, jurídicos, políticos e dos movimentos sociais. Trata-se de velhas temáticas que ao longo da história têm sido debatidas, questionadas, problematizadas. Não obstante, é um tema que está na ordem do dia. Trata-se de conceitos que expressam muitas vezes relações contraditórias, nas quais dois elementos defrontam-se como polos antagônicos, que se opõem dialeticamente. No entanto, me questiono: até que ponto eles são antagônicos? Em que medida eles se opõem e em que medida eles convergem?

Entendo que a noção de igualdade mais forte e persistente na cultura ocidental não foi moldada pelos textos jurídicos e políticos, mas sim pelo cristianismo. De acordo com Zonta (2015, s/p),

A ideia de igualdade entre os homens foi principalmente influenciada pelo cristianismo, com a crença de que todos os homens são iguais perante Deus, na qualidade de filhos do Criador. Porém, nas mesmas ideias cristãs, Criatura e Criador não são os mesmos. Somos imagem e semelhança de Deus, mas não somos perfeitos como o Criador, embora sejamos diferenciados das demais espécies vivas. Dessa forma, perante a ética cristã, é admissível a hierarquia e o poder. Há uma relação desigual de poder entre criatura e criador. Há também uma hierarquia de superioridade entre o ser humano e os demais seres vivos.

Iray Carone (1998) afirma que, de acordo com Agnes Heller, a ideia cristã de uma igualdade perante Deus foi, ao longo do tempo, aperfeiçoada e codificada como igualdade perante a lei. Considero que a ideia de igualdade perante a lei foi e, ainda é sustentada como um princípio do liberalismo, que, de acordo com Zonta (2015, s/p), “preconiza a condição de que todos os cidadãos são iguais, sem distinção de qualquer natureza”, juntamente “com esta ideia de igualdade perante a lei” e que o Estado deve ser o agente que deverá trabalhar no combate às desigualdades sociais, a fim de buscar a erradicação da pobreza e da marginalização dos sujeitos. Esse modelo de igualdade é então entendido como um princípio formal da democracia, e, portanto, essa igualdade está regulada e garantida no plano formal jurídico através da lei, pela Constituição.

Heller (1981) argumenta que, as sociedades cuja orientação política é o liberalismo são voltadas para o lucro, pela racionalidade instrumental do trabalho e pela transformação das necessidades humanas em meios para a conversão das mercadorias em dinheiro. Nessas sociedades, a regra liberal não está interessada e não reconhece “as necessidades humanas na sua totalidade, pela razão

perfeitamente simples de que uma grande variedade de necessidades eminentemente humanas e não alienadas não são lucrativas” (HELLER, 1981, p. 37).

No âmbito político jurídico, todos devemos ser considerados igualmente livres, e a igualdade deve ser absoluta. Já no que tange à esfera econômica, a igualdade deve ser relativa, pois, no capitalismo, a propriedade privada não pode ser igualada. Nesse sentido, a democracia no contexto liberal é entendida principalmente como a garantia dos direitos individuais. É por isso que na democracia liberal não cabe igualdade material.

José D'Assunção Barros (2006), ao discutir igualdade, desigualdade e diferença, afirma que igualdade não se opõe à diferença, ao passo que igualdade se opõe à desigualdade. A partir dessa afirmação do autor, entendo que igualdade e diferença são conceitos que não se contradizem, não estão opostos, ao passo que igualdade e desigualdade, sim. Portanto, há que se considerar políticas de igualdade e, ao mesmo tempo, levar em conta todas as diferenças de sujeitos e grupos sociais, na medida em que consideramos as suas particularidades.

O autor explica que existe naturalmente uma diferença sutil envolvida nesses dois contrastes, “quando se considera o par igualdade x diferença (ou igual x diferente), tem-se à vista algo da ordem das essências: uma coisa ou é igual à outra (pelo menos em um determinado aspecto) ou então dela difere” (BARROS, 2006, p. 199). Assim, é possível constatar, quando se refere a aspectos dos sujeitos (qualidades), diferenças e igualdades, seja em relação aos aspectos sexual, profissional, étnico racial, seja quanto a gostos e formas de ser, e assim por diante. “A oposição entre igualdade e diferença, se quisermos colocar a questão numa perspectiva semiótica, é da ordem dos contrários (de duas essências que se opõem)” (ibidem p. 200).

Já em relação a igualdade x desigualdade, Barros afirma que

[...] refere-se quase sempre não a um aspecto essencial, mas a uma circunstância associada a uma forma de tratamento (mesmo que essa circunstância aparentemente se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situações sociais específicas). (BARROS, 2006, p. 200).

Nesse contexto, um tratamento desigual, quando é concedido ou negado um direito no âmbito jurídico ou material, pode ocorrer com qualquer um,

independentemente de ser igual ou diferente, no que se refere a sexo, etnia ou profissão.

Conforme explicitado anteriormente, Ellen Wood (2003), quando discute as questões referentes à sociedade civil, alerta que a sociedade civil, na atualidade, tornou-se uma “expressão mágica e adaptável a todas as situações da esquerda, abrigando uma ampla gama de aspirações emancipadoras”. Com a amplitude que o conceito tomou, corremos o risco de hoje vermos a sociedade civil transformar-se num álibi para o capitalismo, e não ‘contra’ o capitalismo, conforme postulou Gransmci (WOOD, 2003 p. 205). Ao discutir o novo pluralismo e a política de identidade em sua obra *Democracia contra o capitalismo*, a autora lança mão da seguinte questão: como o conceito de sociedade civil se sai ao tratar a diversidade das relações de ‘identidades’ sociais?

Conforme comentei no item 2.2, o culto à sociedade civil, que renasce com o (neo)liberalismo, tende a reproduzir as mistificações do liberalismo clássico, “mascarando as coerções da sociedade civil e ocultando as maneiras pelas quais a opressão se enraíza nas relações de exploração e de coação da sociedade civil” e o “charme” e “fascínio” dos discursos de esquerda que afirmam o primado da diferença (idem). De acordo com Wood, o denominador comum que une os vários discursos “pós-marxistas” e “pós-modernistas” “é o ativismo dos ‘novos movimentos sociais’ e a ênfase na diversidade, na ‘diferença’, no pluralismo” (ibidem, p. 219).

A autora resgata a discussão da centralidade das categorias “classe social” e “luta de classe”, criticando o abandono dessas categorias teóricas pelos partidos de esquerda. Diferentemente dos pós-modernos, a autora não aceita a tese do fim da classe trabalhadora e de sua fragmentação, cujo artífice são as políticas de identidade em defesa das subjetividades e as lutas contra o capitalismo global, representada pela suposta sociedade civil internacional, que se intitula como a “nova arena de luta” ou “cidadania global”, levando os movimentos sociais a reivindicar políticas focalizadas, em vez de transformações estruturais.

Ellen Wood argumenta que a sociedade contemporânea, defendida pelo novo liberalismo e pelas teorias pós-modernas, seria aquela que se caracteriza pela “fragmentação e diversificação de relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida, multiplicação das identidades pessoais” (WOOD, 2003, p. 220). Ou seja, vivemos em um mundo em que diversidade e diferença dissolveram todas as antigas certezas e todas as antigas universalidades, oferecendo ao mundo uma

nova alternativa de leitura da sociedade civil, afirmando “não ser mais possível falar de sociedade, porque esse conceito sugere uma totalidade fechada e unificada” (idem).

Romperam-se velhas solidariedades – o que significa especialmente as solidariedades de classe – e proliferaram movimentos relacionados à raça, ao gênero, à etnicidade, à sexualidade etc. Ao mesmo tempo, esses acontecimentos ampliaram enormemente as oportunidades de escolha individual, tanto nos padrões de consumo como no estilo de vida. (ibidem, p. 220).

O que a autora chama de “proliferação dos movimentos identitários” deu-se por vários motivos. Harvey (2008), Wood (2003), Hobsbawm (1995) e Antunes e Ridente (2008) concordam que o movimento estudantil, que tem seu ápice em Maio de 1968, teve grande influência para a emergência desses novos movimentos sociais. Conforme destacado por Harvey (2008), o movimento estudantil lutou nesta época por liberdades individuais e justiça social. Outro fator que contribuiu para o surgimento de tais movimentos é que as massas lideradas pelo movimento estudantil empunharam bandeiras antes ignoradas pelos partidos de esquerda, do bloco socialista da Europa. Conforme já destacado, a juventude daquela época buscava que acabassem as restrições a possibilidades individuais e comportamentos pessoais, vindas tanto de controles ‘tradicionais’ como dos implantados pelo Estado. E cobravam que o Estado respondesse positivamente à diversidade.

Onde esses movimentos percebiam também o Estado ‘intrusivo’ e autoritário como um inimigo comum. Ao mesmo tempo que esses novos movimentos colocavam em pauta questões anteriormente ignoradas pelos Estados nacionais quando se tratava de justiça social, eles abriam caminho para o fortalecimento e o ressurgimento do liberalismo, com a roupagem ‘neo’, conforme já afirmado anteriormente. O neoliberalismo não criou as distinções entre justiça social e liberdade individual, mas soube muito bem como explorá-las e canalizá-las a seu favor.

Retomando a ideia de Harvey (2008), após os acontecimentos de Maio de 1968, a esquerda não deu muita atenção às bandeiras que os movimentos da juventude impunham: “os movimentos de esquerda não conseguiram entender ou conformar, e menos ainda transcender, a tensão inerente entre buscar as liberdades individuais e lutar pela justiça social” (p. 52). Assim, deixava-se o caminho livre para

que, nas décadas de 1970 e 1980, os discursos de liberdades individuais fossem absorvidos pelo discurso neoliberal, com o aval de uma nova leitura de mundo que começava a ganhar força, qual seja, o mundo 'pós'.

Para Maria Ligia Quartim de Moraes (2015, s/p),

O real problema das esquerdas hoje é, antes de mais nada, superar criticamente as experiências das revoluções passadas e contribuir e viabilizar uma proposta de nova sociedade que incorpore desde o começo o povo em nome do qual o poder é exercido.

Não é possível que os partidos de esquerda ignorem o contexto histórico que permitiu a emergência dos movimentos identitários. Ainda que seja fácil para o capital integrar essas bandeiras, o que o faz em muitos casos, os partidos políticos de esquerda e os sindicatos precisam levar em consideração as suas particularidades se quiserem incorporá-las na luta contra o capital.

Presenciei um fato que ilustra a situação acima. Quando participei de uma reunião que tinha como objetivo organizar a Parada Gay de São Paulo, um pequeno grupo defendia que o evento fosse realizado em um dia útil da semana. A Parada Gay de São Paulo, considerada a maior do mundo, já tendo reunido 2,5 milhões de pessoas, interrompe a Av. Paulista e suas adjacências. O argumento dos que defendiam que fosse realizado em um dia útil era o de que seria possível agregar gays e simpatizantes trabalhadores, parando a Av. Paulista e impedindo que trabalhadores gays e simpatizantes fossem trabalhar naquele dia. Tal argumento foi vencido de imediato, com o contra-argumento de que a parada não deveria ocorrer em um dia útil, tendo em vista que jamais haveria apoio do Governo do Estado caso fosse realizada em tal dia, inviabilizando a reunião de um grande número de pessoas.

Pesquisas já mostraram que a Parada Gay de São Paulo é o evento que mais atrai turistas para a cidade, quando há maior taxa de ocupação dos hotéis, e o momento onde as companhias aéreas mais vendem passagem com destino a São Paulo. É um bom momento para o comércio, os restaurantes e as casas noturnas direcionadas ao público LGBT aumentarem o faturamento. A parada foi condicionada a acontecer numa data estratégica, ou seja, no domingo que precede ao feriado católico nacional de Corpus Christi. Quando Mészáros (2011) e Wood (2003) afirmam que as bandeiras de lutas dos movimentos sociais identitários são de fácil cooptação pelo capital, percebemos que uma parada – que mesmo sendo

realizada num domingo não deixa de ser um movimento político – pode muito bem conviver com os interesses não somente do capital, mas também de uma sociedade com suas tradições, seus costumes e a propriedade privada. No interior dos diferentes movimentos identitários, existem divisões, tensões, contradições, lutas pela hegemonia e visões de mundo diferentes que estão constantemente em disputa de poder.

Moraes (2015), ao discutir com Ellen Wood as questões referentes aos movimentos identitários, critica a autora, dizendo que suas análises subestimam a dimensão antissistêmica dos movimentos sociais identitários. De acordo a Autora,

As críticas de Ellen revelam um profundo distanciamento das questões postuladas pelas lutas antissistêmicas contemporâneas. Ignoram que movimentos “identitários” possam ser radicalmente pela luta de classes e, em contrapartida, rechaçam também a noção da “**experiência**” como fundamental para a compreensão do crescimento dos movimentos sociais. (MORAES, 2015, s/p) (grifo meu).

Entendo que, neste período particular do capitalismo, as lutas sociais têm distintas formas de fazer frente ao capitalismo; de acordo com Immanuel Wallerstein (2003), são lutas antissistêmicas<sup>9</sup> que assumem um caráter um pouco diferente das clássicas lutas dos sindicatos e partidos. “Os partidos e sindicatos ainda são peças importantes, mas os movimentos sociais são canais fortes de intervenção no social e de pressão, não obstante a diversidade de suas demandas” (MORAES, 2015, s/p). Ainda que, no exemplo anterior sobre a realização da Parada Gay de São Paulo, tenha se demonstrado que em certa medida ela foi cooptada pelo capital, não se pode negar que é também um movimento político e social de massa, ainda que não questione, ou pelo menos não fica evidente em suas reivindicações o próprio sistema desigual produzido pelo capitalismo.

Ainda em relação à citação acima, Moraes (2015) destaca a noção de experiência para a compreensão dos movimentos sociais identitários. Vale ressaltar que Ellen Wood não ignora a categoria analítica de experiência baseada em Edward Palmer Thompson – o qual afirma, como já referi, que não podemos retirar o sujeito da história sob o risco de deixá-la vazia, sem aqueles que realmente a fazem e

---

<sup>9</sup> “Uma segunda e mais duradoura variedade de movimentos antissistêmicos foram os da New Left (Nova Esquerda) – os Verdes e outros movimentos ecológicos, os movimentos feministas, os movimentos de ‘minorias’ raciais/étnicas [...]. As características comuns destes movimentos eram basicamente duas. Em primeiro lugar, rechaçavam os movimentos da Velha Esquerda – por sua estratégia em duas etapas, por suas hierarquias internas [...]. E também suspeitavam dos estados [...]” (WALLERSTEIN, 2003, p 179 – tradução minha).

imprimem nela sua subjetividade. Os sujeitos são aqueles que constituem uma representação da realidade, das ideias, das crenças, da forma de pensar, das opiniões, dos sentimentos, das formas e maneiras de sentir e se fazer sujeitos através da sua experiência.

Assim, considerar a experiência é (re)colocar os sujeitos na história, pois muitas vezes foram deixados à margem, por alguns teóricos de teorias estruturalistas, como se existisse uma base-superestrutura que sozinha determinasse tudo sem levar em consideração os aspectos sociais, culturais e psicológicos desses sujeitos – como se eles fossem determinados sem nenhuma capacidade de transformação da história, como se, desta forma, não fossem capazes de refletir sobre as experiências vividas, transformando-se e sendo transformados nas relações sociais.

A categoria thompsoniana ‘experiência’ permite sair da armadilha do estruturalismo althusseriano, que desconsidera o papel dos sujeitos na história e tende a reduzir todos os acontecimentos sociais ao econômico. A noção de experiência torna-se, portanto, chave para superar a contradição entre determinação e agir humano, permitindo compreender homens e mulheres como sujeitos históricos,

[...] não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1978, p. 182).

O autor segue argumentado que as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos:

Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Thompson discorda de que os valores, como expressões culturais, sejam simplesmente impostos pelo Estado, através de seus aparelhos ideológicos. Isso, no entanto, não significa negar que os valores se encontram atravessados pela ideologia dominante, mas afirmar o caráter contraditório das necessidades materiais



e culturais. E, mais uma vez, a categoria experiência se impõe como necessária para ajudar a evidenciar a capacidade de homens e mulheres romperem com condições impostas.

Nesse sentido, é importante a distinção feita por Thompson (1981 apud MORAES; MÜLLER, 2003, p. 12) entre ‘experiência I – experiência vivida’ e ‘experiência II – experiência percebida’. De acordo com os autores,

A experiência percebida seria a consciência social, nos termos definidos por Marx. A experiência vivida seria aquela resultante das experiências vivenciadas na realidade concreta e que se chocam com a experiência percebida: “a experiência I está em eterna fricção com a consciência imposta e, quando ela irrompe, nós, que lutamos com todos os intrincados vocabulários e disciplinas da experiência II, podemos experimentar alguns momentos de abertura e de oportunidade, antes que se imponha mais uma vez o molde da ideologia. (ibidem, p. 13).

Isso significa que a vivência da experiência não reproduz obrigatoriamente a ideologia dominante; ao contrário, a experiência pode levar a rever práticas, valores e normas e, ao mesmo tempo, pode ajudar a constituir identidades de classe, de gênero, de geração, de etnias (idem).

Portanto, na análise de Thompson, os fenômenos sociais e culturais ganham relevância e deixam de ser pensados apenas como reflexo imediato da vida econômica. De acordo com Suely Aparecida Martins (2003), analisar tais fenômenos

[...] significa, por meio das evidências, investigar suas particularidades e, ao mesmo tempo, perceber como se expressam em condições materiais constituídas historicamente. Assim, os próprios valores de uma sociedade são percebidos fazendo parte desse nexos relacional e principalmente como resultado das experiências humanas. (p. 118).

Neste sentido, tais movimentos sociais, ao se organizarem em torno de lutas que não empunham somente as questões econômicas ou de classe, estão expressando as suas condições materiais constituídas historicamente, entre as quais devem ser consideradas também a exploração econômica e a dominação de classe, mas também outros aspectos da vida. Portanto não podemos negar a importância das demandas empunhadas por tais movimentos. “Nenhum socialista duvida da importância da diversidade e da multiplicidade de opressões que (o capitalismo cria) que precisam ser abolidas. E democracia é – ou deveria ser – o que propõe o socialismo” (WOOD, 2003, p. 220). Após fazer essa afirmação, Wood questiona a capacidade de tais movimentos “irem muito além da afirmação de

princípios gerais e de boas intenções”. A autora questiona a capacidade de esses movimentos fazerem a diferença na luta pela superação do capitalismo.

Mészáros (2011), Pierucci (2013) e a própria Wood (2003) nos chamam a atenção para o fato de que, esses movimentos pecam ao focalizarem suas reivindicações na luta pelo reconhecimento da diferença. Contudo não cabe hierarquizarmos qual bandeira deve vir primeiro ou qual bandeira é mais importante. Creio ser demasiado idealista pensar que, ao superarmos o sistema socioeconômico vigente, as desigualdades desaparecerão.

A superação da divisão de classes não é garantia da superação das desigualdades de gênero, etnicorraciais, sexuais etc. Não se pode fazer a luta pela superação do capitalismo descolando a identidade de classe das demais identidades sociais. Creio que tais movimentos – que são reflexo das desigualdades produzidas pelo capital, mas produzidas também historicamente por questões culturais calcadas nas bases de um pensamento ocidental, judaico-cristão, que há muito prega a segregação social, que pregou o darwinismo social, que hierarquizou a sociedade humana em tipos ideais de humanos – devam ser aglutinados num movimento maior, considerando as diferenças e, ao mesmo tempo, buscando pontos que os unem. Não é possível pensar em superar a desigualdade econômica primeiro para depois ultrapassar as desigualdades culturais.

Pierucci alerta que “a certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou e apregou nos tempos modernos foi a direita” (2003, p. 19). Dito de outro modo, segundo o autor,

O pavilhão da defesa das diferenças, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, os das minorias étnicas ou linguísticas ou regionais etc.) foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/designo das direitas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. *Différence oblige, chacun à sa place*. (ibidem, p. 19).

Para a direita, a questão da diferença já está dada e resolvida, ou seja, a diferença produz desigualdades, portanto a diferença que produz desigualdade não se configura em um problema para a direita. Negros, índios, homossexuais, mulheres são diferentes e, desse modo, merecem um tratamento diferente; nessa concepção, um tratamento desigual. A esquerda não pode deixar-se seduzir pelo

discurso da diferença descolada da busca pela igualdade não apenas formal, mas também a igualdade substancial conforme afirma Mészáros, seja de direitos, abandonado sumariamente as questões que nos fazem iguais dentro do sistema capitalista, qual seja, a exploração e a venda da força de mão de obra. A comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças, nem negar as suas necessidades especiais. Nem todas as diferenças devem ser celebradas, principalmente as diferenças de classe, pois, de acordo com Wood (2003, p. 221),

A 'diferença' que define uma classe como 'identidade' é, por definição uma relação de desigualdade e poder, [...] Uma sociedade verdadeiramente democrática tem condições de celebrar diferenças de estilo de vida, de cultura ou de preferência sexual; mas em que sentido seria 'democrático' celebrar as diferenças de classe.

A autora afirma que o conceito liberal de igualdade política, legal e formal, ou uma noção do que se convencionou chamar de 'igualdade de oportunidades', é capaz de acomodar as desigualdades de classe, por isso não representa desafio fundamental ao capitalismo e seu sistema de relações de classe; "o velho conceito de igualdade formal satisfaz o critério mais fundamental do novo pluralismo, ou seja, ele não atribui *status* privilegiado à classe" (ibidem, p. 222).

Como superar as fragilidades que Wood aponta em relação às questões que os movimentos identitários nos colocam? Ela afirma que isso será possível na medida em que esses movimentos reconheçam a unidade sistêmica do capitalismo.

Diversidade, diferença e pluralismo são obviamente necessários; mas não um pluralismo indiferenciado e desestruturado. Precisamos de um pluralismo que realmente reconheça a diversidade e a diferença, não apenas a pluralidade e a multiplicidade. Ou seja, que reconheça a unidade sistêmica do capitalismo e que tenha a capacidade de distinguir entre as relações constitutivas do capitalismo e outras desigualdades e opressões. (ibidem, p. 224).

A autora continua afirmando que o projeto socialista deve ser enriquecido com os recursos e ideias dos "novos movimentos sociais", e não o que vem acontecendo com os partidos de esquerda, "empobrecidos pelo uso desses recursos e ideias como desculpa para desintegrar a resistência ao capitalismo" (ibidem, p. 225).

Diante do que foi exposto até o momento, entendo que não devemos confundir respeito pela pluralidade da experiência humana e das lutas sociais com a dissolução completa da causalidade histórica, em que nada existe além da diversidade e da diferença. Se focalizarmos apenas na diversidade e na diferença,

sem levar em consideração a desigualdade que permeia ambos, as lutas e as conquistas desses movimentos sempre serão parciais, dentro daquilo que é possível para o capitalismo sem que sua estrutura seja atingida.

Feita a discussão histórica e teórica sobre as questões que permeiam a diversidade, passarei a analisar os documentos da Unesco para a educação, que tratam de temas da diversidade, na busca de entender como esta organização internacional está abordando essa temática e qual ou quais são os conceitos expressos em alguns dos seus principais documentos, dos quais o Brasil foi signatário.

### 3 A UNESCO E A BUSCA DA UNIDADE NA DIVERSIDADE

Neste capítulo, analiso alguns dos principais documentos da Unesco voltados para a diversidade no campo da educação, dos quais o Brasil foi signatário, a fim de compreender qual a influencia da Unesco na proposição de políticas educacionais. Num primeiro momento, apresento a Unesco e seus objetivos, para em seguida analisar outros documentos, tais como: *Nossa diversidade criadora* (1997), *Construindo um futuro: educando para a integração na diversidade* (2001), *Declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia* (1994), *Declaração universal sobre diversidade cultural* (2002), *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais* (2005).

A escolha em analisar os documentos da Unesco se dá pelo fato de ela ser uma agência internacional presente em 191 países e territórios de todo o mundo. Dada sua abrangência e influência na proposição e ‘consultoria’ na elaboração de políticas educacionais brasileiras, é mister tentarmos entender como ela trata a educação e a educação para a diversidade. De acordo com Carvalho e Faustino (2015, p. 110), a Unesco tem “ocupado lugar central nas definições governamentais das três últimas décadas, desafiando educadores e gestores a compreender suas finalidades e buscar novas práticas pedagógicas e administrativas”.

#### 3.1 Breve história da Unesco

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. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial. A premissa de sua Constituição é: “Se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz”. Havia uma expectativa de que a Unesco atuasse como uma espécie de fórum intelectual que informasse as ações da ONU.

De acordo com Ely 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).

Atualmente, a Unesco conta com mais de 190 Estados-membros, que se reúnem a cada dois anos em sua Conferência Geral, para discutir e deliberar sobre importantes questões no âmbito de seu mandato. Além disso, ela promove inúmeros estudos, reflexões e reuniões com os governos, dirigentes e especialistas dos países que a integram, com o objetivo de aprofundar o exame de temas vitais para o futuro das sociedades, buscando consensos e definindo estratégias de ação. Tais dados corroboram para justificar a importância da análise dos documentos por ela produzidos, dado o grau de influência e inserção na elaboração das políticas educacionais nos países onde ela está presente.

De acordo com as informações contidas em seu *website*<sup>10</sup>, a Unesco foi criada para acompanhar o desenvolvimento mundial e, ao mesmo tempo, auxiliar os Estados-membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. A agência atualmente se encontra envolvida num vasto campo de atividades, com áreas de atuação que compreendem os seguintes temas: educação, ciências naturais, humanas e sociais, cultura, comunicação e informação, laboratório de ideias. A Unesco afirma possuir uma missão ética e, no cumprimento dessa missão, destaca-se a cooperação intelectual para a produção e a partilha de conhecimentos. Ademais, tem sido reconhecida como um verdadeiro laboratório de ideias, devido à visão prospectiva de seus estudos e reflexões.

Assim como Noma, Koepsel e Chilante (2010), considero que as agências internacionais, como a Unesco, fundamentando-se em análises da conjuntura social, econômica e política, disseminam princípios, elaboram diretrizes, produzem recomendações por meio de relatórios, documentos resultantes de convenções e

---

<sup>10</sup> Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/brasilia/>>. Acesso em 25 de jun. 2015.

conferências internacionais e regionais, que incidem, nem sempre de forma direta, nas formulações internas de cada país, especialmente no tocante às políticas educacionais.

Corroborando com a afirmação acima, em informações colhidas no *website* da Unesco no Brasil, verifica-se que ela tem procurado identificar em todo o mundo experiências inovadoras que visem à melhoria das condições sociais, analisando-as e disseminando-as nos diferentes países. Ou seja, existe claramente a intenção de influenciar na elaboração das políticas educacionais (UNESCO, 2002).

Para cumprir com seu objetivo, a Unesco desenvolve as seguintes ações: disponibilização de arcabouço técnico aos Estados-membros para suas políticas de desenvolvimento e projetos, na forma de cooperação técnica; produção, transferência e compartilhamento de conhecimentos adquiridos principalmente por meio de pesquisas, treinamento e atividades de ensino; estabelecimento de padrões, preparação e adoção de instrumentos internacionais e recomendações estatutárias; estudos prospectivos, buscando entender quais as formas de educação, ciência, cultura e comunicação que queremos para o mundo de amanhã (UNESCO, 2002).

Autores como Gentili (2002), Ball (2001), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), ao estudarem as reformas educacionais contemporâneas, chamam a atenção para as semelhanças observadas entre as mesmas, quer se considerem diferentes países ou regiões. Destacam a presença de um tipo de orientação, de uma “agenda partilhada”, mediada pelas orientações dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Unesco e Unicef, os quais 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.

A fim de entender melhor essa agenda compartilhada, recorro a Roger Dale (2004), o qual propõe o conceito de “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, cujos pressupostos estão ancorados nas seguintes compreensões:

[...] a globalização é 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. [...] e ainda afirma que a globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões. (DALE, 2004, 435-436).

A partir dessas afirmações, o autor indica que a globalização tem sido construída através de três conjuntos de atividades relacionadas entre si, “econômicas, políticas e culturais podendo ser caracterizados como hiperliberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente” (ibidem, p. 436).

Dale (2004) entende a globalização como um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista em detrimento de qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada por meio de pressão econômica com base na qual as forças econômicas operam transnacionalmente.

Em relação às políticas educacionais sob o efeito da globalização, o autor afirma que elas vêm sendo moldadas e delimitadas tanto por forças supranacionais como por forças político-econômicas locais. A partir da abordagem feita por Dale (2004), nos permite verificar que as agendas educacionais nas últimas décadas, influenciadas pelo discurso da globalização, vêm sendo cada vez mais elaboradas por meio de agendas estabelecidas pela economia global e não como problemas localmente percebidos.

