

# POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE: MOTIVAÇÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho - UEM

elmajulia@hotmail.com

**Resumo:** A proposta é discutir as razões pelas quais, na atualidade, as políticas educativas se voltam para o reconhecimento e a valorização da diversidade. A perspectiva metodológica é a de que os fenômenos educacionais extrapolam o campo específico da educação e expressam mudanças nas condições concretas de vida. Por isso, entre outras, abordamos as motivações sociais e históricas da tendência ao respeito à diversidade, especialmente a globalização da economia, as mudanças no mundo do trabalho, as novas formas de sociabilidade, a redefinição do papel do Estado e os novos movimentos sociais.

**Palavras chave:** políticas públicas, diversidade, motivações sociais e históricas.

## INTRODUÇÃO

A diversidade, acompanhada do combate a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, padrões culturais e outros, é um tema recente e cada vez mais presente nas políticas públicas para a educação. Consideramos que, embora os educadores associem a defesa da diversidade cultural às conquistas decorrentes das reivindicações dos movimentos populares e dos avanços do processo democrático, a constante recorrência ao tema deve-se primordialmente à influência e à articulação realizada pelos organismos internacionais, em especial a UNESCO.

É o que se depreende dos seguintes documentos: *Relatório Nossa Diversidade Criadora* (1997), *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural* (2002), *Relatório de Desenvolvimento Humano* (2004), intitulado *Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. No campo da educação, o *Relatório Delors* (1996), a *Conferência de Dacar* (2000) e o texto *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade* (2000) advogam uma política educacional baseada nas diferenças étnicas, sociais e culturais.

Valorizar e reconhecer as diferenças tem sido a 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; enfim, atingir a *coesão social* e a paz internacional entre sociedades diversificadas.

Na medida em que o Brasil se torna signatário das convenções internacionais, assume compromissos em torno da promoção e proteção da diversidade cultural, como expressam alguns documentos, como: *LDB* (1996); *PCNs* (1998); *Diretrizes Curriculares*

*Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998); *Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2003) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006). É o que se expressa também em outras medidas, a exemplo da criação do sistema de cotas nas universidades e da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular.

Está em curso, portanto, um redirecionamento da educação que desafia os educadores ao debate, à reflexão e ao aprofundamento da compreensão sobre as políticas e práticas educativas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural. Aceitando o desafio, pretendemos, neste texto, discutir as razões da atenção que se dá à questão da diversidade na atualidade, especialmente no âmbito educacional.

Observamos que o discurso de valorização da diversidade tem sido acolhido, sem maiores questionamentos, no interior do sistema educacional. Ele tem influenciado a elaboração de programas curriculares e projetos educativos e a definição de estratégias educacionais. Argumenta-se que, historicamente, a escola tem sido espaço de homogeneização, padronização e uniformização cultural, sendo esses aspectos identificados como fatores de exclusão e fracasso escolar. Por isso, defende-se um novo paradigma educacional, que leve em conta as diferenças e a diversidade do público escolar. Os argumentos empregados estão associados ao respeito aos direitos humanos, à promoção da equidade, à superação dos currículos monoculturais e, ao mesmo tempo, ao resgate e à afirmação da identidade dos grupos marginalizados e das culturas regionais, ao combate das atitudes discriminatórias e à ampliação da democracia.

Contudo, entendemos que, para investigar as razões da ênfase na diversidade na educação, é imprescindível ampliar o foco de análise, abrangendo motivações sociais mais amplas, já que, de nosso ponto de vista, o que ocorre na educação extrapola seu campo específico e expressa mudanças nas condições concretas de vida. Dessa perspectiva, procurando descobrir as motivações sociais e históricas que desencadearam esse processo, o principal objetivo deste trabalho é analisar as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, bem como sua relação com as políticas educativas voltadas para a diversidade.

## 1. AS MOTIVAÇÕES DA POLÍTICA VOLTADA À DIVERSIDADE NO ATUAL CONTEXTO

A partir do final da década de 70 do século XX, o capitalismo mundial enfrentou um novo período de crise, identificada, sobretudo, com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social.

Dentre os mecanismos encontrados pelo capitalismo para sua recomposição, constam a globalização, a financeirização da economia e a reestruturação produtiva, que introduziram mudanças significativas no padrão de expansão capitalista, que afetaram as condições de trabalho, as formas de sociabilidade, a atuação estatal e a ação política dos partidos e dos movimentos sociais.