O autor ressalva ainda que 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 atuação 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 e 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.

### 3.1.1 A Unesco no Brasil

A representação da Unesco no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964 e se tornou escritório nacional no âmbito do *cluster* Mercosul + Chile desde a nova estratégia de descentralização implementada pela sede da Unesco. Em



Brasília, o escritório da Unesco iniciou suas atividades em 1972, período da ditadura militar.

A partir de 1990, suas ações adquiriram um novo impulso, motivadas inicialmente pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A representação, percebendo a importância desse compromisso na política educacional do país, iniciou entendimentos com o Ministério da Educação com vistas a um diálogo permanente de como a entidade poderia contribuir na concretização dos ideais de Jomtien. Em 1993, com base no Acordo Geral de 1981 (Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica Cultural entre o Governo Brasileiro e a Unesco), foi assinado o primeiro plano de trabalho com o MEC, como mecanismo auxiliar à decisão do governo de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. Aos poucos, as atividades da representação foram se ampliando, multiplicando-se as articulações e convênios de cooperação técnica com o governo e com a sociedade civil.

Atualmente, as atividades da Unesco no Brasil situam-se predominantemente nos setores da educação, ciências naturais, humanas e sociais, cultura, comunicação e informação. Em todos esses setores, a agência tem procurado atuar com base nas convenções e nos compromissos internacionais firmados pelos Estados-membros em diversos eventos e conferências.

A atuação da Unesco no Brasil ocorre prioritariamente por intermédio de projetos de cooperação técnica com o governo. Eles têm sempre o objetivo de auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados-membros. A atuação da Unesco ocorre também com instâncias da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano.

Dadas as questões apontadas por Gentili (2002), Ball (2001), Shiroma e Evangelista (2007) sobre a “agenda compartilhada”, e por Roger Dale (2004), em relação às políticas educacionais sob o efeito da globalização – quando afirma que tais políticas vêm sendo moldadas e delimitadas tanto por forças supranacionais como por forças político-econômicas locais –, procurarei, através de alguns documentos da Unesco, identificar o conceito de diversidade neles expresso e em que medida tal conceito influencia a produção das políticas de diversidade no Brasil.

### 3.2 Pressupostos da diversidade a partir de documentos da Unesco

O Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, intitulado *Nossa diversidade criadora*, que ficou conhecido como *Relatório Cuéllar*, expressa a concepção de vinculação entre desenvolvimento cultural e econômico. De acordo com o Relatório, “o desenvolvimento divorciado do seu contexto humano e cultural não é mais do que um crescimento sem alma. O desenvolvimento econômico em sua plena realização constitui parte da cultura de um povo” (CUÉLLAR, 1997, p. 21). Nesse sentido, sustenta-se a tese de que “o desenvolvimento compreende não apenas o acesso aos bens e serviços, mas também a possibilidade de escolher um estilo de coexistência satisfatório, pleno e agradável” (ibidem, p. 21). Para dar suporte a essa tese, parto do pressuposto de que as políticas de valorização da diversidade, políticas de ações afirmativas, políticas de reservas de vagas, políticas de inclusão, dentre outras, são estratégias importantes na busca do desenvolvimento econômico vinculado ao desenvolvimento social e cultural, tendo em vista que no Brasil temos visto de forma recorrente as políticas econômicas influenciarem diretamente as políticas educacionais.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, documento produzido pela Unesco em 2002, definiu as diretrizes para que os Estados-membros se comprometessem a tomar as medidas apropriadas para difundir amplamente tal declaração e fomentar sua aplicação efetiva. O Brasil foi um dos Estados que assinou o documento, composto por um plano de ação com 20 orientações que tratam da elaboração de políticas de valorização da diversidade, entre outras questões. Abaixo, destaco algumas dessas orientações.

1. Aprofundar o debate internacional sobre os problemas relativos à *diversidade cultural, especialmente os que se referem a seus vínculos com o desenvolvimento e a sua influência na formulação de políticas, em escala tanto nacional como internacional*; Aprofundar, em particular, a reflexão sobre a conveniência de elaborar um instrumento jurídico internacional sobre a diversidade cultural. [...]
3. Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados. [...]
7. *Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.*
8. *Incorporar ao processo educativo, tanto quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber.*

9. *Fomentar a “alfabetização digital” e aumentar o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação, que devem ser consideradas, ao mesmo tempo, disciplinas de ensino e instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer a eficácia dos serviços educativos. [...]*

13. Elaborar políticas e estratégias de preservação e valorização do patrimônio cultural e natural, em particular do patrimônio oral e imaterial e combater o tráfico ilícito de bens e serviços culturais. [...]

17. *Ajudar a criação ou a consolidação de indústrias culturais nos países em desenvolvimento e nos países em transição e, com este propósito, cooperar para desenvolvimento das infraestruturas e das capacidades necessárias, apoiar a criação de mercados locais viáveis e facilitar o acesso dos bens culturais desses países ao mercado mundial e às redes de distribuição internacionais.*

18. Elaborar políticas culturais que promovam os princípios inscritos na presente Declaração, inclusive mediante mecanismos de apoio à execução e/ou de marcos reguladores apropriados, respeitando as obrigações internacionais de cada Estado.

19. Envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural.

20. Reconhecer e fomentar a contribuição que o setor privado pode aportar à valorização da diversidade cultural e facilitar, com esse propósito, a criação de espaços de diálogo entre o setor público e o privado. (UNESCO, 2002 – grifos meus).

Anterior a esse documento produzido pela Unesco, um dos mais importantes documentos orientadores sobre a valorização da diversidade cultural é o já referido Relatório da Comissão Mundial para a Cultura e o Desenvolvimento, que resultou no relatório denominado Nossa diversidade criadora (CUÉLLAR, 1997). Esse documento reuniu estudos que concluíram que “cultura e desenvolvimento são sinônimos” e que, ao mesmo tempo em que as “atividades culturais promovem o desenvolvimento econômico”, as políticas de desenvolvimento devem ter uma face humana que leve em conta a própria diversidade cultural.

Em 2001, a Unesco, durante a 31ª Conferência Geral da organização, adotou a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, que, além de afirmar a diversidade cultural como um “patrimônio comum da humanidade”, reforça o papel da Unesco como “ponto de referência e fórum no qual os Estados, as organizações governamentais e não governamentais, a sociedade civil e o setor privado podem unir-se para elaborar conceitos, objetivos e políticas em favor da diversidade cultural” (BRASIL, 2011a, s/p. A citada declaração ainda define diretrizes de um plano de ação, que inclui a consideração de oportunidade de um instrumento legal internacional sobre a diversidade cultural.

Em 2002, a Unesco organizou, em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), um seminário com o objetivo de ressaltar a importância da inclusão da cultura no processo de desenvolvimento. Seria proposta uma agenda

de compromissos que tivesse em vista a criação de um sistema brasileiro de informações sobre a cultura, envolvendo também o IBGE, os ministérios da Cultura e do Desenvolvimento, Indústria e Comércio, assim como universidades, ONGs e o setor privado. O resultado desse seminário foi a produção do livro intitulado *Políticas culturais para o desenvolvimento*.

Em outubro de 2003, a 32ª Conferência Geral da Unesco aprovou a Resolução 32C/34, que convidava seu diretor-geral a apresentar, na 33ª Reunião, um informe preliminar e um anteprojeto de uma Convenção Internacional sobre a Proteção da Diversidade dos Conteúdos Culturais e das Expressões Artísticas. Nesse ano, a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável enfatizou os vínculos entre a diversidade cultural, a diversidade biológica e o desenvolvimento. Entre os anos de 2004 e 2005, ocorreram três reuniões intergovernamentais de peritos na Unesco, que elaboraram o texto da convenção.

Em 2005, a Unesco adotou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (ratificada pelo Brasil em 2007), que guia o trabalho da organização na elaboração de conceitos, metas e políticas em favor da diversidade cultural, com ênfase no pluralismo e no diálogo entre as culturas e os diversos credos e nas políticas de desenvolvimento. No ano seguinte, tal convenção da Unesco foi aprovada pelo Senado Federal brasileiro, menos de um mês após sua aprovação na Câmara dos Deputados. Atualmente, 45 Estados-membros da Unesco já são partidários da convenção, através do depósito de seus instrumentos de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão. A legitimação desse documento será diretamente proporcional ao número de países que manifestem sua opção – e entre eles está o Brasil.

Como se pode perceber, o tema da diversidade tem sido incorporado às discussões e aos documentos da Unesco de forma a orientar Estados a elaborarem políticas de valorização da diversidade cultural. Entretanto para Carvalho e Faustino (2010, p.08), esse fenômeno de valorização da diversidade cultural ganhou maior relevância a partir da década de 1990, devido à “crise estrutural do capitalismo evidenciada desde meados da década de 1970”. Ainda segundo as autoras, essa crise gerou o aumento da exclusão social, fazendo com que as economias centrais afirmassem o discurso de inclusão e elaborassem políticas de reconhecimento e tolerância para com a diferença, sobretudo visando a atingir a coesão social e a paz internacional entre países diversificados.

### 3.2.1 Análise dos principais documentos da Unesco

Nos últimos 20 anos, o termo 'cultura' e seu correlato 'diversidade cultural' têm feito parte das intervenções dos organismos internacionais. Estão insistentemente presentes nos discursos de chefes de Estado, nas políticas públicas, na produção intelectual, na mídia, nas reivindicações dos movimentos sociais e, atualmente, têm constado, com bastante evidência, da agenda dos setores conservadores. Como observa Eagleton (2005), cultura é uma dessas raras ideias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita, o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente.

Nesse cenário, a Unesco tem sido um dos organismos internacionais que mais tem produzido documentos com orientações para os Estados para a produção de políticas sociais que valorizem a diversidade, nas quais manifesta sua compreensão do que é diversidade cultural.

Começo analisando o documento *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade* (2002). Está organizado em oito artigos que foram resultado de uma série de estudos desenvolvidos e realizados pela Unesco Austrália, no que diz respeito a uma visão consensual do futuro e as formas de coexistência que estabelecem a unidade na diversidade. Minha análise deter-se-á na introdução e nos capítulos 1, 2, 4 e 5, por considerar que estes são os que dão mais elementos para observar como a Unesco está entendendo a diversidade.

De acordo com a Unesco, o trabalho está relacionado com uma pesquisa sobre uma visão do futuro da sociedade australiana e seu papel no contexto internacional. Os estudos incluíram discussão de como tornar esta visão da realidade, além de reflexões sobre cultivo de conhecimento, responsabilidade moral e níveis mais elevados de pensamento e aprendizagem. Uma vasta variedade de experiências inovadoras é descrita com destaque para o papel da educação na formação e na transmissão de valores.

De acordo Jorge Werthein, diretor da Unesco no Brasil, na apresentação do documento *Construindo um futuro comum: educando para a integração da diversidade*, "a construção de um futuro comum, pautado pela igualdade, pelo desenvolvimento sustentável e pela unidade na diversidade, é plenamente viável na mente e por meio da mente dos homens" (UNESCO, 2002, p. 11). Assim, a Unesco

elabora tal documento acreditando não ser uma utopia, mas algo que a médio e longo prazos possa vir a se materializar, utilizando como estratégia principal a educação: “não é preciso dizer que a educação desempenha um papel da maior importância nesse processo para formação de uma sociedade humana, com um futuro sustentável” (UNESCO, 2002, p. 11).

Nas palavras de Werthein, “este trabalho elaborou uma visão de futuro e trata dos passos necessários para alcançá-la” (ibidem, p. 11), ressaltando ainda que a visão de mundo e de homem expressa no documento não se restringe à visão “de um ou de poucos iluminados”, mas de um grupo de “81 personalidades australianas” que, a partir da técnica Delfos<sup>11</sup>, estabeleceu uma visão do porvir. Em uma segunda etapa, essa visão foi tornada internacional, por meio de uma reunião realizada pelo *Australian Council of World Education Fellowship* (Conselho Australiano de Educação Mundial) e pelo seu *International Guiding Committee*. Nesse evento, foram apresentados trabalhos para encaminhar mudanças e tornar a visão de futuro algo inatingível.

Levando em consideração a importância dada a tal documento pela Unesco e por tratar-se de um material cujas diretrizes foram pensadas para a educação, é mister uma análise mais aprofundada de como a agência está visualizando a construção de um futuro comum através da educação para a integração da diversidade.

Num primeiro momento, chamo a atenção para os sujeitos que elaboraram tal documento. Na fala do diretor da Unesco no Brasil, tal documento não foi elaborado por um grupo de “iluminados”, mas sim por um grupo de 81 sujeitos que tiveram como *locus* de análise a Austrália, para que em um segundo momento tal estudo fosse “internacionalizado”. Ou seja, pesquisou-se um fenômeno particular em determinado contexto social para na sequência universalizar as análises e aplicá-las em outros contextos sociais. Entendo que um fenômeno particular, analisado dentro de um contexto social, não deveria ser universalizado para entender outros contextos sociais sem que as particularidades desses contextos sejam consideradas.

---

<sup>11</sup> A técnica de Delfos é um método usado para a previsão do futuro, geralmente aplicado nas áreas de ciência da informação, mas que tem se popularizado ultimamente em diversas áreas de conhecimento, como previsões da economia e política. Tal técnica foi utilizada pela primeira vez em 1966 por Olaf Helmer e, segundo ele, possui três objetivos: 1) servir como métodos de estudo no processo de pensamento sobre o futuro; 2) ser uma maneira de ensinar as pessoas a pensar no futuro numa forma mais complexa do que os meios comumente utilizados; 3) servir de ferramenta ao planejamento, como auxílio de sondagem de prioridades feitas por membro de uma organização ou comunidade.

Vale lembrar também que este documento está ancorado noutra documento importante da Unesco, o *Relatório Delors*, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir e os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Também destaco que a ideia de luta pela paz e de resolução de forma harmoniosa dos conflitos retratadas neste documento tem sido o fio condutor nos principais documentos da Unesco. Entendo que esse documento se tornou um marco diretivo para todo o século XXI, “concentrando em si as bases da ideologia de um projeto educativo que visa formar certo tipo de ser humano adequado ao século XXI” (RIZO, 2012, p. 58). As teses defendidas pelo Relatório Delors são:

Da educação básica a universidade, voltam-se essencialmente para o desenvolvimento humano entendido como evolução da capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades [...] o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. (DELORS, p. 1996 9-10)

Ao longo do relatório, configura-se a defesa de uma construção da consciência da pessoa para que, em processo evolutivo, torne-se um ser que pense sobre os atos do presente, projetando-os para o futuro, de forma a interferir intencionalmente no devir social. De acordo com Gabriela Rizo (2012, p. 58), “essa ideia é o marco central da proposta da Comissão Delors, que visa nortear todos e quaisquer documentos estruturantes de uma educação para o século XXI”.

Ao analisar a introdução do documento, escrito pelo organizador Jack Campbell. Destaco que ele afirma que o tema recorrente e dominante no livro é 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).

A partir da citação acima, verifico que a unidade na diversidade é um ponto nevrálgico para a Unesco, simultaneamente com o respeito, a valorização e o incentivo à diversidade, que se apresentam como os desafios mais importantes da humanidade. Além do prefácio, ao longo do documento, encontram-se algumas poucas referências sobre superação de desigualdades sociais ou ainda sobre superação das diferenças de classe, porém nunca são problematizadas como algo central a ser superado. Cabe aqui lembrar Capelo (2003, p. 119), quando afirma

que, “multiculturalidade complica a discussão sobre o papel das políticas públicas na reversão de desigualdades baseadas em diferenças”. Dessa forma, considero que tal documento, ao celebrar a diversidade sem considerar as diferenças sociais, mascara as questões de classe.

O posicionamento da Unesco “é de aceitação ampla que a educação seja um agente de importância crucial no desenvolvimento de um grau sustentável de unidade na diversidade” (CAMPBELL, 2002, p. 33). O organizador prossegue:

Ao ver-se confrontada com os muitos desafios que o futuro guarda para ela, a humanidade vê na educação um valor indispensável à sua tentativa de atingir os ideais de paz, liberdade e justiça. Ao concluir seus trabalhos, a Comissão afirma sua crença de que a educação tenha um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento pessoal e social. A Comissão não vê a educação como uma cura milagrosa ou como uma fórmula mágica para abrir as portas de um mundo onde todos os ideais serão alcançados, mas sim como um dos principais meios que temos à nossa disposição para favorecer a criação de uma forma mais profunda e mais harmônica de desenvolvimento humano e, assim, reduzir a pobreza, a exclusão, a ignorância, a opressão e a guerra. (ibidem, p. 33).

De acordo com Campbell, “a função da educação não é a de resolver os problemas de forma direta” mas, sim, de “alimentar, dentro de cada indivíduo, as características de pensamento e de sentimento que os tornarão capazes de contribuir de forma significativa, conjuntamente com os demais, para a criação do melhor futuro global possível” (ibidem, p. 33-34). Mais uma vez retorno à ideia de formação de um sujeito que se faz responsável por um futuro global melhor, mais harmônico, e que a solução dos problemas passa pela culpabilização do sujeito para com os problemas da humanidade. Na sequência, o autor afirma que “a educação tem que ser concebida como possuindo uma amplitude maior do que a simples escolaridade formal”; aqui, Campbell não dá a devida importância à educação formal, ao ensino regular, à educação escolar propriamente dita. Para ele, a educação

[...] precisa incluir também as experiências de educação não formal (*ou seja, todas as atividades extracurriculares organizadas por agências públicas e privadas de diversos tipos*) e de educação informal (*ou seja, todo o conjunto de interações cotidianas nas quais todos nós nos engajamos e que, por nos tocarem, nos educam*). (ibidem, p. 34 – grifos meus).

A ênfase de Campbell se dá na educação não formal e coloca como responsáveis por tal papel as agências públicas e privadas como executoras dessa



educação, desresponsabilizando o Estado para com a educação. O autor ainda afirma, de um modo conformista, que,

[...] para milhões de pessoas de todo o mundo (talvez esse número chegue a bilhões), a *educação informal* é a *única a que eles terão acesso*, enquanto, para outros, essa modalidade será suplementada por programas não formais *visando à erradicação do analfabetismo ou à oferta de oportunidades básicas de desenvolvimento de capacidades profissionalizantes*. (ibidem, 2002, p. 34 – grifos meus).

Como podemos perceber, os dados apresentados por Campbell não são problematizados como números que excluem sujeitos do acesso à educação formal, que é um direito de todos e que é resguardado por muitos Estados nacionais e referendado na Declaração dos Direitos Humanos. Para o autor, esses números estão dados e, para aqueles que não têm acesso, pois os sistemas educacionais não atingem a todos, sobra o que ele está chamando de “educação não formal”. Aqui, a educação não formal não está sendo vista como aprendizagem política dos direitos dos sujeitos enquanto cidadãos, ou ainda uma educação ao longo da vida, que ocorre fora do sistema formal de ensino, onde é apenas uma complementação a ele. Na perspectiva da Unesco, a educação não formal é aquela que será destinada aos que não têm acesso ao sistema formal. Na interpretação de Vera Peroni (2015) isso corresponde a uma estratégia de naturalização do possível. Ela afirma nos lembra que “as lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à ‘naturalização do possível’, isto é, se um Estado ‘em crise’ não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social” (ibidem, p. 27).

Fica claro na afirmação de Campbell que a preocupação da Unesco não está em aumentar o acesso à educação, mas, sim, conformar-se que bilhões de pessoas ao redor do mundo não terão acesso à educação formal e que para elas bastaria a oferta de atividades extracurriculares organizadas por agências públicas e privadas de diversos tipos, e também o que eles chamam de educação informal, que é “todo o conjunto de interações cotidianas nas quais todos nós nos engajamos e que, por nos tocarem, nos educam”, visando “à erradicação do analfabetismo ou à oferta de oportunidades básicas de desenvolvimento de capacidades profissionalizantes” (CAMPBELL 2002, p. 34). A princípio, a educação não formal e os programas de alfabetização e profissionalizantes, que eram dirigidos apenas para adultos, agora passam a ser dirigidos a todos que não têm acesso à educação formal. Isso também

ficou explicitado a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, realizada em Jomtien (Tailândia), onde o processo de educação não formal deveria ser direcionado a mais de 135 milhões de crianças de idades entre seis e 14 anos, que não têm acesso ao sistema educacional formal.

Campbell reafirma a ideia de que a educação não formal e informal nos dias atuais se sobrepõe à educação formal. Segundo ele, a educação “advinda do ambiente familiar explica quase que a totalidade da variação verificada nos resultados de aprendizado escolar, reduzindo a praticamente zero os fatores atribuíveis à escolarização” (CAMPBELL, 2002, p. 35). Na sequência, o autor exemplifica e justifica a não necessidade da educação formal, exemplificando com o caso de existir um parlamentar australiano de origem aborígine que não frequentou a escola formal durante sua infância, tendo completado somente o terceiro ano ainda na adolescência. Abaixo, destaco o trecho do texto:

Neville Bonner cresceu num ambiente de extrema pobreza, não frequentou uma escola formal até a adolescência e, então, concluiu apenas o terceiro ano. No entanto, seus poucos anos de escolarização formal o capacitaram a adquirir competência cultural suficiente para assumir o controle de seu próprio aprendizado, e para se desenvolver a ponto de se tornar um australiano de verdadeira grandeza, que deu uma contribuição de peso à reconciliação da arraigada desarmonia racial existente em nossa sociedade. (ibidem, p. 35).

Assim, a Unesco entende que a superação das desigualdades sociais reside no simples fato de reter, respeitar, valorizar e incentivar a diversidade, sem que necessariamente os sujeitos passem pelo processo de educação formal, ou que se superem as desigualdades socioeconômicas.

De acordo com Colin Power (2002), vivemos em um mundo compartilhado e intensamente competitivo, e nele teríamos que descobrir maneiras pelas quais os diferentes grupos culturais possam conviver, respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa e de cada cultura e aprender a compartilhar e a cuidar de nosso futuro comum. Deste modo, encontrar a unidade na diversidade é o caminho; mesmo sendo uma tarefa difícil, é a única alternativa. Para tanto, o autor recorre ao documento *Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial para a Cultura e o Desenvolvimento da Unesco* (UNESCO, 1995), para afirmar que

[...] a cooperação entre pessoas de diferentes culturas será facilitada, e os conflitos serão mantidos dentro de limites toleráveis e até mesmo construtivos, se os participantes virem a si próprios como obrigados e

motivados por compromissos em comum. É, portanto, imperativo buscar um núcleo de valores e princípios éticos compartilhados. (p. 100 – grifos meus).

Como podemos perceber, a Unesco busca uma unidade na diversidade através do estabelecimento de compromissos mútuos comuns, almejando um “núcleo de valores e princípios éticos” que podem ser compartilhados por todos. Na busca desses valores comuns, a Unesco tenta elaborar, a partir da diversidade, valores que possam ser compartilhados por todos em uma mesma cultura. De acordo com Power (2002), a construção da paz e a resolução de conflitos, quer globais quer internos a uma sociedade, não serão possíveis a não ser que haja uma unidade na base dessa diversidade de culturas e religiões.

Rodrigues e Abramowicz (2013) informam que, na década de 1990, a diversidade é trabalhada no documento *Nossa diversidade criadora*, “cujo corolário traduz-se na exigência da virtude da tolerância”. Tal virtude também foi “invocada no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (RODRIGUES e ABRAMOWICZ, 2013, p. 17). Segundo as autoras “em ambos os documentos, é reafirmada a ideia de coalização das diferentes culturas”. Sendo que no ano de 2001, em sua declaração universal sobre o tema, “a Unesco considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas também uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o diálogo entre os povos” (idem).

Verifico que grande parte do trabalho da Unesco refere-se à busca dessa unidade, de um conjunto universal de valores e de padrões mínimos, que possa ser aceito por todas as sociedades e religiões reconhecidas do mundo. Ela define esses valores fundamentais como “uma ‘ética global’, e vê os princípios da democracia, da paz, dos direitos humanos e do pluralismo como seus ingredientes básicos” (POWER, 2002, p. 43).

Apesar de considerar ser possível a construção de uma “ética global” através de um “conjunto universal de valores padrões”, a Unesco reconhece que esse trabalho não é simples e questiona-se sobre como será possível combinar a “universalidade dos valores fundamentais com o reconhecimento das diferentes culturas, interesses sociais e liberdades individuais?” (idem). Pois, segundo a Unesco deverá existir nesse processo de construção de um conjunto de valores universais, o respeito e a valorização dos indivíduos e de suas culturas. Conforme Power, a busca para a resposta da pergunta referida ocupa um lugar privilegiado na

agenda da Unesco: “Nossa visão e nossa prática devem combinar princípios universalistas e diferenças culturais, e nosso debate deve incluir e respeitar a todos – cada cultura e grupo social, em particular os que atualmente se veem excluídos” (ibidem, p. 44).

Concordo com a Unesco, quando afirma que os interesses sociais e as liberdades individuais devem ser respeitados. Porém, questiono se é possível estabelecer uma ética global através de um conjunto universal de valores padronizados e combinar princípios universalistas e diferenças culturais. Outras questões que cabe levantar aqui são: que interesses sociais e liberdades individuais devem ser respeitados? Em uma sociedade de classes, quando falamos em interesses individuais, não podemos desconsiderar que classe dominante e classe dominada apresentam interesses antagônicos. Que liberdades individuais são essas? As que prega o liberalismo econômico fundido com o liberalismo clássico? Tal documento não problematiza essas questões, apenas diz que deverão ser respeitadas, desconsiderando que vivemos em uma sociedade de classes. Mais uma vez recorro à ideia de David Harvey (2005, p. 50)., o qual alerta que “todo movimento que considera sacrossantas as liberdades individuais corre o risco de ser incorporado sob as asas do neoliberalismo”

A fim de buscar um substrato comum de valores que tornem possível a coexistência em escala mundial e que ofereçam uma dimensão global aos currículos e aos direitos e responsabilidades como cidadãos de uma determinada nação e do mundo, a Unesco envidou um processo de diálogo entre as religiões, as filosofias, as culturas e os educadores do mundo, na procura de tais valores comuns universais. Quais foram esses valores encontrados pela Unesco?

Em termos empíricos, com base em levantamentos de opinião pública realizados em muitos países do mundo, há um consenso geral de que a preocupação para com o outro, a *responsabilidade*, a *civilidade*, a *tolerância* e o *respeito pelo outro* sejam valores importantes, que devem ser promovidos. (POWER, 2002, p. 46 – grifos meus).

De acordo com o documento acima citado, há um consenso de que valores como a responsabilidade, a civilidade, a tolerância e o respeito pelo outro sejam valores importantes e que devem ser desenvolvidos em todos os sujeitos. Assim, a educação formal e a não formal deveriam cumprir tal objetivo. Faustino e Carvalho (2015), Ao analisarem a questão da tolerância e da diversidade enquanto princípios orientadores das políticas públicas educacionais na atualidade, afirmam que a

Unesco tem nos últimos tempos estimulado que tais princípios sejam orientadores da educação no mundo. As autoras indicam que, no posicionamento da entidade, “em consonância com o pensamento liberal clássico, os conflitos sociais são oriundos das ideias divergentes e é nesse âmbito que as soluções devem ser encontradas” (FAUSTINO e CARVALHO, 2015, p.77). Conforme as autoras

[...] explica a formulação de uma política educacional que estimule a tolerância e o respeito à diversidade, buscando a solução das questões sociais por meios pacíficos que favorecem a manutenção do sistema de acumulação. Desta forma, os discursos e políticas sobre a tolerância dissimulam o problema da desigualdade social e escamoteiam os interesses de dominação e exploração econômica do sistema. (FAUSTINO; CARVALHO, 2015, p. 77).

De acordo com seu estudo supracitado, a Unesco amparou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ancorada no artigo 26, para tratar da educação como elemento central, a fim de prescrever valores comuns universais, nos quais estão presentes três aspectos que remetem à educação. São eles:

1. Todos têm o direito à educação. A educação deverá ser gratuita, pelo menos nos níveis elementares e fundamentais. A educação elementar deverá ser obrigatória. A educação técnica e profissional deverá ser acessível a todos e a educação superior deverá ser igualmente acessível, com base no mérito.
2. A educação deverá ser direcionada ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Ela deverá promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos, e deverá contribuir para as atividades das Nações Unidas voltadas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm o direito de escolher o tipo de educação a ser dada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, art. 26).

Power (2002), ao analisar esses três elementos, afirma:

O elemento 1 do artigo 26 é uma condição necessária, porém não suficiente, da democracia, da paz e da tolerância. O elemento 2 nos faz lembrar do porquê e do quê: a educação deverá “ser direcionada ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. E o elemento 3 nos remete à importância central da família (e, implicitamente, de suas culturas e de seus valores), e *não do Estado, na escolha do tipo de educação necessária*. (p. 46 – grifos meus).

Na análise de Rizo (2012, p. 59)., a autora também destaca vários documentos da Unesco “defendem a visão de que uma consciência de responsabilidade individual [...] [ultrapassa], assim, a esfera exclusiva do Estado na

construção de políticas públicas e tomada de decisões acerca dos problemas sociais”

A partir da análise proposta por Power, pode-se inferir que, ao dar importância à família, sua cultura e seus valores, como elementos centrais na escolha do tipo de educação dos seus filhos em detrimento do Estado, o documento está em certa medida desresponsabilizando o Estado para com as demandas sociais. Este, quando incapaz de garantir os direitos de cidadania, repassa-as para a sociedade civil sob fortes apelos de solidariedade local, sustentados na autoajuda e na ajuda mútua, momento em que ele se exime da responsabilidade de execução de algumas políticas sociais e as repassa para o setor privado (ONGs, fundações, associações etc.), sob a denominação de Organizações da Sociedade Civil Organizadas, comumente chamadas pelos seus teóricos de Terceiro Setor.

Carlos Montaña (2005 p. 185) contribui para entender esse processo de desresponsabilização do Estado a partir da ótica da política da terceira via. Para ele, as políticas sociais, implementadas através de projetos, programas, planos, passam a ser de responsabilidade dos segmentos sociais que apresentam ao Estado as suas demandas sociais. Assim, as ações que serão desenvolvidas para atender a determinada demanda serão de “responsabilidade dos próprios portadores de necessidades, de seus pares e de suas localidades a resposta às suas demandas”

Retomando a análise, Power afirma que:

Pouco a pouco, percebemos que o reconhecimento da diversidade entre indivíduos e culturas 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. (2002, p. 49).

Não há dúvidas de que o reconhecimento da diversidade entre os indivíduos e as culturas tem uma exigência dos princípios democráticos e dos direitos humanos. Porém, questiono a afirmação do autor de que o reconhecimento e a celebração da diversidade fornecem elementos básicos “para a adaptação e sobrevivência em tempos de mudança e crise” (ibidem, p. 49). Power não compartilha da ideia de superação das crises, mas sim de adaptação e sobrevivência. Mais uma vez, reintera a ideia defendida pela Unesco sobre o tipo responsável das ações individuais como parte das soluções para os problemas do mundo, devendo resolver os conflitos locais de forma harmônica, que seja capaz de adaptar-se às mudanças

globais sem interferir na ordem econômica e social estabelecida. Para Carvalho e Faustino (2015, p. 128), a política de valorização da diversidade cultural da Unesco,

[...] ao mesmo tempo em que promove a valorização da diversidade cultural como primazia da convivência social, consolida e aprofunda “o individualismo como valor moral mais radical, uma vez que reúne os indivíduos para tratar de seus problemas mais específicos, desvinculados das questões mais gerais” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 36). Ao fazê-lo, deixa resguardados os processos de exploração econômica que submetem imensos contingentes populacionais a uma situação de exclusão e discriminação.

Os desafios para a superação da crise citada por Power (2002, p. 50) em nenhum momento se remetem a uma crise econômica ou social. O autor reconhece que vivemos em um mundo caracterizado por desigualdade, pobreza, violência, exclusão e por novas ameaças à segurança e à coesão social, contudo afirma que tais problemas “têm origem nas transformações estruturais da economia e da sociedade, ocorridas em razão da era da informática”. E prossegue:

A globalização e as novas tecnologias de comunicação ameaçam vir a levar ainda mais longe a *marginalização dos pobres e das culturas minoritárias*. Por toda a parte, *assistimos ao aumento da intolerância*, da violência, do ultranacionalismo e da xenofobia – o medo de qualquer tipo de diferença, seja de cor da pele, idioma, origem étnica ou sexo. Com frequência, esses conflitos e tensões se alimentam nas muitas fontes de frustração individual e comunitária geradas pela disseminação da pobreza, da exclusão e da injustiça. (ibidem, p. 50 – grifos meus).

A partir da citação acima, percebe-se que a “marginalização dos pobres” – que entendemos como exclusão social – é atribuída à globalização e às novas tecnologias de comunicação, e não ao modelo econômico atual e do seu modo de produção. Segundo Faustino e Carvalho (2015, p. 77), para a Unesco a questão da exclusão social não se configura em um problema a ser resolvido, assim o discurso da tolerância e o respeito as diferenças cumprem resolver os conflitos sociais de forma a não atingir as bases do modo de produção capitalista. Para as autoras, “os discursos e políticas sobre a tolerância dissimulam o problema da desigualdade social e escamoteiam os interesses de dominação e exploração econômica do sistema”. Assim,

Nesses termos, o pensamento burguês, tanto o clássico, quanto o atual, resolve apenas os problemas de ordem política, deixando preservados os problemas econômicos cuja base está na propriedade privada dos meios de produção que geram a miséria e exclusão de bilhões de pessoas no mundo. Com uma pactuada plataforma de reconhecimento, tolerância e igualdade política, encobrem-se as desigualdades econômicas e administram-se os conflitos delas decorrentes. (idem).

A proposta da Unesco para a educação, que almeja um futuro comum considerando a unidade na diversidade, leva em conta um programa educacional que

[...] vise à promoção de cidadanias múltiplas, uma identidade composta onde o tesouro interno, o *pleno desenvolvimento da personalidade individual*, seja atualizado de maneiras que permitam aos jovens *participar eficazmente de um mundo incerto e em rápida mutação*. Ao tratarmos de problemas globais e regionais, o conceito de “cidadanias múltiplas” começa pela aceitação da unidade da família humana e da interconexão de todas as nações, culturas e religiões. (POWER, 2002, p. 51).

De acordo com Rizo (2012), é esse desenvolvimento do ser humano (em si mesmo e no interior da sociedade, enquanto seu membro) que a Unesco compreende como necessário para a resolução dos problemas do século XXI. A autora defende que desde a sua criação, em 1945, a Unesco possui a função, dentre outras, da manutenção da paz mundial por meio da educação. Nesse sentido, “até os dias de hoje, a instituição tem como objetivo tácito elaborar planos educativos visando minimizar possibilidades de conflitos, em princípio, entre Estados” (ibidem, p. 63).

As diretrizes contidas no documento da Unesco *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade*, entre outras questões, tratam dos objetivos da educação com base em valores de consenso internacional, estratégias, políticas e linhas de ação, materiais didáticos e recursos, programas de formação de professores, ações em benefício dos grupos vulneráveis, educação não formal, educação superior, coordenação de esforços com os da família, mídia e outros agentes de socialização etc. Para tanto, os signatários desse documento comprometerem-se a:

1) fundamentar seus sistemas educacionais em princípios e métodos que contribuam para a construção do respeito pelos direitos humanos dos demais; 2) fortalecer a formação de valores e capacidades, tais *como solidariedade, criatividade, responsabilidade cívica e capacidade de resolver conflitos por meios não violentos*; 3) introduzir nos currículos a educação para a cidadania, a qual inclui uma dimensão internacional; as bases éticas, religiosas e filosóficas dos direitos humanos; suas fontes históricas; padrões nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem; os fundamentos da democracia e seus diversos modelos institucionais; o problema do racismo e a história da luta contra o sexismo e todas as demais formas de discriminação e exclusão; 4) introduzir reformas curriculares que coloquem ênfase sobre o conhecimento, a compreensão e o respeito pelas outras culturas; e 5) vincular os problemas globais a ações locais. (UNESCO, 2002, p. 54-55 – grifos meus).



Como podemos observar na citação acima, o item 2 reforça a ideia de formar sujeitos que introjetem valores como responsabilidade cívica e a capacidade de resolver problemas de forma pacífica. Já o item 3 refere-se à introdução nos currículos de temáticas que estão na ordem do dia da educação brasileira. Em nenhum momento aqui nego que tais temáticas devam ser abordadas nos currículos, seja da educação básica, seja no ensino superior. A questão que questiono é o viés pelo qual tais temáticas vêm sendo abordadas, seguindo uma lógica também sugerida pela Unesco.

Na 44ª Sessão da Conferência Internacional sobre Educação, realizada em 1944 em Genebra, na Suíça, os ministros da Educação dos Estados-membros da Unesco aprovaram a *Declaração e parâmetros integrados de ação sobre a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia*, a qual foi formalmente adotada pelos Estados-membros um ano depois, durante a Conferência-Geral na sua 27ª sessão, realizada em Paris. Trata-se de, entre outras questões, elaborar um plano a fim de dar maior prioridade à educação para crianças e jovens, os quais, segundo o documento, “são particularmente vulneráveis a estímulos à intolerância, ao racismo e à xenofobia” (UNESCO, 1995, p.05). Também se buscou a elaboração de uma política “coerente, para a educação para a paz, para os direitos humanos e para a democracia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável” (idem).

O referido plano de ação tem como objetivo tornar efetiva a Declaração adotada na Conferência Internacional sobre Educação. Ele sugere diretrizes que possam ser traduzidas em estratégias, políticas e planos de ação em âmbitos institucional e nacional, conforme as diferentes condições de cada país e comunidade para o qual for pensado.

De acordo com o documento, o plano de ação tem por objetivo prático “formular propostas para consideração de dirigentes políticos em cada Estado e para cooperação entre países, com base no compromisso contido na Declaração, à qual o presente Plano é vinculado” (ibidem, p. 07). Ele também reúne medidas que visam

[...] a definir tópicos de estudo, realinhando a educação em todos os níveis, repensando métodos e revendo materiais didáticos utilizados, estimulando pesquisas, desenvolvendo capacitação docente e auxiliando a tornar o sistema educacional mais aberto à sociedade, por meio de parcerias ativas. (ibidem, p. 08).

O plano é composto por três partes: I) Introdução; II) Finalidades da educação para a paz, os direitos humanos e a democracia; III) Estratégias para a educação em

direitos humanos e políticas e linhas de ação. No que tange ao tópico II das finalidades da educação em direitos humanos, encontra-se a seguinte passagem:

A educação deve desenvolver a capacidade de reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos, dos gêneros, das pessoas e das culturas, e desenvolver a capacidade de comunicar, compartilhar e cooperar com os outros. (UNESCO, 1995, p. 8).

Concordo que essa é uma das capacidades que a educação deve possibilitar o desenvolvimento junto aos sujeitos, ou seja, a capacidade de reconhecer e respeitar – e não “aceitar”, como indica o documento – os valores que existem na diversidade cultural. No entanto, na sequência, ele nos dá alguns indicativos do modelo de cidadão que se quer formar: os cidadãos de uma sociedade plural e de um mundo multicultural devem estar aptos “a aceitar que suas interpretações de situações e problemas têm origem nas suas vidas pessoais, na história de suas sociedades e nas suas tradições culturais” (UNESCO, 1995, p.08). Continua-se afirmando que,

[...] conseqüentemente, nenhum indivíduo ou grupo detém a única resposta aos problemas; e, para cada problema, há provavelmente mais de uma solução. Por essa razão, as pessoas devem entender e respeitar uns aos outros e negociar em pé de igualdade, com vistas a buscar um objetivo comum. Com isso, a educação deve reforçar a identidade pessoal e deve encorajar a convergência de ideias e soluções que fortaleçam a paz, a amizade e a solidariedade entre indivíduos e povos. (idem).

A citação acima dá algumas pistas sobre o modelo de sujeito que se quer formar. Sujeito socialmente comprometido com a realização de uma comunidade internacional pautada pela paz e tolerância, em que se garanta a concretização dos direitos humanos. Ou seja, sujeito proativo, que busca solucionar problemas por si só, que vai negociar com seus pares a solução dos problemas por meio do diálogo para obter soluções pacíficas. Rodrigues (2011, p. 226) corrobora esta avaliação, ao observar “o projeto histórico disseminado pela Unesco ao longo de sua história, cujo alicerce tem sido a construção de um sujeito pacífico e tolerante, consoante à política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista”.

Carvalho e Faustino (2015), analisam o impacto da diversidade nas políticas educacionais a partir de propostas das agências internacionais, dentre elas a Unesco, afirmam que o Relatório Delors, assim como os demais documentos analisados por elas, não toma os conflitos sociais como objeto da educação:

Observamos que, longe de tornar as desigualdades e conflitos sociais objeto de reflexão, a educação, como apresentada nessas discussões, está sendo convocada a preparar os indivíduos para a acirrada competitividade e, ao mesmo tempo, a promover a tolerância e a solidariedade (DELORS, 2001), como se esses valores, ao serem assumidos pelos sujeitos nos limites das individualidades, pudessem promover a paz e a segurança almejada. (CARVALHO e FAUSTINO, 2015 p. 129).

Outro documento que destaca em nossa é a *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*, de 2002, a qual expressa os objetivos de confirmar a importância do respeito às diferentes culturas como um elemento na busca da paz. Nesta declaração, assim como noutros documentos, a diversidade é associada à ideia de diversidade cultural, sendo reconhecido como tão necessária para afirmar que “a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária quanto a diversidade biológica para a natureza” (UNESCO, 2002, art.1º).

A partir da análise do documento, observa-se que a ideia de cultura é expressada 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. (ibidem, s/p).

O documento ainda considera que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre identidade, coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber.

A *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural* destaca que “as políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz” (ibidem, p. Art.2º). E, assim como no Relatório Cuéllar, ela coloca a diversidade cultural como um fato de desenvolvimento econômico, conforme podemos observar no artigo 3º:

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. (ibidem, Art.3º).

A defesa da diversidade cultural como um imperativo ético presente no relatório *Nossa diversidade criadora* é reafirmada na *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural* e seu plano de ação:

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. (ibidem, art.4º)

O documento expressa ainda que cada Estado-membro deverão definir sua política cultural e aplicá-la. Também é sugerido pela Unesco, no item que trata da *Diversidade cultural e solidariedade internacional*, que os Estados deverão estabelecer parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil, para a promoção da diversidade cultural segundo o documento:

As forças do mercado, por si sós, não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, condição de um desenvolvimento humano sustentável. Desse ponto de vista, convém fortalecer a função primordial das políticas públicas, em parceria com o setor privado e a sociedade civil. (UNESCO, 2002, art.11º).

Na sequência, a Unesco coloca-se na função de promover a incorporação dos princípios enunciados na declaração, através do estabelecimento de estratégias de desenvolvimento elaboradas no seio das diversas entidades intergovernamentais. No artigo 12, item b, afirma que ela deverá

[...] servir de instância de referência e de articulação entre os Estados, os organismos internacionais governamentais e não governamentais, a sociedade civil e o setor privado para a elaboração conjunta de conceitos, objetivos e políticas em favor da diversidade cultural. (ibidem, art.12).

Por fim, é apresentado um plano de ação aos Estados-membros que se comprometeram a tomar as medidas apropriadas para difundir amplamente a declaração da Unesco sobre a diversidade cultural e a fomentar sua aplicação efetiva, com vistas à realização de 20 objetivos, dentre os quais destaco aquele que se refere especificamente à educação: “7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.” (idem).

Por fim, detenho-me na análise do documento denominado *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*, elaborado e aprovado na Conferência Geral da Unesco, durante a 33ª reunião realizada em Paris, em outubro de 2005, e ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. O documento em questão, que versa sobre a diversidade das expressões culturais, também alinha-se com os demais documentos aqui analisados, nele, a diversidade cultural é concebida como:

[...] a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (UNESCO, 2005, art.4º).

Verifica-se, a partir da análise desses documentos, que a Unesco trata da diversidade num viés cultural, não nomeando quem são os sujeitos. De acordo com), o reconhecimento da diversidade cultural tem sido objeto de informes e resoluções da Unesco e tem ganhado múltiplos sentidos ao longo da caminhada dessa organização. Segundo as autoras,

Na década de 1990, a diversidade é trabalhada no relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, no documento denominado *Nossa diversidade criadora*, cujo corolário traduz-se na exigência da virtude da tolerância. Tal virtude também é invocada no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1996). Em ambos os documentos, é reafirmada a ideia de coalizção das diferentes culturas. Em 2001, em sua declaração universal sobre o tema, a Unesco considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas também uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o diálogo entre os povos. (RODRIGUES e ABRAMOWICZ, 2011, p. 17).

A diversidade da qual a Unesco fala em seus documentos é entendida por diversidade cultural:

[...] multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (UNESCO,2005, art.4º)

A entidade afirma que diversidade cultural se entende não apenas pelas diversas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade, mediante a variedade de expressões culturais, mas também os distintos meios de criação, produção, difusão e distribuição e consumo (UNESCO, 2005, III, Art. 4º, § I).

Os documentos da Unesco aqui analisados trazem a ideia de que diversidade está intimamente ligada a cultura, ou seja, o modelo de diversidade que a organização propaga é a de diversidade cultural. Não encontrei nos documentos

examinados nenhuma alusão a diversidade entendida como as questões de sexualidade, gênero, raça/etnia, no entanto isso não minimiza a importância da sua influência na proposição das políticas de diversidade voltadas para a educação.

Nos documentos analisados, encontra-se o forte apelo à disseminação de valores e princípios éticos, tais como tolerância, solidariedade, criatividade, responsabilidade cívica e capacidade de resolver conflitos por meios não violentos, e ainda que o respeito à diversidade fornece os elementos básicos de adaptação e sobrevivência em tempos de mudanças ou crises. Também destaco a ideia de luta pela paz e pela resolução harmoniosa dos conflitos como um dos fios condutores nos documentos da Unesco.

Fica evidente que a agência, ao propor as políticas de diversidade cultural desvinculadas da desigualdade social, das questões de classe, não se preocupa com o fim das desigualdades sociais criadas e mantidas pelo capitalismo. A ideia que permanece a partir da presente análise é a de que as propostas da Unesco para a educação estão muito voltadas para a formação de um sujeito que incorpore pacífico na resolução de problemas, que seja tolerante e resiliente diante das desigualdades sociais, que seja responsável por um futuro global melhor, mais harmônico, e que a solução dos problemas passa pela culpabilização do sujeito para com os problemas da humanidade.

Após a análise dos documentos da Unesco, analisarei a luta dos movimentos sociais identitários brasileiros, observando nela a influência na proposição de políticas sociais e na busca de garantia de direitos, através da sua relação com o Estado. Também farei uma breve descrição das décadas de 1980 e 1990 a fim de demonstrar o caminho percorrido por esses movimentos, onde culminou nos anos 200 a conquista de direitos que já estavam na pauta desde as décadas anteriores.

## **4 A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS IDENTITÁRIOS**

Neste capítulo, com o objetivo de compreender as políticas voltadas para a diversidade durante os dois governos Lula, abordarei a discussão dos movimentos identitários e a sua relação com o Estado de uma maneira geral, para num segundo momento focar no Brasil, demonstrando como esses movimentos, ao longo de quatro décadas de existência, relacionaram-se com o Estado.

Optei por falar de alguns movimentos identitários, aqueles que de alguma forma foram os pioneiros na luta por políticas que reconhecessem as suas particularidades, tais como movimentos etnicorraciais, feminista, LGBT, sem desconsiderar que existiram e ainda existem muitos outros movimentos, ora nomeados como novos movimentos sociais, ora chamados como movimentos identitários, ou, ainda, conforme István Mészáros, 'movimentos de questão única'. Por meio de um breve histórico desses movimentos, serão apresentadas as principais bandeiras de luta definidas nas últimas décadas, com a finalidade de apresentar e entender o cenário mundial e o nacional ao mesmo tempo, tendo como foco as bandeiras de lutas, a fim de compreender o que resultou nas políticas de diversidade do Ministério da Educação durante os dois governos Lula.

### **4.1 A trajetória dos movimentos sociais identitários : aspectos históricos e da luta por políticas públicas**

Podemos considerar que uma das questões que caracterizam a história da humanidade é constituído pela multiplicidade de sujeitos coletivos, portadores de valores de justiça, igualdade e direitos, protagonistas de lutas por direitos sociais. Podemos afirmar também que o capitalismo construiu as bases materiais de sua reprodução, que é a divisão do trabalho e a industrialização, possibilitando o nascimento do proletariado. Ou seja, a contradição capital x trabalho foi quem possibilitou dentro do próprio capitalismo as condições para o nascimento do proletariado, enquanto sujeitos coletivos, portadores de valores acima enumerados. De acordo com François Houtart (2007, p. 422), "os trabalhadores estão submetidos ao capital dentro do próprio processo de produção fazendo com que a classe operária seja totalmente absorvida e igualmente constituída pelo capital". Possibilitou-se que essa nova classe se transformasse em sujeitos históricos no

momento, em que se constituiu no próprio seio das lutas, passando do estatuto de “uma classe em a uma classe para si”<sup>12</sup>.

Houtart chama à atenção que a história da classe operária com o sujeito histórico não foi linear. Ele afirma que “houve a passagem do movimento para o partido político e do plano nacional para o plano internacional, mas também êxitos e fracassos, vitórias e repercussões” (2007, p. 422). Entendo também que a própria história da luta de classe, enquanto sujeito histórico, na medida em que o capital foi se transformando, também foi transformando os sujeitos coletivos e individuais; na medida em que o capital

[...] submete toda a vida social às exigências abstratas do mercado, por meio da mercantilização da vida em todos os seus aspectos, determinando a alocação do trabalho, lazer, recursos, padrões de produção, de consumo, e a organização do tempo. (WOOD, 2003, p. 224).

O capitalismo, ao submeter toda a vida social “às exigências abstratas do mercado, por meio da mercantilização da vida em todos os seus aspectos” (WOOD, 2003, p. 224), transforma tudo que ‘toca’ em mercadoria, e os seres humanos são vistos meramente como consumidores em potencial. A mercantilização domina a quase totalidade das relações sociais, manifestando-se em campos cada vez mais numerosos como a saúde, educação, a cultura, religião, os modos de ser, as relações afetivas etc. Ou seja, ele possui a capacidade de transformar tudo em mercadoria, criando novas formas de opressão e de exploração.

Pode-se afirmar que até o início do século XX o conceito de movimentos sociais contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos. Essas organizações não contemplavam em suas lutas as especificidades dos sujeitos que as compunham. O projeto socialista, as experiências socialistas e social-democracia não buscaram igualdade para todos, ignoraram as diferenças e a diversidade social e cultural que compunha a sociedade naquele momento. A ideia de uma sociedade de massas começava a dar sinais de fragilidade, quando na década de 1960 surgiu um novo tipo de movimento social, que eclodiu em Maio de 1968, ficando conhecido por movimentos identitários, que

---

<sup>12</sup> Uma “classe social” dotada de consciência é uma “classe para si”; se a consciência não emergir, a classe continua uma “classe em si”, ou seja, incapaz de expressar seus interesses políticos. A mudança de uma “classe em si” para uma “classe para si” não é necessária; como nós vivenciamos a identidade no processo produtivo, não é um fator determinante para garantir a consciência de classe.



empunharam novas bandeiras e questionaram o modelo societário e a sociedade de massas daquele momento.

Como existe na bibliografia nacional e internacional há uma gama de formas de nomear tais movimentos, opto aqui por nomeá-los como ‘movimentos sociais identitários’<sup>13</sup>. Entendo que tais movimentos, além de empunhar as bandeiras sindicais, também agregam na sua luta objetivos que, anteriormente a este período, não eram levados em conta pelos trabalhadores. Considero novos movimentos sociais organizados os movimentos sociais identitários: de mulheres, étnicos, ecológicos, LGBT, dos sem terra, dentre outros que têm uma característica específica, por envolver sujeitos de diferentes classes sociais. Segundo Maria da Glória Gohn (2004, p. 145)

[...] na atualidade, os movimentos sociais apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. [...] Lutam por novas culturas políticas de inclusão, contra a exclusão. Atuam pelo reconhecimento da diversidade cultural [...] os movimentos sociais na atualidade tematizam e redefinem a Esfera Pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais.

Acrescento à de Gohn que tais movimentos, na sua gênese, não se desprenderiam da perspectiva de classe, ou perspectiva anticapitalista. Maria Lygia Quartim de Moraes, ao discutir o pós-modernismo, marxismo e feminismo, afirma que um olhar mais atento à história das lutas de classe contemporâneas comprova que “uma parcela expressiva dos movimentos sociais surgidos nas décadas de 1960 e 1970 tinha (e continua tendo) uma perspectiva anticapitalista ou, mais genericamente, como propõe Wallerstein, uma perspectiva antissistêmica” (2001, p. 96).

O capitalismo, no atual momento, tem “condições de cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classes” (WOOD, 2003, p. 221), desde que ela não ameace as suas bases.

---

<sup>13</sup> Movimentos Sociais Identitários é a forma como nomeio os Movimentos Identitários, por entender que tais movimentos acima de tudo são também movimentos sociais. Nas bibliografias que utilizei na tese a forma mais comum encontrada foi a de diferenciar Movimentos Sociais de Movimentos identitários, sendo o segundo, os movimentos que tratam de especificidades tais como gênero, étnicoraciais, geracionais, LGBT, indígena etc. enquanto os primeiros são identificados como movimentos de classe. Em meu entendimento, não pode haver tal separação, pois ao separá-los ambos tendem a se enfraquecerem na sua luta contra a discriminação, preconceito, superação das mazelas do capitalismo.

Entendo que tais movimentos não podem ser reduzidos à luta de classes, ignorando questões tais como opressão de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, ambiental, questões indígenas etc. Temos a perspectiva de construir uma nova sociedade que considere a pluralidade, as identidades e as diferenças culturais. No entanto não podemos perder de vista que o modo de produção vigente sobrevive muito bem com toda essa diversidade e é capaz de transformá-los no que Ellen Wood chama de “bens extraeconômicos”, ou seja, aquilo que não afeta a base do modelo de produção capitalista e que pode ser absorvido por ele e transformado em mercadoria.

Para entender melhor a capacidade de o capitalismo tolerar as reivindicações desses movimentos, o que se configura como bens extraeconômicos, Wood lança uma série de questões que devem ser levadas em consideração quando nos referimos às lutas desses movimentos:

Quais os limites impostos, quais as possibilidades criadas por essa ordem material e por sua configuração de poder social? Quais tipos de opressão o capitalismo exige e que formas de emancipação ele tolera? Em especial, quais as vantagens para o capitalismo dos bens extraeconômicos, que incentivos ele lhes oferece e que resistência opõe à sua consecução? (WOOD, 2003, p. 227).

Segundo a autora, as bandeiras de lutas de tais movimentos não resolveriam a questão social, configurada como luta de classes, pois a conquista de tais direitos não implicaria uma mudança do modo de produção capitalista. No entanto em nenhum momento ela desclassifica esses movimentos, dizendo que sua luta não é necessária. Para Wood, “todo socialista deveria estar comprometido com esses objetivos – na verdade, o projeto socialista de emancipação de classe sempre foi, ou deveria ter sido, um meio para um objetivo maior da emancipação humana” (idem).

A pesquisadora Silvana Mara de Moraes Santos (2009, p. 78) afirma que a realização da diversidade humana “implica na vigência de um projeto societário fundado na igualdade substantiva e não na lógica da diferença e na igualdade de oportunidades”. Segundo ela, ao defendermos somente a lógica da diferença e igualdade de oportunidades enquanto projeto de superação das desigualdades sociais – lógica defendida principalmente pelos teóricos da terceira via –, estamos legitimando a fragmentação da sociedade em grupos específicos:

Isso ocorre porque sob a lógica da diferença perdem-se os elos das relações de determinação recíprocas entre sociabilidade e vida cotidiana e

entre exploração e opressão. [...] O horizonte e a direção das lutas ficam circunscritos à ordem vigente. (ibidem, p. 80).

De acordo com a autora, tendo na defesa da diferença a única direção da luta, os movimentos sociais identitários correm o risco de ter as suas demandas direcionadas pelo modo de produção vigente, isto porque, em determinados momentos e de acordo com os seus interesses, sabe ser tolerante e celebrar as diferenças, principalmente quando a diversidade celebrada pode configurar-se enquanto mercadoria, na medida em que a valorização das diferenças converte-se em possibilidades de consumo. Ou seja, “a defesa da diferença se reduz à direção, simples no que diz respeito ao consumidor da homogeneização mercantil” (BENSAID, 2008, p. 42). Enquanto a diferença representar uma mediação entre o singular e o universal, a diversidade em migalhas renuncia a qualquer horizonte da universalidade. Portanto, ao negar qualquer perspectiva universal, a luta de determinados grupos sociais identitários pode sucumbir à lógica do direito enquanto capacidade de consumo, pois o parâmetro de cidadania passa a ser o mercado e a capacidade de consumo dos sujeitos. Desse modo, seria um risco grande considerar apenas a valorização da diversidade nas políticas sem ter em vista um projeto de igualdade.