A globalização, segundo Fonseca, é a síntese de transformações radicais pelas quais vem passando a economia mundial desde o início dos anos 80, resultando da junção de três forças poderosas:

1) a terceira revolução tecnológica (tecnologias ligadas a busca, processamento, difusão e transmissão de informações; inteligência artificial; engenharia genética); 2) a formação da área de livre comércio e blocos econômicos interligados [...]; 3) a crescente interligação patrimonial e a interdependência dos mercados industriais e financeiros, em escala planetária, ou seja, não apenas entre as principais economias capitalistas, mas com participação também dos países socialistas (FONSECA, 1997, p. 2).

A globalização refere-se, portanto, àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam as fronteiras nacionais, integrando mercados, organizações e comunidades.

Contraditoriamente, a globalização gera, de um lado, um processo de universalização e padronização das imagens, produtos, culturas, informações, bens e serviços, de unificação e desterritorialização das agendas políticas, uma vez que a regulação transnacional sobrepõe as instâncias nacionais, deslocando o poder de decisão do âmbito do Estados-Nação e reduzindo sua capacidade de programar políticas próprias (IANNI, 1999). De outro lado, tende a promover o poder local, a particularização e a diversidade. Uma nova ou renovada importância é atribuída ao local, como se pode observar na redescoberta das identidades territoriais, das tradições, histórias, culturas e políticas locais e no ressurgimento do regionalismo e do nacionalismo. Na interpretação de HARVEY (2000, p. 275), isso ocorre “justamente por causa da busca de segurança que o lugar sempre oferece em meio a todas as transformações” de um mundo cambiante. Desse modo, enquanto a economia e a política se tornam cada vez mais globais, abalando os quadros de referência que deram aos indivíduos uma ancoragem estável, o local, a diferenciação, a diversidade surgem como novo valor, representando um abrigo contra forças que estão fora de seu alcance e controle ou que ameaçam diluir as identidades e apagar as diferenças.

A globalização, ao mesmo tempo em que expressa o desenvolvimento de estruturas globais de poder e a reconfiguração do poder do Estado-nação, também redefine os conceitos de democracia, de cidadania, dos direitos e dos deveres dos atores sociais.

A cidadania, no Estado-nação, estava associada à nacionalidade, ao espaço territorial da nação. Como o Estado-nação formava o quadro de referência da vida do cidadão e, por meio de um corpo único de instituições políticas e jurídicas, estabelecia seus parâmetros, seus referenciais eram a cultura cívica e a codificação jurídica legal coletiva e homogênea, pré-constituída com a finalidade de que as individualidades se subordinassem à universalidade.

Atualmente, com o enfraquecimento do poder do Estado-nação e com o aumento dos fluxos imigratórios, ocorre também o enfraquecimento do sentimento de pertença dos indivíduos aos espaços nacionais, que deixam de ser o único quadro de referência. Surge a tendência de se desenvolverem outras formas de identificação, as quais são pensadas com base nas diferenças e não nas características comuns, e outros espaços estruturadores da cidadania, mais próximos dos indivíduos.

A cidadania funda-se, ao mesmo tempo, na heterogeneidade cultural e na identidade multiétnica e na *cidadania global* vinculada ao processo de globalização econômica e cultural, em que o sujeito se torna cidadão do mundo.

A relevância da política da diversidade relaciona-se também à flexibilização produtiva. O contexto de profunda recessão econômica e de aumento nas pressões competitivas internacionais, a partir dos anos 90, levou as empresas a, de um lado, buscar espaços mais amplos de acumulação e, de outro, reestruturar e reorganizar a produção, introduzindo novas tecnologias no processo produtivo e criando um novo padrão de acumulação capitalista, denominado de *acumulação flexível*. Segundo HARVEY (2000, p. 140), a acumulação flexível, para superar a rigidez do sistema fordista e atender, de forma ágil, a uma gama bem mais ampla de necessidades do mercado, incluindo as rapidamente cambiáveis, apóia-se na “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

À medida que se expandem, a globalização e a flexibilização produzem mudanças rápidas e profundas no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, modificam os padrões de sociabilidade e consciência dos homens. A sociedade, denominada de *pós-industrial*, é, assim, constituída por um tecido complexo e extremamente diferenciado de atores sociais. Por um lado, a competitividade capitalista avança com o desenvolvimento de novas tecnologias; por

outro, a reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo desencadeiam uma crescente redução do proletariado fabril, estável, desenvolvido na vigência do binômio taylorismo/fordismo. Resulta daí um enorme incremento dos excluídos e do “subproletariado” fabril.