Antônio Flávio Pierucci (2013) oferece-nos elementos para compreender a luta pelo direito à diferença empunhada por movimentos sociais de esquerda no Brasil. Em sua obra *Ciladas da diferença*, o autor aponta os dilemas e os riscos de se eleger a atenção social à diferença. Vale destacar que Pierucci não está questionando a diferença de fato, a condição singular de cada pessoa, mas a emergência de ‘novos’ modos de se exigir o reconhecimento político e social da diferença.

A primeira questão que o autor nos coloca é o que ele denomina de “charme” e “fascínio” dos discursos de esquerda que afirmam o primado da diferença. Trata-se do fato de que a obsessão pela diferença é originalmente uma característica da direita política. Segundo ele, a direita que, historicamente, nega-se a aceitar o princípio de igualdade entre os seres humanos, justificando a desigualdade pelo fato “concreto” das diferenças entre os grupos coletivos étnico-culturais.

Entendo que reconhecer a diversidade e as diferenças através das políticas sociais não é o suficiente, pois tais políticas precisam reconhecer a igualdade não apenas formal de direitos. Não se pode falar de valorização e reconhecimento da

diversidade sem garantir a igualdade substancial de direitos. Só é possível reconhecer a diversidade se for garantida a igualdade como direito.

Pierucci chama a atenção para as “ciladas da diferença” quando afirma que “supõe-se, inclusive, nos meios intelectualizados de esquerda, que a desigualdade nada tenha a ver com a diferença” (PIERUCCI, 2013, p. 32). Para o autor, é nesse ponto que reside o equívoco que constitui uma das “ciladas” da diferença: a crença de que a defesa da diferença possa se desvincular das relações de valor que fundamentam a desigualdade. Ele nos alerta para a fragilidade do discurso de celebração à diferença no campo político, desvinculado do valor da igualdade.

Outra questão levantada por Pierucci (2013) diz respeito ao discurso da diferença, que produziu e produz diferenças, atribuído pelo autor ao multiculturalismo, tão comentado nos meios acadêmicos, juntamente com as críticas pós-modernas ao sujeito universal, onde se afirma cada vez mais o primado da diferença e onde as “múltiplas etnicidades”, as “múltiplas culturas” são categorias de análise que caracterizam todo o processo gerado pela valorização da diferença no mundo contemporâneo.

Como as políticas brasileiras pretendem superar essa dicotomia igualdade x diferença? É na tese da “produtividade social da diferença” que o autor elabora sua análise, mostrando o quanto a diferença se destina a gerar mais diferença. O discurso do direito à diferença tem como pauta principal a contraposição ao princípio universalista moderno, defendendo que a condição específica de alguns sujeitos não está contemplada nesse âmbito social e político. De acordo com Nuernberg (2001, p. 300),

É nesse ponto que se produz a grande “cilada da diferença” proposta por Pierucci, instalando-se um dilema entre abstrato/universal e concreto/particular. Esse discurso, ao se desvincular do compromisso com a abstração das particularidades, assume a demanda pelo reconhecimento e pela valorização de novas diferenças que atravessam seu caminho.

Ou seja, segundo o autor, a diferença está sempre na particularidade e no sensível das coisas; no caso do ser humano, na cor da pele, no sexo, na etnia. Ele alerta que, ao celebrarmos a diferença, ao entendermo-la como um direito, corremos o risco de perder de vista as questões da garantia dos direitos universais. Ele exemplifica essa questão a partir da “segunda onda” do movimento feminista, que celebra a diferença e cuja ênfase, segundo o autor, está na não adequação dos

direitos humanos, colocando a condição da mulher por exigir o “direito à diferença”. Neste caso, as mulheres

[...] não brancas passaram exigir que se contemplasse sua diferença, não mais de gênero, mas de etnia. O argumento permanece o mesmo: a noção de “mulher universal” é criticada como mera abstração, válida apenas para as mulheres brancas. (idem)

É próprio da diferença, portanto, abrir demandas pelo aparecimento de outras diferenças, sempre pautadas no que é no fundo um dado natural e visível. Considerando as questões levantadas pelo autor, nos perguntamos como escapar dessas ciladas que o discurso da luta pelo direito à diferença – neste caso, da valorização da diversidade – pode fazer incorrer os movimentos sociais identitários. O autor nos dá uma pista, dizendo que “a diferença jamais é uma só, mas sempre já-plural, sempre sobrando, muitas; sem unidade, sem união alguma possível” (PIERUCCI, 2013, p. 150). Desse modo, ele acredita que o desafio que permanece para a superação dos dilemas da diferença é a “reconstrução do geral, sem essencializar as diferenças” (idem). Assim, a reconstrução do geral será retomar as causas mais gerais.

István Mészáros (2002), em sua obra *Para além o capital*, também nos ajuda a compreender a questão dos movimentos sociais identitários e a sua focalização na diferença enquanto bandeira de luta por direitos sociais. O autor nos chama a atenção para o fato de que em fases anteriores do desenvolvimento histórico muitas tendências e aspectos negativos do sistema do capital podiam ser ignorados, como foi o caso do movimento ambientalista, que acreditou que suas demandas poderiam ser resolvidas dentro do próprio sistema.

[...] nas últimas décadas, os movimentos de protesto – de modo notável, as diversas nuances do ambientalismo – emergiram de um cenário social bastante diferente, e até com uma orientação de valor distante da socialista. Esses movimentos procuravam estabelecer uma base de apoio político em muitos países capitalistas por meio da atuação dos partidos verdes de tendência reformista, que apelavam aos indivíduos preocupados com a destruição ambiental em andamento, deixando indefinidas as causas socioeconômicas subjacentes e suas conotações de classe. (ibidem, p. 94).

Segundo o autor, o movimento ambientalista se propôs a isso na esperança de intervir no processo de reforma, com o objetivo de inverter as “tendências perigosas” identificadas por eles em relação ao capital. O fato é que, num período relativamente curto, tais movimentos obtiveram algum sucesso em relação às suas

demandas. No entanto a grande falha desse movimento foi a de praticamente ignorar as questões de classe:

Por mais importante que seja – mais que importante, literalmente vital – como *“questão única”* em torno da qual variedades do movimento verde tentavam articular seus programas de reforma como um meio de penetrar na estrutura de poder e nos processos de tomada de decisão da ordem estabelecida, o incontestável imperativo da proteção ambiental se revelou inadministrável, em virtude das correspondentes restrições necessárias aos processos de produção em vigor exigidas para sua implementação. O sistema do capital se mostrou impermeável à reforma, até mesmo de seu aspecto obviamente mais destrutivo. (ibidem, p. 94-95 – grifos meus).

Por “questão única”, entendo aqui os movimentos sociais identitários, aqueles que Pierucci identifica como os movimentos que focalizam a diferença, que lutam pelo direito à diferença. Conforme afirma Mészáros (2002), as demandas de tais movimentos são vitais, são legítimas. Ao descolarem as suas demandas da questão de classe, elas podem se fragilizar e acabar ocorrendo o mesmo que sucedeu ao movimento ambientalista, ou seja, serem integradas ao capital. Ele nos chama a atenção que os perigos se estendem agora por todo o planeta e que há uma urgência na solução, antes que seja tarde. De acordo com suas palavras;

Os perigos agora se estendem por todo o planeta; conseqüentemente, a urgência de soluções para eles, antes que seja tarde demais, é especialmente severa. Para agravar a situação, tudo se torna mais complicado pela inviabilidade de soluções parciais para o problema a ser enfrentado. *Assim, nenhuma “questão única” pode, realisticamente, ser considerada a “única questão”*. Mesmo sem considerar outros efeitos, esta circunstância obrigatoriamente chama atenção para a desconcertante marginalização do movimento verde, em cujo sucesso se depositaram tantas esperanças nos últimos tempos, mesmo entre antigos socialistas. (idem– grifos meus).

Quando o autor afirma “nenhuma ‘questão única’ pode realisticamente, ser considerada uma ‘única questão’”, entendo que nenhum movimento identitário deve lutar pela conquista dos seus direitos sem levar em consideração a totalidade da sociedade. Conforme Pierucci, a luta dos movimentos identitários deve se dar a partir da “reconstrução do geral, sem essencializar as diferenças”. A causa das mulheres não pode ser considerada única, assim como as questões etnicorraciais, de gênero, de identidade sexual... As questões únicas representadas pelas bandeiras de tais movimentos não podem ser consideradas únicas; quando o fazem, sem considerar a questão de classe, podem ter suas demandas integradas ao capital. Nesse sentido, poderá haver pequenas concessões, seja na forma de

medidas legislativas, seja noutra mais perversa, que é “inclusão”, a “aceitação” do outro, do diferente, pela via do mercado, do poder de consumo. Mézáros nos alerta:

No passado, até algumas décadas atrás, foi possível extrair do capital concessões aparentemente significativas – tais como os relativos ganhos para o movimento socialista (tanto sob a forma de medidas legislativas para a ação da classe trabalhadora como sob a de melhoria gradual do padrão de vida, que mais tarde se demonstraram *reversíveis*), obtidos por meio de *organizações de defesa* do trabalho: sindicatos e grupos parlamentares. *O capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser assimilados pelo conjunto do sistema, e integrados a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de autoexpansão.* (2002, p. 95 – grifos meus).

O autor observa que chegamos numa época histórica em que, ao enfrentarmos até mesmo ‘questões parciais’ com alguma esperança de êxito, será necessário desafiar o sistema do capital como tal, pois o capital não tem conseguido dar conta das suas contradições internas:

[...] implica a necessidade de desafiar o sistema do capital como tal, pois em nossa própria época histórica, quando a autoexpansão produtiva já não é mais o meio prontamente disponível de fugir das dificuldades e contradições que se acumulam (daí o sonho impossível de se livrar do buraco negro da dívida “crescendo para fora dele”), o sistema de capital global é obrigado a frustrar todas as tentativas de interferência, até mesmo as mais reduzidas, em seus parâmetros estruturais. (MÉSZARÓS, 2002, p. 95).

Ao retomar o fracasso da experiência social-democrática no mundo, Mézáros afirma que ela foi altamente integrável ao capital, e diz ainda que tal experiência “destacou claramente o fato de que, sob o domínio do capital, somente se podem legitimar as demandas integradas” (ibidem, p. 95). Aqui retomo as ideias de Ellen Wood (2003), quando diz que, no atual estágio do capital, ele tem condições de cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classes, desde que ela não ameace as suas bases. Mézáros ainda afirma que, mesmo que as demandas não sejam integráveis ao capital, como é o ambientalismo e a causa histórica da liberação das mulheres,

Consequentemente, e apesar de sua *inconveniência* para o capital, nenhuma causa desse gênero desaparecerá, não importa quantos tropeços e derrotas as formas politicamente organizadas dos movimentos de “questão única” tenham de sofrer no futuro previsível. (2002, p. 96 – grifos meus).

Percebe-se na fala do autor que o ambientalismo, assim como a liberação das mulheres – e podemos acrescentar aqui as questões etnicorraciais, de sexualidade, de inclusão, indígenas, todos os chamados ‘novos movimentos sociais’ –, apesar da

sua inconveniência para o capital, não desaparecerá, a menos que suas demandas sejam integradas não ao capital, mas a uma questão maior que vá direto ao cerne do capital, ou seja, a contradição capital X trabalho, questão gerada no próprio seio do capital. Entretanto a autora adverte que

[...] a não integrabilidade definida em termos históricos e de época, apesar da sua importância para o futuro, não pode, por si só, ser garantia de sucesso. Portanto, a transferência da lealdade dos socialistas desiludidos da classe trabalhadora para os chamados “novos movimentos sociais” (hoje valorizados *em oposição* ao trabalho e desprezando todo o seu potencial emancipador) deve ser considerada prematura e ingênua. (ibidem, p.96).

O autor também nos alerta que os movimentos de ‘questão única’, mesmo quando lutam por causas não integráveis, podem ser derrotados e marginalizados um a um, porque não podem alegar estar representando uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada como modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução social. E conclui afirmando: “isto é o que faz o enfoque no potencial emancipador socialista do trabalho mais importante hoje do que nunca” (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Neste sentido, o autor confere ao trabalho a única alternativa estrutural viável para a superação do capital, e que todos os movimentos de ‘questão única’ devem considerar também na sua luta:

O trabalho não é apenas não integrável [...], mas – precisamente como a única alternativa estrutural viável para o capital – pode proporcionar o quadro de referências estratégico abrangente no qual todos os movimentos emancipadores de “questão única” podem conseguir transformar em sucesso sua causa comum para a sobrevivência da humanidade. (idem).

Assim, entendo que os movimentos de “questão única” – os quais estou nomeando movimentos identitários –, para não serem integrados ao capital, devem considerar as questões de classe na sua luta por direitos e uma sociedade sem desigualdades.

Na perspectiva da desigualdade, recorro a Antony Giddens, sociólogo britânico, membro do Partido Trabalhista Britânico, que figura entre um dos principais teóricos da Terceira Via, que representa um posicionamento teórico distinto de Mézszáros. Do ponto de vista acadêmico, seu interesse central é reformular a teoria social e reexaminar a compreensão do desenvolvimento e da modernidade. Mais recentemente, esteve na vanguarda do desenvolvimento de



ideias políticas de centro-esquerda, tendo ajudado a popularizar a ideia de Terceira Via, com que pretende contribuir para a renovação da social-democracia.

Na obra em que organizou, chamada *O debate global sobre a Terceira Via*, discute em um dos seus artigos a questão da desigualdade no cenário mundial contemporâneo. Giddens defende a ideia de que a social-democracia necessita revisar o seu conceito de igualdade, tendo em vista o “declínio” do socialismo. Ele afirma que “não há futuro para ‘igualitarismo a todo custo’, que absorveu por tanto tempo os esquerdistas” (GIDDENS, 2007, p. 253). Dentro da sua lógica de pensamento, ele afirma que os social-democratas precisam descobrir uma abordagem que seja capaz de conciliar a igualdade com o pluralismo e a diversidade de estilos de vida, “reconhecendo que as colisões entre liberdade e igualdade, que os liberais clássicos sempre apontaram, são reais” (ibidem, p. 254).

Na perspectiva liberal da Terceira Via defendida por Giddens recorre, os sujeitos julgam-se iguais porque têm a noção de que são livres. Nesse sentido, o autor defende que a luta pelo igualitarismo deve ser abandonada em detrimento à luta pela igualdade de oportunidades, pois esta, segundo ele, “tende a produzir altos níveis de diversidade social e cultural, já que os indivíduos e grupos têm a chance de desenvolver suas vidas como julgarem melhor” (ibidem, p.253-254). Giddens conclui afirmando que, “ao invés de buscar suprimir essas consequências, devemos aceitá-las” (idem). O autor recorre ao conceito de “capacidade social” de Amartya Sen (1992) para afirmar que a igualdade não se refere apenas à disponibilidade de bens sociais e materiais; “os indivíduos precisam ter a capacidade de fazer o uso efetivo deles” (ibidem, p. 255). Sendo assim, os sujeitos, mesmo tendo acesso à eles, sem possuir a “capacidade social” não saberiam fazer o uso social do acesso aos bens materiais. Sendo assim, lutar pela igualdade a qualquer custo seria uma perda de tempo, na visão de Giddens.

Políticas formuladas para promover a igualdade devem se concentrar no que Sen chama de “conjunto de capacidades” – a liberdade geral que a pessoa tem de buscar seu bem-estar. A desvantagem deve ser similarmente definida como a “falta de capacidade” – não apenas a perda de recursos, mas a perda de liberdade de realizar. A liberdade definida como capacidade social não se aproxima do agente interesseiro pressuposto na teoria econômica neoliberal. Os indivíduos com dizem os comunitaristas, exercem a liberdade precisamente por meio de sua vinculação a grupos, comunidades e culturas. Não é apenas a escolha individual que está no cerne do pluralismo, mas também a diversidade de culturas e grupos aos quais os indivíduos pertencem. (idem)

O autor ainda defende que a igualdade e a desigualdade giram em torno da autorrealização, não importando a privação econômica de tais indivíduos, mas as consequências que essas privações podem trazer ao bem-estar dos indivíduos, argumentando que “pessoas que escolhem viver frugalmente estão em uma posição muito diferente daquelas cuja existência é assolada pela pobreza indesejada” (idem). Assim, Giddens considera que a pobreza e o acesso aos bens materiais seriam uma questão de escolha dada pela liberdade que os sujeitos possuem de não estarem incomodados com sua condição de pobreza. Ou seja, não possuir acesso a bens materiais, ou lutar pela igualdade, seria uma responsabilidade única dos sujeitos, e não de um sistema onde uma das suas bases é a não garantia de uma igualdade plena para todos.

Entendo de forma contrária a questão da igualdade e desigualdade tratada por Giddens, ou seja, a desigualdade nada mais é do que a expressão da contradição capital *versus* trabalho que se configura na questão social atual. Retomando Ellen Wood e István Mészáros, os quais defendem que a luta dos movimentos sociais identitários deve se dar independentemente da luta “das novas expressões da ‘questão social’”<sup>14</sup> (NETTO, 2007, p. 160). Não existiriam novas questões sociais, pois todas as questões, todas as bandeiras de lutas dos movimentos identitários são expressão da tensão capital *versus* trabalho, portanto a luta pela igualdade deve ocorrer tanto no campo material tanto quanto na conquista de direitos. Vimos até o momento que as lutas desses movimentos, quando de dão de forma única, podem ser integradas ao capital.

José Paulo Netto nos alerta que na atualidade não existe uma nova questão social. Ele sustenta a ideia de que o que existe é “para além da permanência de manifestações ‘tradicionais’ da ‘questão social’” (idem); atualmente, com o capitalismo monopolista, há uma “emergência de novas expressões da ‘questão social’”, as quais são insuprimíveis sem a supressão da ordem do capital” (idem). Nesse sentido, o capitalismo, ao se reconfigurar de acordo com cada momento histórico, com o objetivo de se perpetuar enquanto dinâmica socioeconômica das relações sociais, vai criando novas formas de opressão e exploração, não só de classe, mas que atingem a todas as dimensões da vida cotidiana.

---

<sup>14</sup> José Paulo Netto entende a questão social como sinônimo da tensão capital *versus* trabalho, ou seja, constitui-se como luta de classes.

A dinâmica societária específica dessa ordem não só põe e repõe os corolários da exploração que a constitui medularmente: a cada novo estágio de seu desenvolvimento, ela instaura expressões sócio-humanas diferenciadas e mais complexas, correspondentes à intensificação da exploração que é a sua razão de ser. O problema teórico consiste em determinar concretamente a relação entre as expressões emergentes e as modalidades imperantes de exploração. (NETTO, 2007, p. 160).

Para o autor, essa determinação “precisa levar em conta a complexa totalidade dos sistemas de mediações em que se realiza” (ibidem, p.161). Desse modo, é necessário, para “determinar concretamente a relação entre as expressões e as modalidades imperantes de exploração”, considerar a “lei geral da acumulação capitalista” (idem). Essas leis gerais, ainda que com um caráter universal, “objetivam-se com particularidades culturais, geopolíticas e nacionais que igualmente requerem determinações concretas” (NETTO, 2007, p. 161). Na sequência de sua argumentação, o autor ressalta que as “leis gerais” operam independentemente de fronteiras políticas e culturais: “os seus resultantes societários trazem a marca da história que a concretiza” (ibidem, p. 161).

A questão teórica da qual nos fala Netto (2007) e nos incita a pensar é que a pesquisa atual sobre a questão social – ou, conforme as palavras do autor, “as novas expressões da questão social” – deve levar em consideração as diferencialidades histórico-culturais e entrelaçar análises que levem em conta “elementos de classe, geracionais, de gênero e etnia constituídos em formações sociais específicas” (idem). O alerta do autor, colocado como problema teórico, evidencia a necessidade de, ao analisarmos qualquer tipo de exploração/opressão ou desigualdade socioeconômica e cultural, levarmos em consideração as novas expressões da velha “questão social”.

No contexto histórico pós-Maio de 1968, percebe-se que gradualmente a ideia de igualdade tem sido abandonada e preterida pela ideia de diversidade. Juridicamente, a igualdade é uma norma que impõe tratar todos da mesma maneira, entendendo que a mesma maneira seria dar as condições tanto de direitos quanto de igualdade material. Contudo, a partir desse conceito inicial, há muitos desdobramentos e incertezas. A regra básica por parte da direita é que os iguais devem ser tratados da mesma forma (por exemplo, o peso do voto de todos os eleitores deve ser igual). Mas como devemos tratar os desiguais, por exemplo, os ricos e os pobres? Fala-se em igualdade formal quando todos são tratados da mesma maneira e em igualdade material e de direitos, quando a classe social dos

trabalhadores e os grupos historicamente marginalizados recebem um tratamento especial no intuito de se aproximar de uma sociedade menos desigual.

#### **4.2 O contexto brasileiro político e socioeconômico dos anos 1980 e 1990**

Antes analisarmos as políticas da diversidade na educação brasileira, que ocorreram de forma acentuada a partir do ano de 2003 com chegada do PT na direção do país, faz-se necessário, ainda que de forma breve, voltarmos às décadas de 1980 e 1990 para entender um pouco do contexto econômico e sociocultural do país, a fim de buscarmos elementos que nos ajudem a responder por que somente a partir da vitória do PT nas eleições de 2002 as políticas de diversidade entraram para a pauta das políticas sociais, de forma mais acentuada das, nas políticas educacionais.

Os anos de 1980 foram marcados por uma profunda crise econômica no Brasil e pelo fim da ditadura civil militar (1964-85). A volta da democracia possibilitou uma reorganização do movimento social, num patamar inédito até então, evidenciando novos rumos, tendo um novo projeto de país em disputa naquela época.

Naquele período, a economia mundial e a América Latina vivia um período de crise econômica. Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando por produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos e inúmeros outros indicadores, o resultado do período é medíocre, como um dos legados das ditaduras.

No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores. Essa conjuntura de crise econômica se deu juntamente com o processo de crise dos governos ditatoriais e o período de redemocratização do país. Nesse período criaram-se inúmeras entidades e partidos populares – fruto das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira – e fortaleceram-se movimentos sociais organizados, dentre eles os movimentos identitários, na luta pela garantia de direitos sociais. A Constituição Federal de 1988, que ficou conhecida como Constituição Cidadã, avançou na garantia de direitos sociais como nunca na história do Brasil.

Daniela de Oliveira Pires (2015) lembra que esse foi um período de grandes contradições no campo econômico e sociopolítico. Segundo a autora, nesse período,

enquanto o Brasil (e os países latino-americanos) lutava pelo fim da ditadura civil-militar, pela defesa da escola pública e de uma maior participação do governo na sua promoção, mundialmente estava havendo exatamente o contrário: o avanço do neoliberalismo, que defendia o oposto, a privatização dos direitos sociais, a não intervenção do Estado na economia e a maximização da influência dos organismos financeiros mundiais.

No campo da luta pela educação pública e de qualidade, um dos principais espaços de discussão e proposição de políticas educacionais que surgiu nessa época foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), cujo objetivo primordial era a organização de um processo constituinte que levasse a discussão de uma nova constituição para o país. Segundo Vera Peroni,

O fórum foi oficialmente lançado em Brasília, em 9 de abril de 1987, na Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita, tendo sido denominado, inicialmente, de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. (PERONI, 2006, p. 75).

Gohn (1999) aponta que, além dessas demandas em defesa do ensino público, a década de 1980 ficou marcada por outras demandas de grupos específicos que iriam influenciar no modelo educacional e, principalmente, no currículo da escola. De acordo com a autora, tais demandas podem se expressar diretamente “através de movimentos e organizações, ou indiretamente, através de necessidades que se impõem como forma de solução para os problemas que afligiam a sociedade” (GOHN, 1999, p. 57).

Para Gohn o leque de demandas educativas nos anos 1980 foi grande. Ele esteve intimamente articulado às conjunturas políticas que o país atravessava, bem como à busca por respostas para problemas de ordem estrutural, gerados pelo modo e pela forma de acumulação do capital no país. A autora, em seu livro *Movimentos sociais e educação*, lista algumas das principais demandas na sociedade neste período:

Educação ambiental, educação sobre o patrimônio histórico-cultural, educação para a cidadania, educação sanitária e de saúde pública, educação popular, educação de menores adolescentes, educação de minorias étnicas: índios, *educação contra discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidade*, educação para deficientes, educação para o trânsito e de convivência em locais públicos, educação contra o uso de drogas, *educação sexual*, educação contra o uso da violência e pela segurança pública e educação para a geração de novas tecnologias. (GOHN, 1999, p. 59 – grifos meus).

Como podemos observar, a demanda por uma educação de qualidade efetivamente para todos e todas, não discriminatória e não excludente está posta no debate por uma educação desde a década de 1980. Nesse cenário, os movimentos sociais organizados estiveram presentes e a discussão em torno da educação contra discriminações, referente a orientação sexual, geração, raça/etnia, tem sido bandeira de luta reivindicatória de vários movimentos sociais na sociedade brasileira, tais como movimento de mulheres, negro, LGBT, entre outros.

Um dos principais ganhos com o processo da constituinte, que contou com a participação expressiva dos movimentos sociais identitários, foi a elaboração da Carta Magna, que reconheceu, ainda que no plano jurídico, o direito à diferença de raça/etnia, de idade, de sexo e de religião. Pode-se constatar, assim, como o Brasil avançou em sua legislação em matéria de reconhecimento de direitos – o que não pode ser minimizado – mas, ao mesmo tempo, devemos reconhecer que estamos longe de estabelecermos um patamar que seja condizente com esses valores, princípios e normas, os quais, em última instância, expressam o desejo de milhares de brasileiros. Evaldo Vieira (1997) afirma que, com a Constituição de 1988, iniciou-se um período que perdura até os dias de hoje, denominado pelo autor “política social sem direitos sociais”. Para ele, a política social, que por um lado nunca havia recebido tanto acolhimento por parte de uma constituição no Brasil, como ocorreu na de 1988, por outro, simplesmente não temos visto esses direitos praticados.

Outro marco importante na década de 1980 foi a criação do Partido dos Trabalhadores. Maria Ligia Quartin de Moraes (2003, p. 2) afirma que,

No Brasil, a longa transição democrática conheceu um leque variado de iniciativas populares e políticas que incluem tanto um novo sindicalismo operário, rompendo com o tradicional modelo do paternalismo estatal e da subordinação sindical, como também a emergência de movimentos mais relacionados a reivindicações do cotidiano além da formação do Partido dos Trabalhadores.

Podemos considerar um marco na história da abertura política no Brasil a criação de um partido de cunho socialista que representava os interesses dos trabalhadores, o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado em 1980. Segundo Moraes (2003), o PT reuniu ex-militantes da esquerda armada, lideranças sindicais e movimentos de base sob a influência dos defensores da Teologia da Libertação.

Tal partido foi a resposta frente à repressão vivida durante os ‘anos de chumbo’ e tinha como objetivo viabilizar o processo de redemocratização que

aconteciam no Brasil; além disso trazia a peculiaridade de incorporar vários movimentos sociais organizados. No encontro nacional para aprovar o programa do Partido, na ocasião participavam os movimentos homossexual, negro, feminista, indígena, entre outros. Segundo Green (2003, p. 17),

Um nascente movimento feminista, bem como os grupos de consciência negra, puseram os assuntos de sexismo e racismo em pauta, e a esquerda brasileira titubeava em responder à discriminação social que não se baseava apenas em questões de classe. A presidência da assembleia, rapidamente, concordou com a sugestão, mas, no programa final, lia-se apenas: Nós somos contra a discriminação de negros, índios, etc.

O PT – partido que na época de sua criação apresentava-se como um partido de esquerda que defendia o socialismo como forma de organização social e que agregava sujeitos oriundos dos movimentos sindicais e sociais – tornou-se, para os movimentos sociais e para grande parte da classe trabalhadora, uma esperança de pôr em prática todos os direitos sociais garantidos na CF de 1988.

A primeira eleição direta para a Presidência da República após a ditadura civil-militar ocorreu em 1989. Nessa eleição, estabeleceu-se uma disputa política entre dois projetos para o Brasil, durante o segundo turno. Podemos dizer que se estabeleceu uma força de direita, representada pela figura de Fernando Collor de Melo, com o Movimento Brasil Novo, que agregava no primeiro turno quatro partidos e no segundo 15 siglas (PRN, PSC, PTR, PST, PDS, PSD, PL, PFL, PDC, PRONA, PDCdoB, PDN, PPB, PP, PSP), e a esquerda, representada por Luiz Inácio Lula da Silva, com a Frente Brasil Popular, a qual agregava no primeiro turno três partidos e seis no segundo (PT, PSB, PCdoB, PMDB, PDT, PCB). Com a vitória de Fernando Collor de Melo, iniciou-se no Brasil um projeto de nação calcado nas políticas neoliberais, que iniciam com Collor e se consolidam com a chegada ao poder do PSDB, com Fernando Henrique Cardoso do PSDB. Com a vitória de FHC, o programa democrático-popular de desenvolvimento proposto pelo PT foi derrotado. A classe dominante brasileira encontrou como saída a orientação política neoliberal e posteriormente assumiu as diretrizes da Terceira Via, refazendo sua aliança com o capital estrangeiro, agora hegemônico pelo capital financeiro.

O Brasil, a partir dos anos 1990, intensificou o processo de implantação do modelo neoliberal de Estado nos campos social, cultural, político e, principalmente, no processo de produção do capital exigido pela nova ordem econômica em nome da continuidade do processo de produção capitalista, na medida em que vieram

acontecendo transformações significativas no mundo do trabalho e na reestruturação do Estado.

A justificativa para a reforma estatal fundamentava-se na ideia de que o Estado passava por uma crise advinda do período em que se estabeleceu o Estado de bem-estar social. Esse diagnóstico é defendido pelos teóricos do neoliberalismo. De acordo com Peroni (2008, p. 2):

No caso brasileiro, a atual política social é parte do projeto de reforma do Estado que tem, como diagnóstico, aquele proposto pelo neoliberalismo, e partilhado pela Terceira Via, de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

A autora defende a tese contrária ao diagnóstico supracitado. Para ela, a crise atual não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital, e as estratégias encontradas na época para a superação da crise foram o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, e na verdade são essas estratégias que estão redefinindo o papel do Estado. Com a justificativa de que o modelo de Estado de bem-estar social havia gasto demais ao se responsabilizar também pela necessidade de modernização do aparelho do Estado a fim de atender as novas exigências da globalização e pelas políticas sociais, portanto gastou além do que tinha e deveria ser reformado, o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, em 1995, deflagrou o processo de reestruturação do Estado nacional, com a implementação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Após a reforma, o Estado assume o papel de gerenciador das políticas sociais, já não consegue mais suprir as demandas assistencialistas e assegurar os direitos constituídos, forjando uma ação de reestruturação desse modelo pautada no neoliberalismo. A transição desse processo foi, segundo Peroni (2006), a passagem do modelo de Estado Provedor para o Estado Mínimo. Vale salientar que o modelo de 'Estado Mínimo' consiste em uma redução nas políticas sociais e na distribuição de renda, mas um 'Estado máximo' na direção de garantir condições de reprodução do capital adequados ao momento histórico.

Uma das características do Estado como gerenciador e não ofertar diretamente os serviços e de considerar alguns dos seus serviços não exclusivos, dentre eles algumas políticas sociais. O PDRAE indicava como um dos principais



objetivos a transferência para a iniciativa privada de atividades econômicas exploradas pelo Estado, o estímulo à execução indireta de serviços públicos através publicização<sup>15</sup> e terceirização de serviços considerados não exclusivos<sup>16</sup> do Estado, repassando para a propriedade pública não estatal<sup>17</sup> o estímulo a mecanismos competitivos de mercado – com a desregulamentação da atividade econômica e a privatização de atividades econômicas exploradas por estatais (BRASIL, 1995).

Através da terceirização e da publicização, o Estado em alguma medida repassou serviços para a sociedade civil executar. Nesse aspecto, as políticas sociais deixaram de ser um serviço exclusivo de execução do Estado e tornaram-se um serviço também executado pela sociedade civil.

Na minha pesquisa de mestrado<sup>18</sup>, cujo foco foi a política de combate à homofobia, entendida como uma política social, verifiquei que nesse período a responsabilidade pela execução da política foi repassada à chamada sociedade civil. Nesse caso, traduzindo-se como o Movimento LGBT, através das chamadas parcerias o movimento assumiu fortemente a execução de políticas públicas a partir da década de 1990, principalmente a partir da reforma do Estado.

Na ocasião da reforma do aparelho do Estado ocorrida em 1995, o repasse de recursos públicos para a sociedade civil ocorreu de forma mais acentuada. A partir daí, o movimento passou a assumir a execução de parte das políticas

---

<sup>15</sup> Para Raichelis (2000), a publicização é entendida como o ato de tornar público, tornar o recurso e a coisa pública mais transparentes, capaz de ser conhecida e entendida por todos; de uma esfera pública como espaço de explicitação de interesses em conflito, de confronto entre projetos sociais e de luta pela hegemonia. No entanto, no contexto de reforma do Estado, a publicização é entendida como um movimento introdutor de um novo modelo de administração pública baseado em alianças estratégicas entre o Estado e a sociedade; ou seja, na medida do possível, privatizar ou repassar para o setor público não estatal.

<sup>16</sup> Os serviços não exclusivos correspondem ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995).

<sup>17</sup> Segundo Bresser Pereira, além da propriedade Estatal e privada, existe no capitalismo contemporâneo uma terceira forma, intermediária, extremamente relevante: a ‘propriedade pública não estatal’, constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público (BRASIL, 1995).

<sup>18</sup> Em pesquisa realizada durante o mestrado analisei a relação do Movimento LGBT brasileiro com o Estado a fim de apontar os limites, avanços e possibilidades da política de combate à homofobia, utilizarei os dados aqui neste item que já foram analisados. Para mais informações, ver a dissertação de mestrado *Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do Programa Brasil sem Homofobia* (ROSSI, 2010).

direcionadas à população LGBT, principalmente na área da saúde. Isso se deu através das parcerias, as quais, por sua vez, possibilitaram uma maior aproximação entre Estado e movimento e estabeleceram uma relação de dependência<sup>19</sup> deste para com o Estado, ao ponto de que, muitas vezes, torna-se difícil identificar os limites entre os papéis do Estado e do movimento. Por outro lado, o repasse de recursos públicos a ONGs vinculadas ao movimento serviu para que elas, dentro do possível, utilizassem as verbas para executar os projetos e também para fortalecer o próprio movimento através do incentivo à criação de novas ONGs e à formação política de novos militantes<sup>20</sup>.

Na década de 1990, percebe-se que esses interesses antagônicos passam a convergir, em um determinado período histórico. De um lado, o Estado necessitava do apoio do movimento para implementar a política de combate ao HIV/Aids de forma rápida, barata e eficiente, a fim de controlar a disseminação da epidemia da Aids na parte da população mais atingida pela epidemia; e do outro, o movimento cobrava do Estado políticas de combate ao HIV/Aids e de reconhecimento dos seus direitos. Naquele momento, verificou-se que o Estado não atendeu às demandas – principalmente aquelas que implicam a garantia de direitos civis – postas pelo movimento. Contraditoriamente, nesse período o movimento LGBT se fortaleceu.

Remetemos a análise anterior para demonstrar a relação do Estado com os movimentos sociais organizados durante a década de 1990. Ainda que em meu estudo eu tenha me debruçado sobre um movimento social específico, posso dizer que a relação entre Estado e movimentos sociais nessa época ocorreu prioritariamente via parcerias, ou seja, o Estado repassava recursos para alguns movimentos sociais executarem políticas que outrora eram de sua responsabilidade, estabelecendo uma situação de dependência entre Estado e movimentos, o que acarretou em certa medida num engessamento dos movimentos para com a luta por direitos sociais.

Como afirmei no início desta discussão, a década de 1980 ficou marcada pela mobilização social em torno da luta pela redemocratização do país, pela elaboração

---

<sup>19</sup> Verificamos essa dependência na medida em que o movimento recebia recursos públicos para executar a política de combate ao HIV/Aids junto à população LGBT (ROSSI, 2010).

<sup>20</sup> Esse processo ficou evidenciado no terceiro capítulo da dissertação, onde apresentei a trajetória do movimento e a sua relação com o Estado a partir da criação e execução do Projeto Somos. Para o Governo Federal, o Projeto Somos tinha o objetivo de fomentar a criação de novas ONGs e instrumentalizar os sujeitos capazes de escrever e executar projetos a partir da demanda da política de combate ao HIV/Aids, o que correspondia à sua nova postura de coordenador em vez de provedor (ROSSI, 2010).

da Constituinte, que contou com a participação dos movimentos sociais, pela criação do Partido do Trabalhadores, que só foi possível a partir da aprovação da Lei nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979. Tal lei permitiu o retorno ao pluripartidarismo, extinguindo a Arena e o MDB, e aumentando dessa maneira as pressões em várias áreas do espectro político, pedindo o retorno a um estado democrático de direito. Esse período nos deu muito mais do que a criação de um texto constitucional que em minha análise foi um avanço na garantia de direitos, ainda que no campo jurídico. Todo esse processo de participação da população nos ensinou mobilização, aprendizado, participação, pressão – conquistas maiores e mais didáticas do que o próprio texto.

O PT, desde as eleições presidenciais de 1989, lançou como candidato Luiz Inácio Lula da Silva, saindo vitorioso somente nas eleições de 2002. No programa de governo nessa ocasião, o partido estabelece um compromisso no combate às desigualdades sociais. No documento, explicitam-se quais desigualdades devem ser enfrentadas:

O combate às desigualdades econômicas e sociais é condição necessária para que seja garantido a todos os brasileiros e brasileiras o *status* de cidadãos, homens e mulheres realmente iguais perante a lei. Mas também é preciso um esforço político e cultural para que se afirme no país o princípio da igualdade. Não basta que sejam combatidas as causas econômicas das múltiplas formas de desigualdade. São necessárias ações positivas para que se ponha fim às formas de discriminação existentes contra mulheres, negros, índios, portadores de deficiências e pessoas que possuam distintas orientações sexuais, para só citar os casos mais notórios. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, s/p).

Com o *slogan* “Um Brasil para todos”, o PT estabeleceu metas ousadas no combate às desigualdades econômicas e sociais. A partir da citação acima, fica claro que combater as desigualdades sociais perpassa combater as desigualdades de gênero, raça/etnia, orientação sexual, de pessoas com deficiência, dentre outras. Tendo em vista o histórico de criação do partido, que na época contou com o apoio e a participação dos movimentos sociais, dentre eles os movimentos identitários, esperava-se que o PT contemplasse em seu plano de governo as reivindicações dos movimentos que formaram suas bases.

Sabrina Moehlecke (2009) afirma que, se slogans como “Brasil, um país de todos” serviram de marca para o governo, “eles também ganharam versões para o setor educacional, como ‘Educação para todos’ e ‘Todos juntos para democratizar a educação’”. Para ela, “compreende-se a educação como um espaço privilegiado

para a inclusão social, perspectiva que orienta a própria reorganização do MEC a partir do início de 2003” (p. 467).

Foi somente com a vitória do PT nas eleições de 2002 que as relações entre Estado e movimentos sociais identitários passaram a ter uma nova relação com o governo federal. Não afirmo com isso que as parcerias com o Estado terminaram – pelo contrário, elas permaneceram –, porém foram abertos canais de diálogos com os movimentos sociais, através de um novo desenho institucional, onde foram criadas secretarias especiais que contemplassem as questões da diversidade e as especificidades dos movimentos sociais identitários, bem como o estabelecimento de conferências nacionais, que serão abordadas no próximo capítulo.

## 5 AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NO BRASIL

As temáticas de valorização e reconhecimento da diversidade vêm ganhando *status* e um lugar privilegiado junto às políticas educacionais do Ministério da Educação, especialmente a partir da criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), instituída com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais.

Na organização do governo, ao longo dos dois mandatos da administração do presidente Lula, foram criadas várias secretarias especiais vinculadas à Presidência da República que tratam de políticas específicas. Dentre elas, podem-se destacar a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ).

No âmbito de cada ministério ou secretarias do governo federal, são criadas subsecretarias, coordenações e diretorias para trabalhar com os chamados temas da diversidade. Além disso, desde 2002 o governo federal tem estimulado de forma mais acentuada a realização de processos de conferências para discutir com os movimentos sociais a produção de políticas públicas. Como se pode perceber, durante os dois mandatos de Lula a atenção dada às ‘minorias’, aos ‘excluídos’, aos ‘marginalizados’ foi um dos focos do seu governo, dado que se revela na estrutura do governo federal.

A educação, mais especificamente as políticas educacionais, torna-se instrumento de implementação de ações que visem à valorização e ao reconhecimento da diversidade cultural e de combate à exclusão. Tendo em vista essa questão, é necessário discutir como a diversidade enquanto bandeira de luta dos Movimentos Sociais Itenditários tem entrado na pauta das políticas educacionais do governo brasileiro.

O objetivo deste capítulo é mostrar como a diversidade, enquanto uma bandeira de luta, tem entrado para a pauta das políticas sociais do governo e do Estado, em especial as políticas educacionais. Também ressalto que tais políticas são resultado em maior ou menor grau da pressão estabelecida por movimentos sociais, fortemente organizados a partir do processo de redemocratização do país, por políticas sociais que contemplassem as suas especificidades.

## 5.1 As políticas de diversidade do Ministério da Educação

Neste item, apresento algumas das principais políticas do Ministério da Educação voltadas para a diversidade. Focarei naquelas que estão ligadas diretamente à Secadi. Porém vale ressaltar que existem ações de educação do governo federal que estão sendo desenvolvidas por outros ministérios ou secretarias.

A fim de demonstrar essa questão, reproduzo abaixo um quadro do desenho institucional de programas e ações desenvolvidos durante os dois mandatos do governo Lula, elaborado a partir da pesquisa de doutorado de Tatiane Consentino Rodrigues (2011), a qual mapeou ações e programas do MEC relacionados à agenda de diversidade.

O primeiro mandato do governo Lula foi pioneiro no diálogo com os novos movimentos sociais organizados. Através da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) – criada ainda no governo anterior –, pretendeu-se dialogar com os vários movimentos sociais que até então não tinham tido um canal direto com o governo federal para pensar e formular políticas públicas, tais como movimento negro, movimento de mulheres, movimento LGBT, de jovens, idosos, dentre outros.

Quadro 1 – Programas e ações governamentais dos governos Lula

<b>Título / Secretaria</b>	<b>Definição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Início</b>
<b>Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade</b> MEC - Seesp	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.	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.	2003
<b>Educação em Direitos Humanos (EDH)</b> MEC - Secad	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.	Promover a EDH por meio do alcance dos objetivos previstos pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).	2006
<b>Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)</b> MEC - Sesu	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 valor de um salário mínimo mensal.	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.	2003
<b>Programa Incluir MEC</b> - Sesu - Seesp	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.	2005

<b>Título / Secretaria</b>	<b>Definição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Início</b>
<b>Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind – Educação Indígena)</b> MEC - Secad	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).	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.	2005
<b>Projetos Inovadores em Educação Indígena</b> MEC - Secad	Desenvolvimento de trabalhos referenciais no âmbito da Educação Escolar Indígena, contribuindo para efetivar o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, baseada no diálogo intercultural.	Apoiar financeiramente as práticas desenvolvidas por ONGs avaliadas como referenciais para o tratamento da diversidade sociocultural dos povos indígenas na gestão de programas de educação escolar.	2004
<b>Programa Conexões de Saberes</b> MEC - Secad - Sesu	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
<b>Educação para as Relações Etnicorraciais (Uniafro)</b> MEC - Secad - Sesu	Busca articular a produção e a difusão de conhecimento sobre a temática etnicorracial, 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.	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.	2005
<b>Educação Quilombola</b> MEC - Secad	Conjunto de ações que se inserem na agenda social quilombola e no Programa Brasil Quilombola, destinado às comunidades remanescentes de quilombos. As ações do MEC 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.	Fortalecer os sistemas municipais e estaduais de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de infraestrutura, especialmente tecnologia da informação. Capacitar gestores e profissionais de educação. Promover melhoria e manutenção da educação aos afro-brasileiros daquelas localidades, por meio de cursos, pesquisas, reforma e construção de escolas e assessoramento técnico.	2003
<b>Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir)</b> Seppir	Desenhado e estruturado pela Seppir/PR, com base nas propostas aprovadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2005).	Sugerir metas a serem alcançadas para superar as injustiças raciais existentes no país, por meio da adoção de políticas de ações afirmativas associadas às políticas universais.	2005
<b>Programa Brasil Quilombola (PBQ)</b> Seppir	Coordenar as ações governamentais – articulações transversais, setoriais e intersetoriais – para comunidades remanescentes de quilombos, com ênfase na participação da sociedade civil.		2004

<b>Título / Secretaria</b>	<b>Definição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Início</b>
<b>Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir)</b> SEPPPIR	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.		2004
<b>Projeto A Cor da Cultura</b> Seppir/PR, Petrobras, Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e Fundação Roberto Marinho (Canal Futura), com apoio do MEC e do MinC	Apoiar a implementação da Lei nº 10.639/03, 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.		2004
<b>Educação – Gênero e Raça – Rede Universidade Aberta do Brasil</b> MEC - Secad	Formar profissionais da área de educação, buscando a transversalidade nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações etnicorraciais		2004
<b>Perspectiva Etnicorracial no Programa Universidade para Todos (ProUni)</b> MEC - Secretaria de Educação Superior	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.		2005
<b>Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE)</b> MEC (Secad, SPM, Seppir)	Garantir a formação continuada de professoras e professores da educação básica nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações etnicorraciais. O curso tem o formato semipresencial, estruturado em cinco módulos, com a carga horária total de 200h.	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.	2005
<b>Programa Afroatitude Política Nacional de Saúde Integral da População Negra</b> MEC - Sesu - MS	Programa Afroatitude (Programa de Integração de Ações Afirmativas para Negros)	Concessão de 550 bolsas para estudantes universitários para pesquisarem temas relacionados a DST/Aids.	
<b>Programa Brasil Sem Homofobia</b> SEDH	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.	Prevenir e reprimir a discriminação com base na orientação sexual, garantindo ao segmento LGBT o pleno exercício de seus direitos humanos fundamentais.	2004
<b>Programa Diversidade na Universidade</b> MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (2002-2004) MEC - Secad - BID – Unesco (2004-2007)	Projeto de financiamento de cursos pré-vestibulares para o acesso de afrodescendentes e indígenas ao ensino superior.	Promoção do acesso à universidade. Foi definido como objetivo relevante o apoio, o desenvolvimento e a avaliação de Projetos Inovadores de Curso (PICs), idealizados para contribuir com a ampliação do número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras.	2002/ 2007

Fonte: adaptado de Rodrigues (2011)



Além dos programas e das ações acima listadas, foram criados no governo secretarias especiais para tratarem de assuntos que envolvem temas da diversidade, tais como:

- *Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)*<sup>21</sup>: órgão do Poder Executivo, ligado à Presidência da República, instituída pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 21 de março de 2003;
- *Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM)*: criada em 2003 por meio da Medida Provisória nº 103 de 2003, quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva transformou a antiga Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, vinculada ao Ministério da Justiça, na Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, ligada à Presidência da República;
- *Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)*: criada em 2004 para fazer um diagnóstico da juventude brasileira e dos programas do governo federal destinados a esse público;
- *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH)*: secretaria que, no governo Lula, possuía *status* de ministério do Poder Executivo do Brasil. Instituída pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 17 de abril de 1997, a SEDH tinha por finalidade<sup>22</sup> “tratar da articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a proteção e promoção dos direitos humanos”. Sob a responsabilidade da SEDH, em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Direitos Humanos, que ficou instituído através do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

Além da criação desses órgãos institucionais, ocorreram duas mudanças na legislação educacional. A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e tornou obrigatório no currículo oficial da rede de ensino a temática ‘História e Cultura

---

<sup>21</sup> Através da Medida Provisória nº 696, de 2 de outubro de 2015, foram extintos, dentre outros ministérios e secretarias, a Seppir, a SPM e a SDH, que passaram a ser parte de um novo ministério, o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos.

<sup>22</sup> Os objetivos eram: “I – assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação de políticas e diretrizes voltadas à promoção dos direitos da cidadania, da criança, do adolescente, do idoso e das minorias e à defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência e promoção de sua integração à vida comunitária; II – coordenar a política nacional de direitos humanos, em conformidade com as diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH; III – articular iniciativas e apoiar projetos voltados para a proteção e promoção dos direitos humanos em âmbito nacional, tanto por organismos governamentais, incluindo os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, como por organizações da sociedade; e IV – exercer as funções de ouvidoria-geral da cidadania, da criança, do adolescente, da pessoa portadora de deficiência, do idoso e de outros grupos sociais vulneráveis.”. Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/>>. Acesso em: 28 ago.2013

Afro-Brasileira'. E Lei nº 9.394/2013 que modificou a Lei nº 10.639/2003, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. Posteriormente a Lei nº 12.796/2013 modificou novamente a LDB e, dentre as questões que foram alteradas com a obrigatoriedade da educação básica, quero destacar no artigo 3º, onde se estabelecem os princípios da educação brasileira, a inclusão do princípio XII: "consideração com a diversidade etnicorracial".

Além desses arranjos legais e institucionais, foi criada em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a qual passo a analisar na sequência.

### *5.1.1 Secadi: lócus de produção de políticas de diversidade*

Conforme afirmado anteriormente, nas últimas décadas temos visto a questão da diversidade aparecer de forma recorrente nas políticas públicas/sociais brasileiras. O lema "Educar na e para a diversidade" tem sido uma proposta cada vez mais recorrente nos debates educacionais, surgindo como uma frente de políticas do Ministério da Educação, resultado da pressão exercida pelos movimentos sociais, assim como pela influência de organizações internacionais, especialmente a Unesco.

Para dar conta da demanda por políticas de diversidade, em 2004 o Ministério da Educação criou a Secad, hoje Secadi<sup>23</sup>. Esta secretaria nasceu com o objetivo de reunir temas antes distribuídos por diversas pastas e que dizem respeito ao enfrentamento de situações não adequadamente trabalhadas até então, injustiças no sistema de educação brasileiro, como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade etnicorracial, igualdade de gênero e diversidade sexual. Em linhas gerais, segundo divulgou o próprio MEC no ano de 2008 em sua página na internet<sup>24</sup>, pode-se dizer que seus objetivos eram

---

<sup>23</sup> Em 2011, o Ministério da Educação promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (Seesp) e introduziu os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), perante o Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011.

<sup>24</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao> > acesso em 14 ago. 2013.

[...] formular, implementar e executar políticas públicas que contribuam para a diminuição das desigualdades no acesso, permanência e sucesso na educação; que propiciem o aprimoramento da qualidade educacional por meio do reconhecimento, apreço e valorização da diversidade; e que proporcionem o direcionamento do foco educacional para o desenvolvimento sustentável.

Já em 2012, quando a Secad foi reformulada, transformando-se em Secadi, o objetivo muda:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnicorraciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais<sup>25</sup>.

Percebe-se que os objetivos estabelecidos por essa nova Secretaria não são excludentes; de certa forma, eles se complementam. Enquanto o primeiro estava mais preocupado em “formular, implementar e executar políticas públicas que contribuam para a diminuição das desigualdades”, o segundo já coloca como foco a articulação com o sistema de ensino na implementação de políticas que versam sobre assuntos específicos acima nomeados. Outra questão que chama a atenção, analisando os objetivos, é que o primeiro é mais audacioso, ao colocar como fim a diminuição das desigualdades sociais, enquanto o segundo diz que seu objetivo é “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental”. (BRASIL, SECADI/MEC, 2015).

De acordo com a nova Secretaria identifico uma mudança de foco em relação aos objetivos estabelecidos. Enquanto o primeiro pressupõe que existem desigualdades e se propõe a combatê-las, o segundo não trata do assunto e reforça a crença da valorização das diferenças. Como afirmei anteriormente, são objetivos que não devem ser excludentes. Entretanto, deve-se, sim, dar atenção à diferença,

---

<sup>25</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao> > acesso em 13 de fev 2015.

mas sem perder de vista a luta pelo fim da desigualdade; uma coisa não deve anular a outra, isto é, considerar as diferenças buscando a igualdade entre os sujeitos.

De acordo com o que venho discutindo nesta tese, no segundo objetivo (quando a Secad para a ser Secadi), ao focalizar nas diferenças e na sustentabilidade socioambiental, sem falar ou considerar as desigualdades sociais, configura-se como um limite a concepção de políticas de diversidade. Enquanto o primeiro objetivo nomeia os sujeitos historicamente tratados de forma desigual e coloca como horizonte o fim das desigualdades, o segundo parece estar muito mais imbuído do discurso pós-moderno, da louvação das diferenças, desconsiderando a questão da desigualdade que permeia todas as populações supracitadas.

Entendo que nos últimos anos, especificamente a partir da metade da década de 1990, as políticas de diversidade vêm ganhando espaço no cenário das políticas educacionais brasileiras. Do ponto de vista da formulação de políticas orientadas pelo viés da diversidade, a criação da Secadi expressa esse marco nas políticas educacionais.

A criação de uma secretaria de governo que se ocupa de temáticas historicamente marginalizadas pode ser considerado um avanço na construção de uma sociedade baseada na igualdade para todos e, ao mesmo tempo, considerando as especificidades de cada um. É também uma resposta do Estado à pressão exercida pelos movimentos sociais identitários na luta por políticas sociais na busca de uma sociedade verdadeiramente democrática e de garantir uma educação de qualidade para todos/as. O princípio dessa garantia de uma educação de qualidade deve envolver também, dentre outros princípios, uma educação laica, não sexista, não racista, não homofóbica etc., e que considere as especificidades de cada um.

Sabrina Moehlecke (2009) analisou como o Ministério da Educação, durante a primeira gestão do governo Lula (2003-2006), se posicionou diante da questão da diversidade:

A nova secretaria procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. (p. 468).

Ainda em relação à Secad, a autora avalia que, além de propor uma articulação entre áreas antes dispersas pelo ministério, “outra marca que se quer

associar às políticas do MEC e, particularmente, à Secad, é a sua proximidade com a sociedade civil organizada” (ibidem, p. 469). É possível observar tal afirmação no texto que segue:

Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem uma missão de promover a união de esforços com os Governos Estaduais e Municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2004, p. 1).

De acordo com Moehlecke (2009), em sintonia com o discurso do governo Lula em sua primeira gestão, o MEC define a ‘inclusão social’ como um dos quatro eixos estratégicos de sua política educacional.

Se slogans como “Brasil, um país de todos” serviram de marca para o governo, eles também ganharam versões para o setor educacional como, por exemplo, “Educação para Todos” e “Todos juntos para democratizar a educação”. Compreende-se a educação como um espaço privilegiado para a inclusão social, perspectiva que orienta a própria reorganização do MEC a partir do início de 2003. (ibidem, p. 467).

Como podemos observar, a criação da Secad consolida em alguma medida o tema da diversidade de forma recorrente nas políticas educacionais. Pode-se afirmar que o tema da diversidade está presente em um número considerável de programas e projetos do Ministério da Educação.

Conforme Marcelo Daniliauskas (2011, p. 116), Tarso Genro, o então ministro da Educação, convidou Ricardo Henriques<sup>26</sup> “para que ele ocupasse o cargo de Secretário-Extraordinário de Erradicação do Analfabetismo em 2004. Essa Secretaria tinha como uma de suas principais atribuições a gestão do Programa Bolsa Escola”. Em entrevista concedida a Daniliauskas, para a sua pesquisa de mestrado, Ricardo Henriques informa que

[...] desenhou o Programa Bolsa Família em substituição ao Bolsa Escola e propôs ao Ministro uma mudança no organograma do MEC, incorporando a Secretaria de Inclusão Educacional. Dessa fusão, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A nova secretaria se propõe a englobar o conjunto de dimensões ligadas à diversidade, com vistas a compor uma *agenda ativa na melhoria da qualidade da educação* para enfrentar as desigualdades. (idem – grifos meus).

Ainda na entrevista concedida, Henriques informou:

<sup>26</sup> Ricardo Henriques foi o primeiro secretário-executivo da Secad, ficando no cargo de 2004 a 2007.

[...] a estratégia era elaborar uma agenda educacional que levasse em conta uma matriz que conjugasse grupos sociais (negros, quilombolas, ribeirinhas etc.) e temas (direitos humanos, meio ambiente etc.) como forma de aumentar a probabilidade de enfrentar as desigualdades. (ibidem, p. 117).

Como se observa, a Secad foi criada em consonância com a proposta do governo Lula, que tinha como *slogan* “Brasil: um país de todos”, o qual objetivava implementar ações capazes de reduzir as desigualdades sociais. A referida secretaria, desde sua criação, tinha como atribuições a gestão do Programa Bolsa Escola, programa de redistribuição de renda criado no governo de Fernando Henrique Cardoso que teve continuidade no governo Lula sob a denominação Bolsa Família.

Desse modo, pode-se dizer que o governo Lula, em seus dois mandatos, tinha como intenção combater as desigualdades sociais por meio de programas de redistribuição de renda, e lutar contra as desigualdades socioculturais, dando especial atenção aos grupos sociais que historicamente estiveram à margem das políticas sociais. Para a Secad, o conceito de diversidade “leva em conta as diferenças históricas, culturais, sociais e econômicas do povo brasileiro que se refletem dentro das salas de aula”<sup>27</sup>.