O resultado é a criação de um setor, freqüentemente denominado de trabalho precarizado, composto pelos “*terceirizados*”, subcontratados, “*part-time*”, entre tantas outras formas assemelhadas que proliferam em tantos cantos do mundo.

Isso demonstra que, no processo de globalização, a classe assalariada se torna mais fragmentada, complexa e heterogênea. Encontra-se dividida entre qualificados e desqualificados, estáveis e precários, homens e mulheres, nacionais e imigrantes, inseridos e excluídos, sem falar de outras divisões decorrentes da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho (ANTUNES e ALVES, 2004).

Por um lado, para uma grande parte dos homens, as novas condições do mercado de trabalho flexível tornam cada vez mais manifesta a impossibilidade de reprodução da vida na lógica do capital, acentuando as desigualdades e tensões, independentemente de raça, sexo e idade. Por outro, essa nova situação dá origem a novos hábitos, valores, crenças, costumes, estilos de vida, linguagens que se opõem às formas compartilhadas pelos homens até então, criando condições para a emergência de um novo paradigma social, baseado na pluralidade cultural.

De acordo com SENNETT (2000), no modo de acumulação taylorista/fordista, a tendência era identificar os indivíduos por sua profissão/ocupação, ou seja, o trabalho era o elemento central na definição da identidade dos sujeitos. Ao mesmo tempo, os homens tendiam a se pensar como classes sociais, como integrantes de movimentos sociais, como atores coletivos e identificados pela luta contra a exploração e as desigualdades sociais. Nesse sentido, as classes se definiam como grupos com interesses objetivos (marcados pela oposição entre capital e trabalho) e com modos de vida em comum. Nessa condição, eram referência para os movimentos sociais.

Diferentemente disso, na fase da flexibilização produtiva, as pessoas têm mais liberdade para moldar suas vidas. No entanto, isso é acompanhado também de uma flexibilização das relações e do caráter. Como não existem mais regras fixas, encoraja-se a espontaneidade e a autonomia, que, vistas em si mesmas, aparecem como virtudes progressistas. A dependência mútua é apresentada como um mal, motivo pelo qual se incentiva a capacidade de se desprender do próprio passado, das coisas ou pessoas. Tudo se concentra no momento imediato, favorecendo ligações tênues e superficiais. Portanto, de acordo com

SENNET (2000), “*não há mais longo prazo*”: os indivíduos agem sob a pressão das necessidades básicas de sobrevivência. A capacidade de correr riscos envolve permanecer na ambigüidade e na incerteza; o indivíduo deve ter habilidade para lidar com o desconhecido, com a vulnerabilidade e a instabilidade e, caso não seja bem-sucedido, deve ser capaz de mudar o “jogo” e lidar com o fracasso. Em síntese, a flexibilização não dá e nem pode dar qualquer orientação precisa para a conduta na vida comum.

Os novos comportamentos, criados e assumidos como condição necessária à sobrevivência, tornam a vida mais fragmentada, pluralizada, indeterminada, incerta e individualizada. À medida que a vida não é mais regulada por valores e normas comuns, os próprios atores sociais passam a reivindicar o direito à diversidade, o respeito à diferença, a identidade, a liberdade de expressão, o reconhecimento das experiências singulares.

Ao mesmo tempo em que o trabalho assume formas mais voláteis, é mais difícil identificar as pessoas por meio dele. Ou seja, a reconfiguração do trabalho também reconfigura a identidade dos sujeitos. As “identidades coletivas”, de classe, e as experiências compartilhadas pelo trabalho dissolvem-se em formas pluralizadas e específicas. Predominam, em conseqüência, as identidades decorrentes da subjetividade, da cultura de grupos étnicos e seitas religiosas e comunidades específicas baseadas em idade, sexo ou sexualidade, origens e estilos de vida.

Nessas circunstâncias, a identidade, que adquire formas múltiplas, é resultante de um processo constante de construção, desconstrução e reconstrução por parte dos diferentes grupos e indivíduos. A própria cultura, que seria uma categoria articuladora das singularidades, passa a corresponder a grupos “minoritários”, a interesses miniaturizados e sem uma ancoragem estável. O efeito disso é o abandono da perspectiva de totalidade das práticas que constituem o capitalismo em favor da afirmação de identidades culturais fragmentadas, em perpétua mudança, que só têm sentido nos limites de algum determinismo local, de alguma comunidade interpretativa. Na prática, isso acaba por impossibilitar uma representação unificada do mundo, mas não apenas isso: a sociedade deixa de ser vista como um espaço de conflitos e contradições entre interesses antagônicos para se transformar em espaço plural de afirmação da identidade.