Ainda referente à matéria acima, afirma-se que, atualmente, as políticas educacionais do MEC “buscam assegurar o direito de aprender a todos sem prejuízo da valorização das especificidades de cada um, balizadas pelo princípio da equidade”. Na visão de André Lázaro, secretário-geral da Secad na oportunidade,

A educação brasileira ainda não incorporou solidamente o valor da diversidade como fator pedagógico e afirmativo [...]. “Uma criança cuja crença religiosa familiar é ridicularizada em sala de aula não se sente acolhida e, portanto, não desfruta das condições necessárias para aprender”, exemplifica.<sup>28</sup>

Em 2011, com o início do governo Dilma Rousseff, a Secad passou por uma nova reformulação em seu organograma. No entanto apresento abaixo o modelo que permaneceu durante os dois mandatos do governo Lula, principalmente durante o segundo. Neste, ocorreram algumas modificações devido ao fato de a Secad ter incorporado também a execução da política de inclusão, passando a se chamar Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

---

<sup>27</sup> Notícia vinculada no site do MEC em 11 de abril de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10297&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10297&option=com_content&task=view)>. Acesso em: 10 jul. 2011.

<sup>28</sup> Ibidem.

O Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, aprovou a nova Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispôs sobre remanejamento de cargos em comissão. De acordo com o documento, são competências da Secad:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

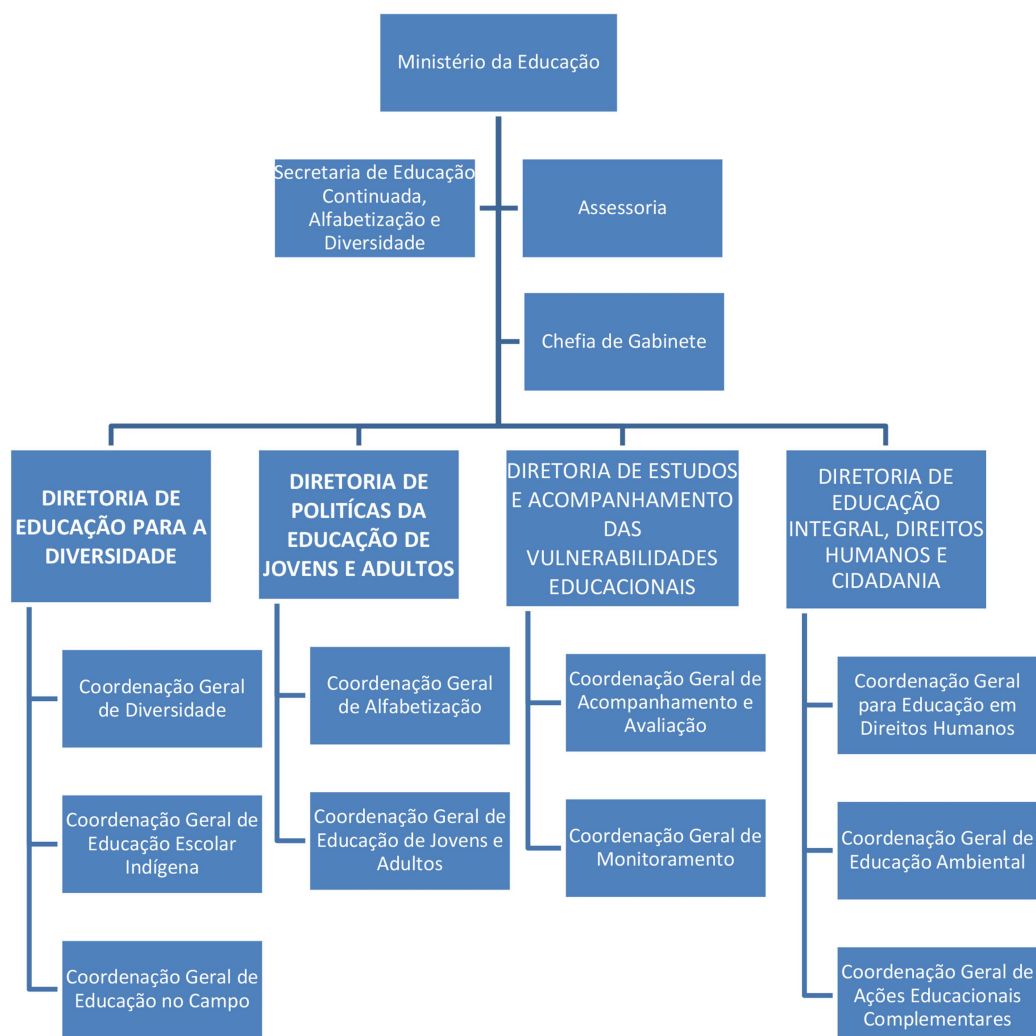
II - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável;

III - implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, bem como organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; e

IV - coordenar ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, por meio da articulação com órgãos governamentais e não governamentais, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2011b).

Abaixo, apresento o organograma de 2008, no qual ainda não havia sido incorporado o tema da inclusão.

Figura 1 – Organograma da Secad em 2008



Fonte: adaptado de Brasil (2010)

Desde 2004, a Secad vem passando por modificações em sua estrutura organizacional. Em 2008, ela era composta por quatro diretorias, - conforme cronograma acima - que por sua vez estavam divididas em coordenações. Cada uma das diretorias possuía atribuições e era responsável por um conjunto de programas destinados a uma população específica.

A Diretoria de Educação para a Diversidade permanece até o período atual e é responsável por planejar, coordenar e orientar a implementação de políticas educacionais da população do campo, povos indígenas, remanescentes de quilombos e populações tradicionais. Na nova estrutura, foi repassada a essa diretoria a questão da educação do campo.

A Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, como o próprio nome indica, é responsável pelas políticas e programas de EJA. A ela compete propor, fomentar e coordenar ações para alfabetização e educação de jovens e



adultos, bem como orientar, apoiar e acompanhar a definição de planos, programas e projetos de alfabetização e educação de jovens e adultos.

A Diretoria de Políticas de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais tinha como principal função acompanhar, monitorar e avaliar a execução de programas, planos, projetos e ações aprovadas e executadas no âmbito da Secad, propondo medidas de aprimoramento às tomadas de decisões. Tal diretoria foi extinta na atual configuração da Secadi.

A Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, que nesta nova roupagem deixa de ser responsável pela educação integral, sendo repassada à Secretaria de Educação Básica, tinha como principal função planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de políticas de educação em direitos humanos, educação ambiental e cidadania, ações de educação integral, e educação para a diversidade de gênero e orientação sexual, em articulação com os sistemas de ensino.

Essas eram as quatro diretorias que compunham a Secad, cada uma composta por coordenações-gerais, com suas funções e responsabilidades sobre um grupo de programas. No novo modelo de organização da Secadi, a Diretoria de Políticas de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais foi extinta, dando lugar à Diretoria de Políticas de Educação Especial, que outrora estava vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC. Tal diretoria, entre outras funções, tem como principais objetivos planejar, orientar e coordenar, em parceria com sistemas de ensino, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com essa estrutura organizacional, a Secad gerenciava dois programas e suas respectivas ações que constam do Plano Plurianual (PPA 2008/2011). Além disso, a secretaria articula-se com outras políticas, programas e ações de governo, em particular as sob a responsabilidade do MEC.

Para melhor compreensão da gestão da Secad, vale ressaltar três situações que se diferenciam e complementam, quais sejam: programas e ações gerenciados/coordenados pela Secad; programas e ações não gerenciados, mas com ações coordenadas pela Secad; e ações que não estão no âmbito de gerenciamento e coordenação da Secretaria, mas que em certos momentos se articulam com a sua atuação. (BRASIL, 2010, p. 7).

Passo a demonstrar alguns programas da Secad que tratam da diversidade, mapeados através do site da secretaria. De acordo com o Relatório de Gestão –

Exercício 2008 da Secad, com o objetivo de implementar uma política educacional de qualidade, o trabalho desenvolvido pela secretaria contemplou os seguintes grupos e temas, que foram objeto de atuação programática:

- educação de jovens e adultos, incluindo esforços educacionais para aqueles que estão em conflito com a lei;
- educação escolar indígena;
- educação do campo;
- educação para as comunidades remanescentes de quilombos;
- apoio a grupos socialmente desfavorecidos para acesso à universidade;
- educação para a diversidade etnicorracial e valorização da história e cultura afro-brasileira;
- educação ambiental;
- ações na busca da educação integral para as escolas públicas;
- ações voltadas para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; e,
- educação em direitos humanos, incluindo educação para questões de gênero, identidade e orientação sexual (BRASIL, 2008).

Como se observa, a Secad incorpora em suas ações e programas uma diversidade de temas, em se tratando de políticas educacionais. Moehlecke (2009) alerta que um dos desafios do MEC é encontrar a melhor forma de equacionar politicamente as várias demandas de grupos identificados por sua situação de discriminação e exclusão social e cultural.

Entendo que a criação da Secad respondeu a duas fortes demandas. Uma delas é a demanda da Unesco, quando nos documentos analisados se verifica que a entidade expressa um núcleo de valores e princípios éticos comuns a todas as culturas para que a educação cumpra a sua principal diretriz para o século XXI, qual seja, “aprender a viver juntos, buscando uma unidade na diversidade”. Uma segunda resposta foi demanda dos movimentos sociais organizados, através de um novo cenário político, em que os temas até então restritos à atuação dos movimentos sociais passaram a fazer parte da agenda política nacional.

Como havia destacado anteriormente, a Secad foi criada com a intenção de responder pela execução de programas e orientação de projetos educacionais voltados para grupos da população vítimas de discriminação. Portanto, o processo

de redemocratização da década de 1980, combinado com as demandas dos movimentos sociais organizados, juntamente com as recomendações da Unesco para a educação do século XXI, possibilitou a emergência de uma série de ações na forma de programas e leis do governo federal que contemplassem temáticas até então não trabalhadas no Brasil.

Neste item, apresentarei, de forma breve, o período em que me propus a analisar e os avanços que tivemos no Brasil quando se fala em políticas da diversidade. A criação da Secad – agora Secadi – foi um marco para a educação brasileira. Quando o governo federal criou tal secretaria a fim de dar conta de uma demanda histórica no Brasil – as políticas de valorização da diversidade - abriu-se um canal de diálogo principalmente com os movimentos identitários. Independentemente das críticas que se possa fazer em relação aos programas e às ações que a Secadi criou e implementou, não há dúvida de que foi um período de políticas inéditas no Brasil ao se tratar das populações historicamente marginalizadas.

Na sequência, apresentarei as principais iniciativas do governo federal na área das políticas de diversidade para a educação após a criação da Secad durante os dois mandatos do governo Lula. Darei especial atenção aos processos de conferências no Brasil, a fim de demonstrá-los como um fórum importante de diálogos com o governo federal para a proposição de políticas, destacando principalmente aquelas que dizem respeito à educação e às populações historicamente marginalizadas e que estão diretamente ligadas às questões da diversidade.

## **5.2 Os processos de conferências no Brasil**

Pretendo, neste item demonstrar como a questão da diversidade foi sendo incorporada pelo Estado nas políticas educacionais e qual foi o papel exercido pelos movimentos sociais nesse processo.

Pode-se afirmar que as conferências nacionais se tornaram a mais importante e abrangente política participativa do Brasil, ultrapassando a importância do voto, pois elas possibilitam os sujeitos participarem das decisões políticas do país e da construção de políticas públicas. De acordo com um documento - Conferências nacionais: ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil -

publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2012, o Brasil desenvolve uma tradição de conferências nacionais desde o início dos anos 1940, quando o governo Vargas convocou uma primeira conferência nacional de saúde.

Mais recentemente, a partir de 1988, as formas de participação da sociedade civil previstas pela Constituição nas áreas de saúde e assistência social levaram à institucionalização das conferências nacionais. No entanto, o grande impulso conferido às conferências nacionais ocorreu depois de 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente. (AVRITZER, 2012, p. 6).

Com a chegada do Partido do Trabalhadores à direção do país, a partir de 2003, o governo federal passou a adotar uma orientação genericamente participativa que implicou a expansão dos conselhos nacionais e em uma forte expansão das conferências nacionais. As conferências já existiam anteriormente ao período do governo Lula, porém ficavam limitadas a algumas áreas de políticas participativas, entre as quais vale a pena destacar a saúde e a assistência social. Com o início do governo petista, houve um alargamento desses processos.

Tomando como nosso ponto de referência a primeira conferência nacional de saúde organizada pelo governo Vargas ainda nos anos 1940 e contabilizando as conferências nacionais, percebemos que estas alcançaram a marca de 115 conferências realizadas desde então. Destas, 74 ocorreram durante o governo Lula, o que mostra a sua centralidade nas políticas participativas deste período. (AVRITZER, 2012, p. 7-8).

Fica evidente, a partir dos números acima, que nunca se realizou tantas conferências nacionais no Brasil quanto nos governos de Lula. Ainda que desde a década de 1940 até o momento atual o Brasil tenha alternado entre períodos ditatoriais e democráticos, no período pós-1988, com a redemocratização do país, poucas conferências haviam sido realizadas até a chegada do PT ao poder.

Conforme os dados do IPEA, organizado em forma de artigo por Leonardo Avritzer (2012), nos últimos 20 anos foram realizadas 80 conferências, dentre elas: 21 na área da saúde; 20 relacionadas aos temas das minorias; seis relativas ao meio ambiente; 22 a respeito da economia, do Estado e do desenvolvimento; 17 sobre educação, cultura e assistência social; e 11 sobre direitos humanos. Entre 2003 e 2010, 6,5% da população brasileira participaram das conferências, sendo que, do total de participantes, que se aproximou de 10 milhões de pessoas, a maioria era mulheres, somando 51,2% .

Nesta pesquisa, irei me atentar principalmente às duas Conferências Nacionais de Educação, a primeira que se realizou em 2010 e a segunda, em 2014,

na qual foi discutido e elaborado o documento final que serviu de base na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE), a fim de buscar informações sobre as proposições em relação à diversidade que constam nos documentos produzidos a partir das conferências.

Vale destacar também que as demais conferências realizadas – Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (3); Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2), sendo inédita no Brasil; Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (3); Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (3); Conferência Nacional de Direitos Humanos (a 20ª); Conferência Nacional de Igualdade Racial (3); e por fim, no ano de 2015, a 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista –, todas elas discutiram, dentre outras questões, a educação. Contudo irei me ater às duas conferências de educação supracitadas.

O número expressivo de conferências mostra como os movimentos sociais identitários tiveram a atenção por parte do governo federal nos governos do PT. É inegável a importância dada aos movimentos identitários; mais inegável ainda é que os espaços de diálogos que as conferências proporcionaram só foram possíveis devido à luta desses movimentos para a construção de políticas sociais. Minha intenção aqui não é questionar o resultado das conferências, mas sim mostrar que elas, por si só, já são resultados de lutas históricas dos movimentos sociais no Brasil.

Passo agora à análise das duas Conferências Nacionais de Educação realizadas nos anos de 2010 e 2014, a fim de demonstrar como as questões que envolvem a diversidade foram abordadas.

### 5.2.1 Conae 2010

Em 2010, o governo convocou a população brasileira a participar da primeira Conferência Nacional de Educação, com a temática *Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação*. Vale destacar a importância desta conferência no que diz respeito a discutir e elaborar o PNE que entraria em vigor no próximo decênio. O

documento final com a proposta do PNE foi enviado ao Congresso Nacional para ter a sua aprovação na forma de lei.

Realizada a etapa nacional em Brasília de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi precedida de conferências municipais, previstas para o primeiro semestre de 2009, e de conferências estaduais e do Distrito Federal, programadas para o segundo semestre do mesmo ano.

O documento final da conferência estava organizado em seis eixos centrais de discussão: I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II - Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III - Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV - Formação e valorização dos profissionais da educação; V - Financiamento da educação e controle social; e VI - Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Não há dúvidas de que a realização da primeira Conae foi um acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil. A conferência contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes, desde conferências realizadas no âmbito das escolas, passando por esferas municipais, estaduais e nacional, nas quais foram discutidas a melhoria da qualidade da educação no Brasil, as etapas e as modalidades de ensino.

O que me chama a atenção no documento final da primeira Conae é o Eixo VI, que colocou em pauta justiça social, educação e trabalho, inclusão, diversidade e igualdade. Na introdução do documento final, item 10, a valorização da diversidade cultural é reafirmada como um fator imprescindível para assegurar a qualidade da educação:

10 - Alguns pontos dessa agenda são imprescindíveis para assegurar, com qualidade, a função social da educação e da instituição educativa, dentre eles: a educação inclusiva; a diversidade cultural; a gestão democrática e o desenvolvimento social. (BRASIL, 2010, p. 14).

Vale destacar também que tal documento trata da valorização da diversidade juntamente com o compromisso de superação das desigualdades do âmbito social. No item 49 do Eixo I, o documento expressa a seguinte questão:

49 - A consolidação de um Sistema Nacional de Educação não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnicorraciais, de gênero e relativas à diversidade

sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. (ibidem, p. 27-28).

Verifica-se que a superação das desigualdades sociais perpassa também as questões etnicorraciais, de gênero e diversidade sexual. O ineditismo que aqui se coloca é o fato de que pela primeira vez no Brasil a discussão da qualidade da educação leva em conta tais questões.

Entendo que isso é reflexo do processo de democratização do país e, conseqüentemente, da construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Também considero que essas questões só entraram para a pauta da educação na medida em que os movimentos sociais identitários lutaram para conquistar esse espaço. Aqui lembro Evaldo Vieira (2007), quando afirma que não há políticas sociais sem reclames populares. Dando sequência à análise do documento da primeira Conae, o item 122 afirma:

122 - A demanda social por educação pública implica, pois, produzir uma instituição educativa democrática e de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade. Para tanto, considerando sua história e contexto, *suas condições objetivas e sua especificidade, as instituições educativas devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, etnicorracial de gênero, cultural e de acessibilidade*, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida. (BRASIL, 2010, p. 58 - grifos meus).

Também argumento que as políticas sociais e os direitos sociais existem porque respondem, na maioria das vezes, às pressões de determinados grupos sociais, o que Evaldo Vieira (2007) chamou de reclames populares e José Paulo Netto (2007) nomeou como respostas às demandas postas no movimento social por classes ou estratos de classes. De acordo com Vieira (2007), não há políticas sociais desligadas das reivindicações populares; elas são a própria expressão das relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção nos limites do Estado capitalista.

Ainda em relação ao documento final da conferência, chama a atenção o item 266 do Eixo VI, o qual versa sobre as políticas afirmativas e as populações que tais ações devem atingir. Segundo o documento, as ações afirmativas são “políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas, face a determinados grupos sociais” (BRASIL, 2010, p. 119). O documento nomeia os grupos sociais como sendo: mulheres, população, LGBT,

homossexuais, negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos. Também ressalta que são políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática.

Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica e política. Na educação, dizem respeito ao direito a acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos em todos os níveis e modalidades de educação. (idem).

O documento refere-se ainda que as políticas públicas pautadas pela justiça social, pelo trabalho, pela inclusão social e pela diversidade são aquelas que “reconhecem e criam formas de viabilizar a participação da sociedade civil no debate e na elaboração das propostas a serem implementadas”.

Para isso, faz-se necessária a construção de efetivos canais de diálogo, participação e parceria com os movimentos sociais, reconhecendo e respeitando a sua diversidade e, assim, ampliando o exercício da cidadania. [...] *Os movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, são os principais atores políticos que problematizam essa situação.* São os coletivos políticos como os movimentos negro, feminista, LGBT, das pessoas com deficiência, ecológico, do campo, indígena, quilombola, dos povos da floresta, das comunidades tradicionais, dentre tantos, que problematizam e denunciam o caráter de neutralidade ainda imperante nas políticas públicas. (ibidem, p. 120-121 – grifos meus).

Aqui me remeto à minha dissertação de mestrado, na qual analisei o processo de implementação das ações para a educação do Programa Brasil Sem Homofobia. Neste trabalho, constatei que, num primeiro momento, o movimento LGBT brasileiro foi fundamental na construção e na implementação da política. Tendo em vista que o governo federal não dispunha de um quadro qualificado para tratar do assunto, em um primeiro momento, militantes do movimento vinculadas a ONGs LGBT atuaram na elaboração, definindo o conteúdo da política. Esse envolvimento no processo de execução também foi fundamental para o início do processo de implementação do programa, pois possibilitou a expansão da atuação do movimento na educação através dos projetos executados para professores das redes públicas de ensino.

Noutro momento do documento, no item 269, fica expressa a concepção de que igualdade e diversidade não são conceitos antagônicos. Entendo que, numa perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, igualdade e diversidade deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a Educação Básica até a Educação Superior, que



visem à superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os direitos humanos.

Verifico, nesta breve análise do documento final da primeira Conae, que o governo federal colocou em pauta as questões levantadas pelos movimentos identitários. Isso só foi possível porque, em primeiro lugar, existem movimentos que clamam por políticas que considerem suas particularidades, e um governo que se propõe a dialogar com esses movimentos. Os movimentos identitários não surgiram com o governo do Partido dos Trabalhadores, mas foi a partir do governo desse partido que muitos foram ouvidos. Conforme dito anteriormente, o Brasil foi o primeiro país que realizou uma conferência que se propôs a discutir políticas públicas LGBT.

Também observei que a conferência se preocupou com o fim das desigualdades socioeconômicas, vinculadas ao combate das desigualdades culturais, de identidade, o que configura um avanço na construção de uma sociedade mais igualitária e efetivamente democrática.

### 5.2.2 Conae 2014

Nos dias 19 a 23 de dezembro de 2014 foi realizada em Brasília a etapa nacional da 2ª Conae, que tinha como tema central *O Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. Assim como a anterior, foi precedida por etapas preparatórias, compreendidas em conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, sendo todas estas atividades realizadas até o final de 2013.

O documento final para a discussão foi composto por sete eixos, um a mais que o anterior. São eles: I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; II - Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; III - Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; IV - Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; V - Gestão democrática, participação popular e controle social; VI - Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e

condições de trabalho; e VII - Financiamento da educação, gestão, transparência e controle social dos recursos.

Em relação à conferência anterior, além de ser acrescentado o eixo que trata da questão sobre a discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), verifiquei que a questão da diversidade foi discutida juntamente com as temáticas de direitos humanos, justiça social e inclusão, enquanto na anterior ela era discutida no mesmo eixo que se propunha a discutir justiça social, educação e trabalho. Outro detalhe que merece ser destacado é que, na Conae de 2010, o eixo que discutiu diversidade trazia consigo a questão da igualdade, enquanto no documento de 2014, no título de discussão do eixo, a igualdade não está proposta.

A diversidade, seja ela sexual, de gênero, etnicorracial, religiosa, geracional, cultural etc., perpassa todos os eixos propostos para a discussão, sendo mais evidente no Eixo II. Merece destaque a forma como ela vem apresentada no documento, principalmente nos eixos I e II. No Eixo I, o item 28 reafirma que a Constituição Federal de 1988 prevê “que leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional de acordo com a EC nº 53/2006” (BRASIL, 2014, p. 16) e que se deve garantir, por meio do PNE e do SNE, considerando as deliberações da 1ª Conae, condições para que sejam promovidas políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino.

Dentre as políticas educacionais citadas encontram-se a questão da diversidade. No item 31 do Eixo III, o documento diz que o PNE deve propor “políticas de reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação da segregação das pessoas com deficiência, das desigualdades sociais, etnicorraciais, de gênero e de orientação sexual” (idem).

Na sequência, afirma-se que a consolidação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) realmente democrático deve ser aquele que articule os diversos níveis e esferas da educação nacional, que considere os princípios da educação que constam na CF e que busque “superar as desigualdades sociais, etnicorraciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola” (BRASIL, 2014, p. 19). E prossegue, afirmando que isso só é possível por meio do

[...] debate público e da consonância entre Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais, em prol de uma sociedade

democrática, direcionada à participação e à inclusão, sobretudo pela articulação com diferentes instituições, movimentos sociais, com o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais, distrital e municipais de educação e conselhos escolares com ampla participação popular. (idem).

Verifico que os documentos que serviram de base para a discussão nas duas edições da Conferência Nacional de Educação pressupõem que as questões da diversidade, tais como assinaladas por eles, merecem atenção para a construção de um Sistema Nacional de Educação articulado, bem como devem constar no Plano Nacional de Educação. Também merece destaque que os dois documentos ressaltam a importância de os movimentos sociais organizados estarem presentes na elaboração das políticas educacionais.

Afirma-se que o Eixo II do documento, intitulado *Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos*, constitui-se “num eixo central da educação e objeto da política educacional” e que diz respeito à “efetivação da educação pública democrática, laica e com qualidade social nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades” (ibidem, p. 30).

Entendo que a oferta de uma educação de qualidade, efetivamente para todas e todos, além de oferecer a necessária formação científica, cultural e humanista, é aquela que valoriza o diálogo com o ‘outro’ e o convívio pacífico e respeitoso de todas as diferenças, de modo a fazer com que elas não sejam motivo de inferiorização, silenciamentos, constrangimentos, insultos e agressões. Nesse sentido, compreendo que as duas conferências vão ao encontro da possibilidade de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos/as.

Cumprido destacar também que o processo de ensino-aprendizagem não pode ficar restrito somente ao espaço escolar. Considerar as dimensões extraescolares, tal como o espaço social, é de suma importância para a garantia de uma educação democrática e de qualidade como um direito universal. Ao me referir ao espaço social, estou dizendo que as dimensões socioeconômicas e culturais dos sujeitos influenciam nesse processo. Sendo assim, “situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela” (CURY, 2008, p. 217).

Ao considerarmos a educação escolar como um direito universal, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa e de qualidade garantida através do acesso e da permanência com sucesso na

escola, requer-se que, além de ser inclusiva, deixe de ser exclusiva e excludente. Segundo José de Souza Martins (1997, p. 18), a exclusão pode ser

[...] um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação do emprego, privação dos meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança.

Tomando como pressuposto a explanação de Martins (1997), Cury (2008, p. 209) argumenta que a exclusão não pode se tornar um conceito “abrangente e genérico que venha a ser empregado para significar e conceituar todo e qualquer problema social, de qualquer momento histórico ou de qualquer contexto social”. Neste sentido, a exclusão de algumas populações do espaço escolar deve ser compreendida em uma realidade histórica particular, não podendo ser generalizada para todas as culturas e para todos os momentos históricos.

Ainda que a educação seja um direito de todos/as e um dever do Estado, segundo a Constituição de 1988, para Cury (ibidem) ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições. Nesse sentido, o autor lança a seguinte questão:

Nessa via de raciocínio, faz sentido perguntar sobre quem são os “herdeiros” e/ou os reais atingidos pela deserdação desta destinação universal, ou melhor, pela privação dessa destinação universal da educação escolar como um direito específico. (ibidem, p. 210).

Como podemos observar, a realização das Conaes, bem como as discussões em torno da criação do SNE e do PNE, cumprem dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito ao fato de responder a uma demanda educacional que há muito está posta na agenda da educação no Brasil, ou seja, a demanda por uma educação pluralista, não discriminatória. O segundo aspecto diz respeito ao fato de fazer valer aquilo que já foi expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988, na LDB, no primeiro Plano Nacional de Educação, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, só para citar alguns documentos que asseguram ‘na letra da lei’ a igualdade de direitos para todos.

No próximo item, passo a analisar o Plano Nacional de Educação, discutido e elaborado durante a realização da Conae 2010, e que foi aprovado somente quatro anos após o envio da proposta para o congresso.

### 5.3 O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

Como vimos anteriormente, as duas Conaes tinham como objetivo, dentre outros, discutir e elaborar propostas para o novo Plano Nacional de Educação, que será vigente entre 2014 e 2014. Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o plano é um instrumento de planejamento do Estado, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional. O documento amplamente discutido na última Conae de 2010, contando com a participação de vários setores da sociedade, como movimentos sociais organizados, profissionais da educação em todos os níveis e modalidades, governo, setor privado da educação etc.

No Brasil, a tramitação parlamentar de um Projeto de Lei, como o que instituiu o PNE, está baseada em um sistema bicameral, ou seja, “onde as leis são produzidas mediante a deliberação de duas câmaras, distintas e autônomas entre si” (ARAÚJO, 2012, p. 85-86). O art. 65 da Constituição Federal prevê a forma de tramitação e aprovação de um projeto de lei:

Art. 88 - O projeto de lei aprovado por uma Casa será revisto pela outra, em um só turno de discussão e votação, e enviado à sanção ou promulgação, se a Casa revisora o aprovar, ou arquivado, se o rejeitar.  
Parágrafo único. Sendo o projeto emendado, voltará à casa iniciadora.