Nesse processo de reorganização produtiva e social, modifica-se não apenas a consciência; também o conteúdo da ação política sofre significativa alteração e os partidos de massa assumem novas características. No lugar dos partidos políticos organizados com base no interesse de classes, pautados na luta pelo reconhecimento dos valores universais, surgem

partidos que fundam suas reivindicações na defesa dos interesses particulares e imediatos que caracterizam a luta cotidiana pela sobrevivência.

Isto porque o desemprego, o incremento do trabalho precário, as novas formas de organização do trabalho, aliadas às políticas neoliberais, alteraram profundamente as relações trabalhistas, aumentaram a competitividade, reforçaram o individualismo e interferiram na organização política do movimento operário. Ao invés de negociações coletivas de salários, benefícios sociais e promoções, realizadas por meio de sindicatos e de acordo com normas de controle das relações capital/trabalho, fixadas pelo Estado, as negociações passaram a ser livres e diretas entre operários e patrões. Esse processo tem conduzido à desconstrução da normatização do trabalho e ao enfraquecimento da organização coletiva e do poder dos sindicatos, reinstalando o predomínio do particularismo dos interesses e uma conseqüente diminuição da consciência dos direitos sociais. Criam-se, assim, condições favoráveis para reforçar interesses particulares e para afirmar a tese de que teria surgido “uma nova era em que os antagonismos centrados nas contradições capital *versus* trabalho não têm mais lugar” (LEHER, 2001, p. 158).

Assim, à medida que a sociedade se despedaça em muitas esferas particulares e diferenciadas de interesses, ocorre a proliferação de movimentos sociais heterogêneos (femininos, ecológicos, pacifistas, étnicos, dos direitos humanos, etc.), os quais, desvinculados cada vez mais do mundo do trabalho, voltam-se para o reconhecimento de direitos específicos. Deste modo, também esses movimentos foram perdendo a capacidade de englobar a totalidade de experiências, fragmentando a luta política.

Enquanto o sistema de representação política e o modelo de exercício do poder entram em crise, “observa-se o deslocamento do poder político, até então regulamentado e estabelecido através do Estado, para o seio da sociedade civil, que se revela e transforma a coisa pública num negócio privado dos diversos grupos e setores sociais” (TEIXEIRA, 1998, p. 22-23), ou de “sociedade política não identificada com o Estado” (CORRÊA, 1999, p. 205). Dissolve-se a distinção entre Estado e sociedade civil, entre espaço estatal e não-estatal, entre as tradicionais arenas de direitos e negociações; em seu lugar, observa-se a “reinvenção” do ideal e da prática democrática. A democracia deixa de se basear em um ideal unitário e universal para se adaptar à pluralidade de perspectivas e identidades diferenciadas.

Em uma democracia com tais características, os movimentos e organizações populares, embora consigam avanços setorializados significativos, contribuem para que o conceito de classe social deixe de ser referência para as ações sócio-políticas, para que se passe a ignorar a raiz social da diferenciação.

Outro aspecto que não se pode ignorar na construção da concepção democrática num contexto de fragmentação das lutas sociais é a atuação dos partidos de esquerda. A própria esquerda, ao assumir discursos particularistas, desvinculados das determinações econômicas ou das relações de classe necessárias à produção, abandona a ênfase no conflito de classes como referência de luta e contribui para reforçar a visão de que a política é identificada com os interesses domésticos e pessoais. Em consequência, ela perde os elementos de diferenciação em relação aos outros partidos políticos e passa a enfrentar dificuldades na elaboração de propostas alternativas, que sejam capazes de ir além das relações sociais existentes.

Cabe destacar ainda que à reestruturação econômica corresponde também a profunda crise fiscal do Estado contemporâneo. As reduções orçamentárias, relacionadas à crise do modelo de regulação fordista/keynesiano e à sua substituição pela política do Estado-mínimo, hipertrofiaram a atuação estatal na área social, abrindo espaço para a emergência de novas e múltiplas associações voluntárias, entre as quais as ONGs, para a oferta dos serviços públicos. Nesse espaço é que surge o “terceiro setor”, denominado não-governamental e não-empresarial, que corresponde a uma nova cultura de participação da sociedade civil e de promoção das políticas sociais.