De acordo com Diogo e Flach (2014), em termos práticos o dispositivo constitucional estabelece que um projeto de lei iniciado em uma casa deverá, necessariamente, ser apreciado na outra, podendo ser aprovado, rejeitado ou emendado. O projeto emendado pela casa revisora retorna à casa iniciadora para nova discussão e aprovação. A esse respeito, os autores supracitados recorrem a Saviani (1997, p. 127), o qual diz:

Numa sistemática de funcionamento bicameral como é o caso do Parlamento Brasileiro, um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar sua tramitação, indistintamente, em qualquer uma das duas casas do Congresso. Assim, se um projeto começa a sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao ser aprovado deverá seguir para o Senado, que funcionará como casa revisora. Uma vez aprovado no Senado, havendo alterações, o projeto deve retornar à Câmara para deliberação final após a qual é encaminhado para sanção ao Presidente da República que, por sua vez, detém o direito de veto. Se houver vetos, o projeto pode retornar à Câmara, que pode manter ou derrubar os vetos. Só então a lei é promulgada.

A explanação breve sobre os trâmites que um projeto de lei percorre no Brasil faz-se necessária para demonstrar os caminhos do PNE até a sua aprovação. Como

já referido anteriormente, as duas Conaes se propuseram a discutir o PNE, que, como resultado da primeira Conae, foi enviado ao Congresso Nacional.

O PL 8035/2010, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, foi apresentado pelo Governo Federal à Câmara dos Deputados em dezembro de 2010 (projeto encaminhado pelo Ministério da Educação ao Presidente da República). Oliveira e outros (2011, p. 484) afirmam que o texto encaminhado à Câmara dos Deputados não expressou o conjunto de decisões da Conferência Nacional de Educação, pois “Os avanços contidos no documento final da Conae, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL n. 8.035/2010”.

É importante destacar que a Conae constituiu-se em instância de discussão sobre a elaboração de um Plano Nacional de Educação para a década de 2011-2020. Para tanto, a conferência realizada entre os meses de março e abril de 2010 foi precedida de um movimento que envolveu a sociedade política e a sociedade civil nos municípios e nos estados em prol do debate sobre a educação brasileira.

Nos âmbitos municipais, regionais, estaduais e distrital, a Conae apontou necessidades e perspectivas para a construção de uma educação de melhor qualidade em todos os níveis e modalidades. Essas questões foram levadas à discussão e deliberação da Conae realizada em Brasília no ano de 2010 e, em tese, forneceria os subsídios para a elaboração da proposta de um novo Plano Nacional de Educação. O acompanhamento do processo demonstra que o texto encaminhado à Câmara dos Deputados não representou o resultado do debate nacional ocorrido.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), para vigor de 25 de junho de 2014 a 24 de junho de 2024, é composta de 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias que nos próximos dez anos deverão ser implementadas na educação brasileira. São tratados temas primordiais, como o Sistema Nacional Articulado de Educação, abrangendo as escolas públicas e particulares que, indiscutivelmente, obrigam-se a todas as regras ditadas àquelas, com exceção da gratuidade, do concurso público e da eleição direta para diretores administrativos, prezando pela gestão democrática.

Após a realização de 16 audiências públicas realizadas na sede da Câmara dos Deputados, bem como de dois seminários nacionais, 20 seminários estaduais e uma palestra, foi emitido o parecer ao Projeto de Lei nº 8035/2010. Encerrado o

prazo regimental, foram apresentadas 2.915 emendas, dentre as quais 2.906 foram objeto de análise.

Em relação às questões que envolvem as temáticas da diversidade no PNE 2014-2024, a superação das desigualdades educacionais, que envolvia a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, foi amplamente discutida nos processos de conferência, nas audiências públicas e nos seminários estaduais.

Quanto às emendas apresentadas para o artigo 2º, III, das diretrizes do PNE, aquelas que continham a redação “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero” foram rejeitadas sob a seguinte alegação: “Emendas rejeitadas; desnecessário se faz nomear as desigualdades a serem enfrentadas. O texto legal deve primar pela objetividade” (BRASIL, 2010). Já as emendas nº 1.112, 1.383, 1.841 e 2.096, que visavam a inserir como diretriz do PNE o enfrentamento da discriminação racial, de gênero e de orientação sexual, foram rejeitadas, pois “a temática já está contemplada nos incisos III e X. O tema da discriminação também foi inserido nas estratégias das Metas 2 e 3” (ibidem).

Como se pode perceber, há por parte de alguns setores do Legislativo uma relutância em nomear algumas formas de discriminação, de intolerância e de desigualdades. Fica clara a rejeição pelas propostas que buscam nomear a discriminação que envolve igualdade racial, regional, de gênero, de orientação sexual.

Pergunto-me até que ponto a justificativa de “objetividade” do texto legal não é uma das faces do preconceito – parafraseando Oscar Wilde, “o amor que não ousa dizer seu nome”. Entendo que neste momento particular da história, da luta de determinados movimentos sociais, nomear as formas de discriminação é uma forma de sair da invisibilidade e de garantir direitos. Desse modo, questiono se no momento em que a Câmara dos Deputados opta pela objetividade, dizendo apenas “todas as formas de discriminação” sem nomeá-las, até que ponto isso não é uma estratégia de negar direitos ou de não se comprometer com tais questões?

No inciso III, onde trata das desigualdades educacionais, o texto enviado para a Câmara dos Deputados detalhava quais desigualdades deveriam ser superadas. No entanto, num documento publicado pela Câmara dos Deputados, que retrata a

história da construção deste PNE, no item 6, Polêmicas em Destaque, encontra-se o seguinte trecho:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto.

Percebe-se que o texto final em nenhum momento nomeia as questões da superação das desigualdades de gênero e orientação sexual, optando por um texto mais ‘politicamente correto’, sem delimitar aquelas diferenças que não podem ser ditas. Esse fato já ocorre desde o processo constituinte de 1988, quando o movimento LGBT brasileiro se reuniu em torno da luta para que o texto contemplasse a proibição de discriminação por ‘orientação sexual’, sendo excluída essa redação no texto final.

Sobre essa questão, Fátima Bezerra (2015) afirma que a Conae 2014, que foi precedida de etapas municipais e estaduais, constituiu-se num espaço democrático, que aglutinou contribuições teóricas e reivindicações históricas de diversos segmentos sociais, e cuja síntese serviu de parâmetro para a formulação do PNE 2014-2024. Este sofreu muitas alterações quando tramitava no Senado. Com isso, segundo a autora,

[...] o texto do novo PNE *ficou bastante genérico, apesar das resistências*. Certamente, as tensões continuarão a existir, e serão motivo de mobilização dos setores que lutam para efetivar as políticas públicas que possibilitem a visibilidade e a igualdade de gênero, as especificidades do público LGBT e o direito à diversidade em articulação com a justiça social, a inclusão e os direitos humanos. (ibidem, p. 16-17 – grifos meus).

No texto enviado à Câmara dos Deputados, resultado do processo de construção da Conae, quando se fala em educação, direito à educação, gestão democrática e qualidade da educação, todos esses temas remetem à diminuição das desigualdades sociais, com base também na valorização da diversidade com base nos aspectos étnicos, de gênero, orientação sexual etc.

No entanto, o texto aprovado do PNE é omissivo quanto à promoção da igualdade racial, de gênero e orientação sexual não ficou restrita somente a esse documento. Isso se verificou no ano de 2015, no momento de votação e aprovação dos planos municipais e estaduais de educação, em que houve por parte do



Legislativo uma grande resistência, principalmente ligada à sexualidade e ao gênero. Neste caso, o grande mote das discussões foi a expressão “identidade de gênero”. Tal polêmica se refere às metas dos planos municipais e estaduais de educação que tratam das políticas curriculares para garantir o direito à diversidade e à identidade de gênero, contida em muitos planos, pensados e construídos de forma democrática com a participação da comunidade escolar, pais, alunos, professores e movimentos sociais organizados.

Os bispos do Regional Sul 3 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que abrange o estado do Rio Grande do Sul, emitiram nota em que destacam os riscos da inclusão da ideologia de gênero nos planos estadual e municipal de educação. O texto afirma que é necessário cautela sobre a questão de gênero no plano de educação, uma vez que “a ideologia de gênero sustenta que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível”. ((BISPOS DO REGIONAL SUL 3, 2015, s/p).

Abaixo, transcrevo trechos da carta publicada e assinada por dom Jaime Spengler, presidente do Regional Sul 3 da CNBB,

[...] O futuro de nosso povo depende da *qualidade da educação oferecida às nossas crianças e adolescentes*. Nesse contexto, queremos ressaltar a importância de *debatermos e nos acautelarmos sobre a questão de gênero no âmbito do Plano Estadual de Educação e dos Planos Municipais de Educação*. Há quem pretenda assegurar e promover a diversidade de gênero, propondo consolidar políticas públicas que defendam a igualdade e identidade de gênero. Ora, a ideologia de gênero sustenta que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. Elimina-se a ideia de que os seres humanos se dividem em homem e mulher. [...] *Como consequência da questão de gênero, promove-se a desvalorização da família em favor da liberdade individual*, desconsidera-se a maternidade natural e o matrimônio e desprezam-se os valores religiosos. (BISPOS DO REGIONAL SUL 3, 2015, s/p).

Vale destacar que tal nota foi encaminhada para a Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, bem como para as câmaras municipais de vereadores do estado, no momento em que eram votados os planos municipais de educação. Em relação à nota publicada pelos bispos gaúchos, a questão que se coloca é principalmente sobre a laicidade do Estado brasileiro.

De acordo com a Constituição Brasileira, o Estado é laico. Isso implica dizer que o Brasil tem como princípio a imparcialidade em assuntos religiosos, não apoiando ou discriminando nenhuma religião. Um Estado laico deveria defender a liberdade religiosa a todos os seus cidadãos e não permitir a interferência de

correntes religiosas em matérias sociopolíticas e culturais. Fica evidente, a partir da carta supracitada, que o Estado não garante a sua laicidade.

Se o Estado brasileiro fosse efetivamente laico, não haveria nas propostas do PNE enviado à Câmara dos Deputados emendas que garantissem a laicidade do Estado. De acordo com o Projeto de Lei nº 8.035/2010, várias emendas referentes ao art. 2º traziam em sua redação a garantia da laicidade da educação, da escola pública e do Estado. No entanto todas as emendas apresentadas foram rejeitadas, alegando que, “quanto à laicidade da escola pública, a nosso ver a laicidade do Estado e suas instituições está garantida na Constituição Federal” (BRASIL, 2010).

De acordo com o argumento apresentado pelo Congresso Nacional, a laicidade já está garantida pela Constituição. No plano jurídico não há dúvida de que o Brasil é um país laico, no entanto relembro Evaldo Vieira, o qual alerta que “não existe direito sem sua realização e sem suas mediações, do contrário, os direitos e a política social continuarão presa da letra da lei irrealizada” (2007, p. 61). Ou seja, neste caso, a laicidade do Estado está “presa da letra da lei irrealizada”.

Na meta 3 do projeto enviado à Câmara dos Deputados, que prevê a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% nesta faixa etária, a estratégia 3.9 traz o seguinte texto: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (PL 8.035/2010). Contudo essa estratégia foi retirada do documento final.

Vale salientar que o PNE foi enviado à Câmara dos Deputados em 2010, sendo aprovado somente em 2014, tendo tramitado, nesse intervalo, entre a Câmara dos Deputados e o Senado. Como dito anteriormente, o resultado dos debates e das disputas internas ocorridas no espaço democrático de discussão que a Conae possibilitou não foi, em sua maioria, contemplado no PL nº 8.035/2010.

As diretrizes finais do documento apresentam a seguinte redação:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - *superação das desigualdades educacionais;*
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e

*X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2014).*

Uma busca ao documento mostrou que questões como diversidade sexual, gênero, sexualidade, etnia tiveram pouca ou nenhuma consideração, optando pelos termos 'direitos humanos' ou 'combate a quaisquer tipos de discriminação'. Entendo que, se os direitos humanos fossem respeitados na íntegra, não seria necessário nomear quais direitos são violados, entretanto é fundamental para a luta e a conquista dos direitos das populações historicamente marginalizadas serem representadas e nomeadas, neste momento particular da história, em que vivemos uma retomada ao conservadorismo, um ataque aos direitos humanos, o preconceito se revela nas questões que vimos no debate sobre o PNE.

Por fim, remeto-me mais uma vez ao texto produzido por intelectuais da educação representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), os quais reafirmam a defesa dos princípios inscritos nos documentos frutos de amplo debate da sociedade civil, representada nas Conaes, tanto em âmbito municipal e estadual quanto nacional. Defende-se, entre outras questões,

[...] o reconhecimento do papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo que inclua, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros. (OLIVEIRA et. al. 2011, p. 492).

Fica evidente, a partir da análise do documento final e do PL nº 8.035/2010 enviado à Câmara dos Deputados, que a Conae 2014 demonstrou grandes expectativas sobre o desenvolvimento de políticas e de ações de combate à desigualdade na escola, tais como de gênero, sexual e etnicorracial, no entanto o fato de o documento final do PNE 2014-2014 ter sido radicalmente modificado pelo Senado Federal demonstra o que Constantina Xavier (2015) denomina de educação do silêncio. A autora afirma que, não se falando sobre essas temáticas, tirando-as dos documentos legais, também se promove a educação do silêncio:

[Não] abordando ou priorizando-as nos projetos pedagógicos, nos planos de ensino, dentre outros, também se promove a educação sexual do silêncio, do ocultamento, da violência de não se acolher a diferença, o desejo de saber, o sofrimento de muitas crianças e adolescentes que sofrem por não

serem condizentes com o gênero e a orientação sexual heteronormativa [...]. (XAVIER, 2015, p. 16).

Houve neste processo uma disputa de interesses. Como acontece sempre nas formulações de políticas, as posições nunca são neutras, como o Congresso Nacional o senado quis deixar claro com suas justificativas para a rejeição de muitas emendas apresentadas ao PNE. Em se tratando de uma política de Estado e compreendendo esse Estado como de classe, constituindo-se como uma arena de disputa de interesses de classes, e, portanto, de interesses antagônicos, ele “retrata uma relação de dominação dos homens sobre os homens, baseada na força” (VIEIRA, 2007, p. 141); força essa que, segundo o autor, se manifesta frequentemente através dos imperativos da lei.

Contraditoriamente, na medida em que os parlamentares tentam encobrir tais questões e que no Brasil as forças conservadoras ganham espaço, impõe-se uma nova agenda de embates políticos e de disputa por poder. Vale lembrar que essa disputa política é também um conflito de interesses de classe. Nesse sentido, é preciso ter claro o projeto político que defendemos. Retomo aqui as ideias de Olinda Evangelista (2008), a qual afirma que os documentos oriundos do aparelho do Estado expressam não apenas diretrizes para educação, “mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (p. 12). Quando se rejeita a nomeação de determinadas formas de desigualdade e discriminação social, não as nomeando nos documentos, claramente se expressa e projeta um tipo de política, qual seja, a política do silêncio.

No próximo item, tratarei da análise das novas Diretrizes Nacionais de Educação.

#### **5.4 As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**

Atualmente, no Brasil, os documentos que norteiam a Educação Básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014.

As DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Existem

diretrizes gerais para a Educação Básica divididas em cada etapa e modalidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio também apresentam diretrizes curriculares próprias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. As DCN têm origem na LDB, de 1996, que assinala no inciso IV do seu artigo 9º como incumbência da União

[...] estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, que são diretrizes separadas por disciplinas, elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei, as DCN possuem o caráter de obrigatoriedade. Enquanto normas obrigatórias para a Educação Básica, têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, nortecendo seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, asseguram a formação básica, com base na LDB, definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O Conselho Nacional de Educação, na oportunidade de elaboração das DCN, contou com seus conselheiros e também com a colaboração de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação, que participaram de seminários, debates e audiências públicas.

Além de estarem previstas na LDB de 1996, o CNE justifica a elaboração das DCN, afirmando:

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais estão subdivididas em 12<sup>29</sup> categorias que versam desde a Educação Básica geral, passando por outras etapas e modalidades de ensino, assim como temáticas específicas. Nesta tese, minha análise deter-se-á no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que é o relatório das Diretrizes Gerais para a Educação Básica, bem como na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O texto das DCN inicia afirmando que a Educação Básica de qualidade é “um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” e que um dos fundamentos do projeto de nação do atual governo, a formação escolar, considera “o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos”. E conclui dizendo que “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013).

No parecer CNE/CEB nº 7/2010 sobre as DCN gerais para a Educação Básica, faz-se uma crítica aos PCN, dizendo que se transformaram em “meros papéis” e que serviram para preencher “uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio”. E continuam afirmando que:

Os PCN teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. (BRASIL, 2010).

Existem muitas críticas à forma como o MEC conduziu a elaboração dos PCN. Em primeiro lugar, o fato de o MEC ter desconsiderado o trabalho dos pesquisadores da Anped, particularmente o GT Trabalho e Currículo; em segundo, pelo fato de ter encomendado a elaboração dos PCN a professores ligados à Escola da Vila – escola privada do estado de São Paulo. Ancorados no artigo 210 da

---

<sup>29</sup> Além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a educação no campo, a educação indígena, a quilombola, para a educação especial, para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e para a educação profissional técnica de nível médio, Educação de Jovens e Adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2013).

Constituição Federal, o qual estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum a respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, os PCN ampliaram a concepção de conteúdo escolar. Os novos conteúdos propostos eram constituídos também por conteúdos, entre os quais se ensinavam hábitos, atitudes e valores, normas e procedimentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento e a socialização dos educandos.

Vale lembrar também que o CNE, na época da elaboração dos PCN, abriu mão da elaboração das diretrizes educacionais quando legitimou aquelas elaboradas pelos PCN.

O Conselho Nacional de Educação legitima as diretrizes educacionais apontadas pelos PCN como sugestão que passa a ser obrigatória na medida em que as Diretrizes Curriculares Nacionais incorporam de forma quase total as indicações/sugestões que estão contidas nos PCN. (ROSSI, 2007, p. 41).

A crítica feita pelo CNE aos PCN se dá, num primeiro momento, pelo seu caráter conteudista e por deixarem de serem parâmetros para se tornarem obrigatórios, na medida em que o Conselho Nacional de Educação da época legitimou as diretrizes apontadas como as Diretrizes Nacionais de Educação. Retomando aqui as ideias contidas nos documentos da Unesco, a elaboração dos PCN no Brasil vinha ao encontro das reformas curriculares propostas para a América Latina e o Caribe na oportunidade da Conferência Mundial de Educação para Todos. De acordo com Barbosa (2000), a reforma curricular brasileira privilegiou

Objetivos morais em detrimento dos cognitivos. Pensaram ser suficiente ampliar o conceito de conteúdo escolar, incorporando hábitos, atitudes, procedimentos para a formação de um “novo homem” que pudesse exercer os seus direitos de cidadão de forma ativa e solidária. (BARBOSA, 2000, p. 85).

Como se pode perceber, a formulação das DCN de 2010 seguiu um caminho diferente das anteriores. As novas diretrizes são resultado de um amplo debate que envolveu esferas municipal, estadual e federal, bem como profissionais da educação e representantes de movimentos sociais organizados. Também é importante dizer que elas não fixam conteúdos a serem ensinados, mas orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Numa primeira menção às questões da diversidade, o documento do PNE afirma que “torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um

processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2013, p. 16). Considero que é fundamental trazer tais questões para o debate da educação, a fim de valorizar e celebrar a diversidade humana, social, cultural e combater as desigualdades que permeiam tais aspectos, porém entendo que é mister não celebrar a diversidade econômica – aqui entendida como desigualdade econômica - mas sim combatê-la, pois é um tipo de adversidade que não se pode celebrar, tendo em vista que ela atravessa todas as outras questões destacadas pelo documento na citação acima.

O PNE nomeia quem são os grupos no que se refere à diversidade humana, social, cultural e econômica.

*Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 16 – grifos meus).*

Em relação à citação acima, fica evidente que as questões de classe, gênero, raça, etnia e geração são categorias centrais que devem ser levadas em consideração quando se elaboram políticas educacionais ou quando se pensa o currículo da escola. Sem nenhuma intenção de hierarquizar tais categorias, considero gênero, raça, etnia e geração são atravessadas pela categoria de classe. Neste sentido, reafirmo a ideia de que é fundamental essas categorias atravessadas pela questão de classe na luta pela garantia de políticas educacionais inclusivas; caso contrário, correm o risco de serem apropriadas pelo capital, tornando-se mercadoria, como nos alerta Ellen Wood (2003). Ou ainda, como foi demonstrado anteriormente, o capital consegue muito bem ‘tolerar’ certas diferenças e tirar proveito delas. Essas questões são vitais e legítimas, a fim de consolidarmos uma educação de qualidade efetivamente para todos/as, porém, ao descolar as questões específicas da noção de classe, elas podem se fragilizar e ser integradas às demandas do capital.

Noutro momento, as DCN afirmam que sua elaboração pressupõe “clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação”, indicando que estão alinhados a constituição federal e seu projeto de nação. Portanto, fundamentam-se “na cidadania



e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade e, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2010).

Evaldo Vieira (2007) lembra que em determinadas épocas avançou a aceitação de certos direitos de justiça social. O autor afirma que, no Brasil, a Constituição de 1988 foi um marco na conquista de direitos e justiça social, no entanto, para ele, estamos vivendo no período das “políticas sociais sem direitos sociais” que se iniciou com a elaboração da “constituição cidadã” e perdura até os dias de hoje. Daí a necessidade de as DCN reafirmarem sua fundamentação nos princípios de liberdade, pluralidade, diversidade, respeito e justiça social.

Vale destacar também que, durante os levantes de Maio de 1968, as metas de justiça social e liberdade individual foram fundidas de maneira problemática pelo movimento e que, posteriormente àqueles acontecimentos, o neoliberalismo, mesmo não criando distinções entre justiça social e liberdade individual, soube muito bem como explorá-las e canalizá-las a seu favor. Sendo assim, cabe ressaltarmos que “a busca pela justiça social pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de algumas lutas mais gerais em favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça social” (HARVEY, 2008, p. 51). Nesse sentido, alerta para a questão destacada nas DCN sobre liberdade, a fim de que não seja entendida como liberdades individuais. Assim, na busca pela garantia dos direitos e da justiça social, possamos ter como foco o que Harvey chama de “solidariedades sociais” em favor de lutas mais gerais.

Na sequência, as DCN falam em “Acesso e permanência para a conquista da qualidade social”. Sobre o conceito de qualidade, o documento afirma:

A qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série. [...] O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. (BRASIL, 2010).

A qualidade é um conceito histórico e processual que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se a demandas e exigências sociais de um dado período histórico. É um conceito em movimento, que está imbricado às condições sociais, econômicas, materiais e culturais de um sujeito ou um grupo social. Nesse sentido,

não existe apenas um padrão de qualidade, mas sim padrões que podem expressar diferentes concepções de uma determinada realidade social.

Tendo em vista que qualidade, assim como qualquer outro conceito, está em disputa, traz em si concepções antagônicas, que expressam concepções de classes. Entendo que garantir o princípio da qualidade da educação deve envolver também, dentre outros princípios, uma educação laica, não sexista, não racista, não homofóbica, não discriminatória.

O capitalismo, ao submeter toda a vida social “às exigências abstratas do mercado, por meio da mercantilização da vida em todos os seus aspectos” (WOOD, 2003, p. 224), transforma tudo que ‘toca’ em mercadoria, e os seres humanos são vistos meramente como consumidores em potencial. Nesse sentido, existem produtos com qualidade diferenciada para cada tipo de sujeito. Portanto, se a educação for tomada como uma mercadoria – como o é no capitalismo –, irá existir tipos de educação com diferentes concepções de qualidade para cada sujeito, marcadas principalmente pela divisão de classes.

O que estou querendo afirmar é que: neste momento histórico não se pode falar de qualidade da educação sem que se “tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17) como classe, gênero, raça/etnia, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, geração etc.

Em relação à Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, são objetivos:

- I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os *em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;*
- II - estimular a reflexão crítica e propositiva que *deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;*
- III - *orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.* (BRASIL, 2010).

Os objetivos das DCN evidenciam alguns elementos essenciais para pensar uma educação de qualidade e para todas/os. A primeira questão que destaco é de pensar o currículo escolar tendo como foco os sujeitos. Planejar o currículo escolar só faz sentido na medida em que considerarmos aqueles que diretamente são a

centralidade da escola: alunos, professores, trabalhadores da educação em geral, pais e comunidade. Num segundo momento, remete-se à centralidade que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem na escola e a sua importância, na medida em que ele define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. E, por fim, a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Ou seja, as questões que envolvem a diversidade – gênero, sexualidade, raça/etnia, geração etc. – não são trabalhadas durante a formação inicial; daí a necessidade de rever numa perspectiva onde elas sejam atravessadas pela questão de classe, tanto os currículos dos cursos de formação de professores quanto a formação continuada.

O art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica volta mais uma vez a tratar do projeto de nação, considerando que as DCN

[...] devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2010).

No que diz respeito as referências conceituais das DCN, referem-se na sua maioria ao marco legal da legislação educacional brasileira, tomando como base os princípios constitucionais, com sutis diferenças:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
IV - respeito à liberdade e aos direitos;  
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VII - valorização do profissional da educação escolar;  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;  
IX - garantia de padrão de qualidade;  
X - valorização da experiência extraescolar;  
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2010).

Em comparação com os princípios constitucionais, percebe-se que as DCN avançam no sentido de incluírem no inciso I a questão da inclusão, permanência e sucesso dos educandos na escola. Já no inciso II, inclui a divulgação da cultura, enquanto o texto constitucional não traz essa questão. Também inclui os incisos IV e X e XI e

ainda traz como marcos legais o ECA, e vincula duas dimensões da educação, qual seja, *educar* e *cuidar*, enquanto dimensões inseparáveis e indispensáveis na busca em recuperar “função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (idem).

Na sequência, o texto enumera uma série de requisitos que a escola de qualidade social deve adotar a partir da centralidade: o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens. Entre os nove requisitos, destaco o II, que fala sobre inclusão, valorização das diferenças e atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade (ibidem).

O Artigo 10 das DCN versa sobre a exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação. O parágrafo primeiro afirma que o planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza, entre outras questões, quanto “à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural” (ibidem).

As demais seções do documento versam sobre as etapas da Educação Básica. O Artigo 22 trata da Educação Infantil e afirma que essa etapa tem por objetivo o “desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade”. No § 1º deste artigo, afirma-se:

As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (BRASIL, 2010).

O Artigo 35 versa sobre a Educação Básica do campo, afirmando que nesta modalidade a população deve ter suas particularidades atendidas, principalmente em relação à sua organização pedagógica. No Artigo 36 reafirma-se:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2010 – grifos meus).

No que se refere à educação escolar indígena, o Artigo 37 determina que a oferta da educação deve ocorrer em unidades educacionais inscritas em nas terras e

culturas indígenas, e que devem ter uma “pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade” e que os professores que nela atuam devem possuir “formação específica”. No parágrafo único se designa que, na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas,

[...] é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à *afirmação e manutenção de sua diversidade étnica*. (BRASIL, 2010).

Assim como ocorre com a educação escola indígena, a educação quilombola segue os mesmos princípios. O Artigo 37, parágrafo único, diz que, “na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural” (BRASIL, 2010).

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico das escolas, as DCN afirmam que ele é mais que um documento, sendo um dos instrumentos de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. No § 3º afirma-se:

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, *as questões de gênero, etnia e diversidade cultural* que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2010).

Por fim, ao tratar da gestão democrática, enquanto princípio da educação brasileira, o Artigo 54 diz que é pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a “organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola”. Reafirma-se mais uma vez a questão da diversidade no § 3º:

No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para *constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade*, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2010).

Fica evidente, a partir da análise do documento, a importância de da educação brasileira e das escolas levem em conta em sua organização da gestão e trabalho pedagógico a diversidade. Nesse sentido, entendo que as DCN avançam

no sentido de introduzirem na forma de lei tais temáticas. Ainda que no PNE, tanto nacionalmente quanto em muitos planos estaduais e municipais, tais questões tenham sido silenciadas, as escolas têm ao seu favor as Diretrizes Nacionais de Educação, que legitimam a importância de estas questões perpassarem os vários aspectos da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a complexidade de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que diferentes sujeitos terão distintas compreensões e explicações sobre um mesmo objeto de pesquisa, as considerações finais são o momento em que o pesquisador deve fazer o caminho inverso, de modo a chegar pela via da síntese novamente ao objeto. Essas sínteses que compõem a última parte da pesquisa possuem de forma mais acentuada as marcas do pesquisador, pois o que apresentarei aqui é o que julguei ser mais relevante nesta pesquisa.

A pergunta central que me conduziu durante esta investigação foi: *analisar o conceito de diversidade e como ele entra na pauta da política educacional brasileira apresentado em alguns dos principais documentos oficiais, tais como documentos finais das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, as novas Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica o Plano Nacional de Educação 2014-2024? Evidenciando os avanços, limites e possibilidades para a concretização da política educacional efetivamente para todas/os.*

Entendo que os temas que envolvem as políticas de diversidade possuem uma base histórica e percorreram um caminho até poder estar nos documentos oficiais brasileiros, conforme demonstrei ao longo desta tese. Considerando que a tentativa de reconstruir o processo histórico implica escolhas, estas ligadas diretamente à história do pesquisador, optei por ferramentas teórico-metodológicas da tradição materialista histórica dialética, que resultaram na análise desta tese e, por conseguinte, nas conclusões que passo agora a apresentar.

A partir desta pesquisa, verifiquei que a diversidade, enquanto temática, entrou na pauta da educação devido a dois fatores: pela influência dos movimentos sociais de cunho identitário e por influência da Unesco. A pressão exercida no Estado pelos movimentos sociais organizados de caráter identitário ocorreu na tentativa de garantir políticas educacionais que contemplassem temas da diversidade. Tais movimentos surgem no mundo a partir do movimento de Maio de 1968; no Brasil, ganham maior visibilidade a partir da segunda metade da década de 1980, com o processo de redemocratização do país e da Constituinte. Nesse período, observou-se uma forte presença dos movimentos na luta pela garantia de políticas sociais em todos os campos e principalmente na educação. Ainda que o início tenha se dado na década de 1980, somente a partir de 2003, com o primeiro

governo do PT no Brasil, foi possível transformar as reivindicações em ações concretas do governo. Foram necessários quase 20 anos e quatro governos anteriores ao petista para se materializarem, em parte, as reivindicações iniciadas nos anos 1980.

Outro fator que possibilitou a entrada da temática da diversidade nas políticas educacionais brasileiras foi a influência exercida pela Unesco. O fato de o Brasil ter sido signatário em vários dos documentos publicados pela agência e dada a sua influência na elaboração e na proposição de políticas educacionais que envolvem temáticas da diversidade foram fatores que possibilitaram a entrada da temática diversidade na educação brasileira.

Feitas essas duas considerações, passo agora a apresentar a forma de que a temática da diversidade foi apropriada por setores da sociedade civil, pelos poderes Legislativo e Executivo e pela Unesco, a fim de evidenciar as implicações para o avanço, os limites e as possibilidades para a concretização de uma política educacional efetivamente para todos/as.

Em relação às discussões que envolvem o conceito de diversidade, podemos dizer um pouco sobre a fragilidade e a força política que ele possui. Verificamos que o conceito de diversidade remete às noções de 'pluralidade', 'multiplicidade', 'heterogeneidade', 'variedade', 'diferença' etc., e que a diversidade se manifesta nos vários aspectos da vida humana, nos campos cultural, social, econômico, psicológico, na produção do conhecimento, na produção da vida. Ela é algo intrínseco à natureza e, conseqüentemente, ao ser humano; somos diferentes uns dos outros do ponto de vista psicológico, biológico, social e cultural. Cada ser humano constitui-se em uma singularidade, uma totalidade única, ao lado de outras tão singulares quanto a nossa. A diversidade ressalva as diferenças ou as características singulares que determinados grupos sociais ou sujeitos possuem quando comparados entre si. Nesse sentido, falar em políticas de diversidade num primeiro momento se apresenta frágil porque pode ser um conceito demasiadamente genérico, possibilitando falar de tudo, de todos e de nada ao mesmo tempo.

Nesse sentido, concordo com Rodrigues e Abramowicz (2007) no sentido de que devemos atentar para que não seja um conceito abrangente e genérico e que venha a ser empregado para significar e conceituar toda e qualquer diferença, de qualquer momento histórico ou de qualquer contexto social. Portanto, é necessário muitas vezes nomear quem são os sujeitos que compõem a diversidade, a fim de



fortalecê-la, valorizando-a, sem, no entanto, reforçar as desigualdades sociais – essas devem ser combatidas. Um ponto fundamental é o de não confundir desigualdade social com diversidade ou estilos de vida.

Por fim, ainda em relação ao conceito de diversidade, diante do que foi exposto nesta tese, entendo que não devemos confundir respeito pela pluralidade da experiência humana e das lutas sociais com a dissolução completa da causalidade histórica, em que nada existe além da diversidade e da diferença. Se focalizarmos apenas a diversidade e a diferença, sem levar em consideração a desigualdade que permeia ambas, as lutas e conquistas desse movimento sempre serão parciais, dentro daquilo que o capitalismo pode admitir sem atingir sua estrutura.

Entendo que a valorização dos temas da diversidade, enquanto política social, tem seu início durante as manifestações de Maio de 1968, momento que ficou conhecido como era das múltiplas explosões e revoltas no mundo todo: de operários, estudantes, mulheres, negros, movimentos ambientalistas e homossexuais. E ainda, que esse movimento, resultou em múltiplas mudanças societárias no mundo ocidental que o desbordam como em um evento político em si.

As mobilizações de 1968 e o prolongamento das novas características políticas deste período criaram um clima propício para o surgimento dos chamados ‘novos movimentos sociais’, a ‘nova política’, os aspectos da subjetividade na luta política, as questões afeitas aos diversos grupos sociais. De acordo com Braz (2006), as demandas sociais referentes ao mundo da reprodução social dos trabalhadores – os bens de consumo coletivo: saúde, educação, transporte, moradia –, bem como a questão ecológica e o problema da segregação socioespacial na cidade, todos esses elementos passavam a compor de maneira progressiva o universo das lutas sociais, de maneira que os movimentos a eles vinculados passaram a ganhar visibilidade e legitimidade junto às classes trabalhadoras.

Assim, entendo como avanços quando se fala de diversidade nas discussões e nas políticas que envolvem os movimentos sociais organizados. Como vimos ao longo da tese, as questões que envolvem a diversidade entram para a pauta na medida em que alguns movimentos sociais começam a reivindicar políticas que contemplem as suas especificidades, mesmo que em muitas vezes a perspectiva de classe seja ignorada. O levante de Maio de 1968 foi um marco na emergência dos movimentos identitários, possibilitando, nas décadas de 1970 e 1980, um crescimento do que hoje chamamos de ‘novos movimentos sociais’, ou movimentos

de cunho identitário, colocando em cena ‘novos sujeitos’, tais como mulheres, negros, ambientalistas, homossexuais, portadores de inúmeros interesses, configurando uma verdadeira explosão de particularidades.

Ao analisar os documentos Unesco, verifica-se que a unidade na diversidade é um ponto nevrálgico para a entidade, simultaneamente com o respeito, a valorização e o incentivo à diversidade, que se apresenta como um dos desafios mais importantes para a humanidade no século XXI. Assim, algumas considerações são necessárias.

É evidente a influência da Unesco enquanto uma agência multilateral presente desde 1964 na América Latina e com escritório em Brasília a partir de 1972, períodos em que o Brasil e outros países latino-americanos viviam ditaduras civil-militares. A partir do conceito de “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, elaborado por Roger Dale (2004), podemos afirmar que a globalização é 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, e que a globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões. Desse modo, entendo que nas últimas décadas a Unesco tem dado grande importância à diversidade cultural, produzindo vários documentos que orientam os países signatários na produção de políticas que contemplem tais questões.

Nesse sentido, entendo que a Unesco teve grande influência na produção de políticas para a diversidade no Brasil, no entanto o conceito de diversidade cultural proposto por ela muitas vezes não está presente nos documentos analisados. Minha análise sobre o conceito de diversidade expresso nos documentos da Unesco corrobora as autoras Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17), as quais afirmam que “a Unesco considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas também uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o diálogo entre os povos”. Grande parte do trabalho da Unesco se refere à busca dessa unidade, de um conjunto universal de valores e de padrões mínimos, que possa ser aceito por todas as sociedades e religiões reconhecidas do mundo. Ela define esses valores fundamentais como uma ‘ética global’, e vê os princípios da democracia, da paz, dos direitos humanos e do pluralismo como seus ingredientes básicos. Entendo que o conceito de diversidade expresso muitas vezes pela

Unesco, em busca de se estruturar uma “ética global”, dada a sua imprecisão pode muitas vezes restringir-se ao simples elogio às diferenças, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou de apaziguamento das diferenças, como foi evidente no documento final do PNE 2014-2024.

Em minhas análises encontrei poucas referências sobre superação de desigualdades sociais ou ainda sobre superação das diferenças de classe. Observei que a exclusão social nunca é problematizada como algo central a ser superado e ainda que a diversidade é muitas vezes celebrada sem considerar a diferença socioeconômica, mascarando as questões de classe que atravessam a diversidade. Relembro Capelo (2003, p.119), quando afirma que “multiculturalidade complica a discussão sobre o papel das políticas públicas na reversão de desigualdades baseadas em diferenças”, não significando que as discussões que permeiam a diversidade sejam deixadas de lado.

Em relação a Unesco, uma das questões que me chamou a atenção foi de que, para ela, a função da educação não é a de resolver os problemas de forma direta” mas, sim, de alimentar, dentro de cada indivíduo, as características de pensamento e de sentimento que os tornarão capazes de contribuir de forma significativa, conjuntamente com os demais, para a criação do melhor futuro global possível. Mais uma vez, retorna-se à ideia de formação de um sujeito que se faz responsável por um futuro global melhor, mais harmônico, e que a solução dos problemas passa pela culpabilização do sujeito para com os problemas da humanidade. Assim, a Unesco entende que a superação das desigualdades sociais reside no simples fato de reter, respeitar, valorizar e incentivar a diversidade, sem que se superem as desigualdades socioeconômicas. Conforme já afirmei anteriormente, as questões de classe devem perpassar toda e qualquer discussão ao pensarmos ou elaborarmos políticas sociais que contemplem a diversidade, para evitarmos as armadilhas às quais pode nos levar a discussão genérica em torno da diversidade.

Se por um lado a diversidade deve ser nomeada, por outro a genericidade do conceito, exatamente por não nomear quais diversidades devem ser valorizadas, pode se apresentar como um avanço na conquista de direitos. Muitas vezes, os movimentos sociais organizados, ao aplicarem esse conceito de forma genérica, conquistaram espaço. Verifiquei tal contradição com a criação da Secadi, que ao

mesmo tempo envolve uma gama de temáticas da diversidade e que possibilitou o diálogo com os movimentos sociais organizados. A sua criação foi uma das portas de entrada dos movimentos do campo, etnicorraciais, de mulheres e homossexuais, a fim de que colocassem em pauta suas questões. Nesse sentido, ora esse conceito se apresenta como um avanço na discussão e elaboração das políticas para mulheres, negros, homossexuais, indígenas, ora ele se torna frágil e merece ser nomeado a fim de garantir políticas sociais. Isso foi verificado na elaboração do PNE 2014-2024: os dois documentos das Conaes especificavam as questões da diversidade, assim como o documento enviado à Câmara dos Deputados, no entanto o documento final aprovado pelo Senado excluiu as expressões que detalhavam a diversidade, optando por um texto mais genérico e objetivo, segundo as palavras do relator.

No Brasil, com o movimento de redemocratização do país ocorrido a partir da segunda metade da década de 1980, possibilitou-se, de uma forma mais acentuada, a participação desses movimentos na discussão e elaboração de políticas que contemplem as suas especificidades, e de forma mais contundente com a chegada do Partido dos Trabalhadores na direção do país, conforme se observa o desenho institucional dos programas e ações que tratavam de temáticas da diversidade desenvolvidas durante os dois mandatos do governo Lula. Tal desenho institucional possibilitou um diálogo maior entre Estado e movimentos sociais organizados.

Os processos de conferências desencadeados durante o governo Lula foram de suma importância para que os movimentos sociais, principalmente os de cunho identitário, pudessem colocar suas demandas na pauta do governo. As conferências nacionais se tornaram a mais importante e abrangente política participativa do Brasil, ultrapassando a democracia representativa, pois possibilita que os sujeitos participem das decisões políticas e da construção de políticas públicas. Se por um lado as conferências configuraram-se como um avanço no processo de participação, discussão e elaboração de políticas sociais, contraditoriamente, o Congresso Nacional em muitos aspectos se apresenta como um limite para a consolidação das políticas sociais que envolvem temáticas da diversidade, na medida em que não respeitou o documento produzido nos processos de conferência, discutido amplamente por todos os setores envolvidos, retirando partes do texto que nomeavam as desigualdades sociais a serem superadas.

Apesar das contradições do governo Lula, ele atendeu a determinadas necessidades e demandas sociais, restringindo, em certa medida, a desigualdade produzida não só pelo modelo econômico capitalista de sociedade, mas também as desigualdades de ordem cultural, como é o caso das políticas identitárias aqui entendidas como políticas sociais. Isso reafirma aquilo que venho defendendo sobre a ideia do Estado em disputa e de seu caráter mediador, em se tratando de interesses antagônicos. Sendo o Estado em disputa, ele responderá em maior ou menor grau às políticas sociais, dependendo do cenário político, sociocultural e econômico do país, da correlação de forças envolvidas na disputa, e da predisposição em atender os anseios da classe trabalhadora em detrimento dos interesses do capital.

Outro fator que considero um avanço na constituição de políticas que considerem a especificidade de algumas populações historicamente discriminadas é a ambiguidade da ação pública em torno das diversidades, o que se reflete também no limitado nível de institucionalização dos programas. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de a maioria dos programas do MEC, na área da diversidade, não ter passado pela apreciação do Poder Legislativo e com isso não ter redundado na criação de uma legislação ordinária específica sobre a temática, fazendo com que dependam em grande parte das pessoas à frente da gestão, o que cria incertezas quanto à continuidade, posto que ficam limitados a uma ação do Executivo, porém sem força de lei. É imperioso destacar que o encaminhamento de um projeto de lei ao Legislativo sobre a temática da diversidade, em se tratando das especificidades da atual composição do Congresso Nacional, não é garantia suficiente de que a proposta será aprovada ou, sendo aprovada, que não sofrerá alterações. Assim, é um limite estabelecido pela conjuntura política e social atual. Nesse sentido, entendo que alguns órgãos governamentais, tais como Secadi, Seppir, SPM, SDH, que compõem o Poder Executivo, foram um avanço nos dois mandatos de Lula, na medida em que desenvolveram programas e ações que contemplassem a diversidade.

Esse avanço depende da disponibilidade governamental em atender às demandas impostas pelos movimentos através da pressão social e política que exercem sobre o Estado, desde que a conquista desses direitos não transforme as bases fundantes do capitalismo. Nesse sentido, considero que os governos do presidente Lula foram um avanço para com as políticas identitárias – mesmo que

não respondessem plenamente às expectativas dos movimentos sociais organizados. No governo que o sucedeu, ficam evidentes os limites, quiçá o retrocesso, devido à conjuntura política que se estabeleceu, principalmente na nova configuração da Câmara dos Deputados e do Senado Federal – momento em que o PNE foi discutido e votado.

Outro avanço ocorrido foi o envolvimento em espaços democráticos de participação, como ficou evidente no processo de conferências, momento em que a sociedade civil, movimentos sociais organizados, trabalhadores, pesquisadores em Educação e Estado se encontraram para discutir e elaborar propostas de políticas sociais. Essa questão fica evidente ao analisarmos os documentos produzidos pelas Conaes, resultados de um amplo debate da sociedade e Estado, assim como as DCN, que contaram com também com a colaboração de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas.

Tal processo demonstrou um avanço na constituição da política, no entanto, ressalto mais uma vez, quando o PNE proposto a partir da Conae precisou ser votado e discutido pelo Congresso, conforme afirmaram Oliveira e outros (2011), o “resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão [...] não foram, em sua maioria, contemplados no PL nº 8.035/2010”.

O primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) marca um momento importante de impulso da agenda da diversidade nas políticas educacionais com a criação, no Ministério da Educação, da referida Secadi, articulando ações referentes às modalidades previstas na LDB de 1996, tais como relações etnicorraciais, educação ambiental e outras.

Tal secretaria nasceu com a missão de desenvolver programas próprios, transversalizar a questão da diversidade no conjunto da gestão do ministério e manter proximidade com a sociedade civil organizada. Nessa perspectiva, há uma aposta na ação descentralizada, baseada na coordenação, articulação e indução de políticas nos três níveis de governo e na construção de várias câmaras técnicas, de comissões e fóruns de diálogo com a sociedade organizada.

Sabrina Moehlecke (2009, p. 270) afirma que a estratégia de concentração de programas em políticas na Secadi foi apresentada como um “importante canal de

participação e diálogo entre o MEC e os grupos sociais organizados na construção de uma agenda de políticas de diversidade. Contudo, essa pode não ser a única função” (p. 270). Nesse sentido, entendo que a criação de tal secretaria foi um avanço no que diz respeito em pensar programas e políticas que contemplem temáticas da diversidade e um mecanismo de diálogo com os movimentos sociais organizados, principalmente os de cunho identitário.

Em que pesem as contradições do governo Lula, que já foram apontadas, observo que entre os dois primeiros mandatos do governo do PT no Brasil houve avanços significativos, nos primeiros quatro anos, materializados especialmente através da criação da Secad e dos principais programas governamentais. Entretanto, no segundo mandato, ocorre a manutenção parcial das diretrizes dos programas fomentados anteriormente, mas com poucos avanços, atendendo-se a determinadas necessidades e demandas sociais. Assim, reafirma-se a ideia do Estado em disputa e de seu caráter mediador de interesses antagônicos.

Quando se fala em diversidade, as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade ainda são consideradas mais ‘polêmicas’ pelo Poder Legislativo. Isso ficou evidente quando se tratou da inclusão dessa temática no PNE, momento em que os parlamentares alegaram dificuldade de abordar e discutir questões relacionadas à diversidade sexual e optaram por excluir do documento final tais expressões. Já quando o assunto envolveu a sociedade civil organizada, percebe-se um avanço, no caso dos textos finais das Conaes e as DCN.

A fragilidade que aqui se encontra é o fato de que alguns temas que envolvem a diversidade, tais como gênero e sexualidade, pelo fato de não terem se tornado lei – como é o caso das relações etnicorraciais, previstas na LDB –, ficam à mercê dos interesses daqueles que estão no governo. Aqui, houve um certo retrocesso nas políticas de diversidade, se compararmos os dois primeiros mandatos de Lula com o primeiro governo Dilma Rousseff, momento em que a própria Secad foi reconfigurada e passa a incorporar ‘inclusão’, tornando-se Secadi; do mesmo modo, o novo ministério denominado Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos agrupou três secretarias especiais (Seppir, SPM e SEDH). Entendo que tais questões se confirmam como limites para as políticas, na medida em que agruparam as secretarias especiais criadas no governo Lula, criando um ministério único, e incluindo junto a Secad as questões relacionadas à inclusão das pessoas com necessidades especiais. Mesmo não tendo muitos elementos para

comparar os dois governos, tendo em vista que meu foco é essencialmente o período do governo Lula, esses dados dão alguns indicativos de que a agenda dos governos Dilma não deu tanta relevância para as questões da diversidade, se comparada com os dois governos anteriores.

O Estado não pode ser entendido como uma estrutura em abstrato, portanto não é possível analisá-lo como se fosse uma estrutura que determina a sociedade; pelo contrário, enquanto uma organização composta de classes, portanto concreto, o Estado só existe porque é constituído por sujeitos que ao mesmo tempo produzem e reproduzem as relações sociais. Permeado por essas relações, o Estado expressa o período histórico determinado e as relações sociais de cada época, permeado pelas contradições sociais.

Discutir as questões que permeiam a diversidade na escola, na direção de valorizá-las, é fundamental. Acredito que, se lutamos por uma educação pública e de qualidade para todas/os, essas questões devem perpassar o currículo da escola, o PPP, a gestão. Neste momento histórico, não se pode falar de qualidade da educação sem que se tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos/as e que não reproduza mecanismos de diferenciação e de exclusão social, tais como classe, gênero, raça, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, geração etc.

As políticas sociais na atualidade devem ser entendidas muito além daquelas que garantem direitos sociais como educação, saúde, moradia etc. Elas devem incluir também as questões de discriminação por gênero, raça/etnia, sexualidade, geração e outras questões específicas que historicamente vêm sendo deixadas à margem na produção de políticas sociais. Porém, cabe lembrar que aqueles que lutam pela superação das desigualdades sociais não podem sobrepor uma política de caráter identitário às políticas de superação das desigualdades materiais, e vice-versa.

Uma educação de qualidade é aquela que, além de oferecer a necessária formação científica, cultural e humanista, também se preocupa com a valorização do diálogo com o outro e o respeito a todas as diferenças, de modo a fazer com que elas não sejam motivo de inferiorização, silenciamentos, constrangimentos, insultos e agressões. Ao mesmo tempo que essa discussão esteja atravessada com as questões de classe; caso contrário, as lutas pelas transformações sociais podem ficar apenas no nível do elogio às diferenças.



A luta contra a discriminação deve acontecer em todos os espaços de relações sociais. Algumas se constituem espaços mais favoráveis de provocar uma intervenção, principalmente as instituições estatais, tais como escolas e universidades, pois existe ali a possibilidade de se definir políticas. As relações sociais em geral que influenciam o Estado e a escola vão também, na contramão, sendo modificadas por essas políticas. Assim, enquanto as relações sociais não mudarem, o todo não muda, mas o fato de o Estado propor políticas e a escola implementá-las é um dado de interferência nas relações sociais. Neste sentido, a educação e as lutas sociais devem contribuir para o processo de emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; RIDENTI, Marcelo. 1968 no Brasil. **Margem Esquerda: Ensaios Marxistas**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 43-48, maio 2008.

ARAÚJO, Paulo. Magalhães. O bicameralismo no Brasil: argumentos sobre a importância do Senado na análise do processo decisório federal.: **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 11, n. 21, jul. 2012.

ARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 171-182.

AVRITZER, Leonardo. Conferências nacionais: ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil. **Ipea: texto para a discussão**, Rio de Janeiro, p. 7-24, maio 2012. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1739.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1739.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2015.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

BARBOSA, Rita de Cassia. Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional**: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 39, p. 99-218, abr. 2006.

BENSAÏD, Daniel. **Os irredutíveis**: teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto legislativo nº 485, de 2006**. Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – exercício de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Documento Final da Conae 2010**. Brasília: Presidência da República, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 7/2010, de 7 de abril de 2010**. Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – exercício de 2010**. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Parecer ao Projeto de Lei nº 8035, de 2010 – Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011a. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=947081&file](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=947081&file)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Brasília: Presidência da República, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Homepage**. 2013. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República: **Documento Final da Conae 2014**. Brasília: Presidência da República, 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRAZ, Marcelo. **Partido proletário e revolução**: sua problemática no século XX. Tese (Doutorado) – Escola de Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 7-22.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). **Diversidade cultural e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural.  
 CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.).  
**Educação e diversidade cultural**. Maringá: Ed. UEM, 2010. p. 17-56.

\_\_\_\_\_; FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**.  
 Maringá: Ed. UEM, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 1, n. 61, p. 110-134, mar. 2015.

ClAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Bispos do Regional Sul 3 (Porto Alegre). Presidente do Regional Sul 3 da CNBB. **Nota do Regional Sul 3 sobre riscos da introdução da Ideologia de Gênero nos Planos Estadual e Municipais de Educação**. 2015. Disponível em: <[http://br.radiovaticana.va/news/2015/07/01/bispos\\_do\\_regional\\_sul\\_3\\_sobre\\_riscos\\_da\\_ideologia\\_de\\_gênero/1155130](http://br.radiovaticana.va/news/2015/07/01/bispos_do_regional_sul_3_sobre_riscos_da_ideologia_de_gênero/1155130)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CUÉLLAR, Javier (org). **Nossa diversidade criadora**: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Tradução de Alessandro Warley Candeas. Campinas: Papirus; Brasília: Unesco, 1997

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 out. 2009.

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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 nov. 2014.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

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.

DIOGO, Emilli Moreira; FLACH, Simone de Fátima. A tramitação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional a partir dos pressupostos da qualidade social:

uma análise preliminar. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2014. p. 1-17. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/472-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/472-0.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2015.

DULCI, L. S. **Entrevista cedida à revista Desafios do Desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2011. p. 23-24.

EAGLETON, Terry. De onde vêm os pós-modernistas? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, Jhon Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 23-32.

\_\_\_\_\_. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EVANGELISTA, Ely G. **A Unesco e o mundo da cultura**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2008. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

FARENZENA, Nalú; ROSSI, Alexandre José; MAFASSIOLLI, Andreia. Educação básica e diversidade: cidadania, políticas públicas e legislação. In: CARAGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.). **Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação**. Erechim: Novello e Carbonelli, 2013. p. 129-154.

FAUSTINO, Rosangela Célia; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Revista Horizontes**, Belo Horizonte, v. 2, n. 33, p. 67-80, 2015.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, jul./set. 2000.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

GENTILI, Pablo A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. A questão da desigualdade. In: GIDDENS, Anthony (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Unesp, 2007. p. 253-268.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

GREEN, James N. A luta pela igualdade: desejos, homossexualidade e a esquerda na América Latina. **Cadernos AEL – Homossexualidade, sociedade, movimentos e Lutas**, Campinas, v. 10, n. 18/19, p. 17-39, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HELLER, Agnes; FEHER, F. Equality reconsidered. **Thesis Eleven**, n. 3, p. 23-40, 1981.

\_\_\_\_\_. **Além da Justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HOBBSBAWM, Eric J. **História do marxismo**: o marxismo no tempo de Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **A era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier.; GONZÁLEZ, Sabrina. (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 421-430

LIPPOLD, Walter. **Marxismo e a pós-modernidade (I)**. 2014. Disponível em: <<http://m.ofatoeahistoria.webnode.com/news/marxismo-e-a-pos-modernidade-i/>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MALIK, Kenan. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, Jhon Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 123-144.

MALLMANN, Maria Izabel. **Os ganhos da década perdida**. Porto Alegre: Edipuc, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo, Paulus, 1997.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 113-126, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”: E. P. Thompson, história e sociologia. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11., Campinas, 2003. Anais... Campinas: Unicamp, 2003.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Pós-modernismo, marxismo e Feminismo. **Revista Margem Esquerda**, São Paulo, n. 2, p. 95-111, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pós-modernismo, marxismo e feminismo**. 2015. Disponível em: <<http://www.naomekahlo.com/#!Pósmodernismo-marxismo-e-feminismo/c1a1n/54fa9faf0cf2458597781d3c>>. Acesso em: 14 set. 2015.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 11-28

\_\_\_\_\_. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. esp., p. 65-82, ago. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art05\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art05_38e.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Uma análise crítica do direito à diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 299-300, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 jul. 2015.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade de. et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, ago. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Estatuto do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: PT, 1980.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Coligação Lula presidente: um país para todos. **Plano de governo**. São Paulo: PT, 2002.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PERONI, Vera M. Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre, UFRGS, 2006

\_\_\_\_\_. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera M. Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

POWER, Colin N. A resposta da UNESCO ao desafio de criar unidade na diversidade. In: CAMPBELL, Jack (Org.). **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Brasília: Unesco, 2002. p. 41-62.

PRATES, Jane Cruz. A questão dos instrumentais técnico-operativos. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, n. 2, p. 1-8, 1º dez. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/948/728>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

RAICHELIS, Raquel. **Esfera pública e Conselhos de Assistência Social**: caminhos da construção democrática. São Paulo, Cortez, 1998.

RETRATOS DA ESCOLA: Dossiê Diversidade na escola: gênero e sexualidade. 2015: CNTE, v. 16, n. 9, jan. 2015.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Ed. UEM, 2010. p. 57-85.

RODRIGUES, Marilda Merência. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. **Revista Histedbr On-Line**, n. 44, p. 216-234, dez. 2011.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

\_\_\_\_\_; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROSSI, Alexandre José. **Avanços e limites da política de combate à homofobia**: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do



Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-33.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. Direitos, desigualdade e diversidade. In: BOSCHETTI, Ivonete et al. (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 64-86.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política; subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4.ed. RJ: DP&A, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Londres: Unesco, 1945. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia**. Genebra, 1994, UNESCO, 1995.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Genebra: Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris, 2005. Genebra: Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_. **Homepage**. Genebra: Unesco, 2013. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 8 dez. 2013.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos sociais e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. Que significa hoy ser um movimiento anti-sistémico. **Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, p. 179-184, jan. 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, Jhon Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

\_\_\_\_\_. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

XAVIER FILHA, Constantina; BEZERRA, Maria de Fátima; NEVES, Isis Tavares. Entrevista. **Retratos da Escola: Dossiê Diversidade na escola: gênero e sexualidade**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 13-26, jan. 2015.

ZONTA, Celso. **Igualdade e desigualdade**. 2015. Disponível em: <<http://www4.faac.unesp.br/extensao/convidiversidade/textos/zonta.php>>. Acesso em: 17 set. 2015.