A atuação da sociedade civil tem como desdobramento o desenvolvimento de movimentos/organizações sociais de outra natureza, os quais expressam a existência de novas identidades, valores e interesses. Realiza-se uma nova articulação da subjetividade com a etnia, com o gênero, com a opção sexual, com a religião, com a nacionalidade, com o meio ambiente, com os direitos humanos, entre outros.

Essas organizações possuem um caráter bastante distinto dos tradicionais movimentos, já que, ao buscar “mudanças pontuais”, redesenham os processos políticos e as identidades culturais, desencadeando um processo denominado de focalização.

De um lado, a política focalizada, ou de atenção à diversidade, ao mesmo tempo em que expressa os interesses dos novos movimentos sociais, reivindica tratamento mais democrático e tolerante em relação às especificidades dos diferentes grupos existentes na sociedade e políticas de inclusão social mais facilmente solucionáveis pelo Estado. De outro, ela também expressa a política do Estado-mínimo, exigindo uma nova postura do Estado em face das demandas sociais. Nesse sentido, à medida que assume políticas focalizadas ou compensatórias, o Estado não apenas direciona seletivamente os gastos sociais, destinando-os, por meio de ações específicas, a parcelas minoritárias da população. Ele também põe em xeque as políticas universalistas, redefinindo inclusive o conceito de direito. Associando-o às especificidades culturais, transforma-o em direito à diferença.



Considerando que as políticas educacionais estão condicionadas por esse processo de reconfiguração das relações de trabalho, de redefinição dos poderes e funções do Estado, de emergência de novos movimentos sociais e de novas formas de cidadania, interessa-nos discutir, a seguir, quais são os novos desafios para a educação voltada para a diversidade.

## 2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DIVERSIDADE CULTURAL

Em decorrência das mudanças descritas anteriormente, emergem novas tecnologias produtivas e de comunicação, alterando os requisitos e parâmetros do trabalho especializado. Historicamente, de um lado, produz-se a possibilidade de todos usufruírem desses avanços. De outro, em razão da própria forma de organização da sociedade capitalista, essas mudanças intensificam a competição e agravam as desigualdades e a exclusão social, produzindo comportamentos sociais relacionados à erupção de novas formas de intolerância, violência, racismo, xenofobia, manifestação do nacionalismo, marginalização, discriminação contra as minorias étnicas, religiosas e lingüísticas e ainda ao terrorismo. Esses comportamentos, que têm ameaçado a ordem social, tornam-se objeto de preocupação por parte da sociedade como um todo, afetando profundamente as políticas e práticas das instituições educacionais.

Nesse contexto, a escola é desafiada a transmitir novos conhecimento e formar novas competências, com o objetivo de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a nova dinâmica do capitalismo.

Do ponto de vista econômico, o papel da educação passa a ser identificado com as novas demandas do mercado, entre as quais, formar as novas habilidades necessárias à economia flexível e informacional. Cabe-lhe estimular os indivíduos a adquirir capacidade cultural e técnica para acompanhar as mudanças incessantes no processo produtivo, enfrentar as intranqüilidades, adaptar-se rapidamente às pressões imediatas e às incertezas inerentes à luta pela sobrevivência num mundo cada vez mais competitivo e exigente e a enfrentar, mesmo com anos de estudo e experiência, a perspectiva de serem declarados excedentes pelas novas forças da automação e da reengenharia. Tal fato exige um espírito empreendedor que favoreça a busca de alternativas de subsistência.

Do ponto de vista político, diante do recuo na atuação do Estado, a educação é vista como condição para formar a nova cidadania, ou seja, a *cidadania ativa*. Nesse caso, o cidadão comum é o responsável tanto por suas ações, idéias e autopreservação quanto pelo seu grupo e pelo mundo em que habita. Ou seja, a educação torna-se responsável tanto pelo desenvolvimento humano sustentável quanto pela construção da *cidadania global*, cujo sentido

é fortalecer o compromisso do indivíduo com ser cidadão do mundo, com construir democracias multiétnicas e a paz mundial.

É essa preocupação que se manifesta em escritos como o *Relatório Educação, um Tesouro a Descobrir* (1998), redigido para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors.

O *Relatório Delors*, ao apontar que os caminhos da educação deverão ser os do mundo globalizado, busca orientar a definição de novas políticas educativas em todos os países (DELORS, 2001, p. 102).

Nesses termos, os princípios que passam a orientar as reformas educacionais e as práticas no sistema escolar pautam-se nos seguintes aspectos comuns: a) combate a todas as formas de preconceito e discriminação; b) compreensão e respeito ao Estado de Direito; c) fortalecimento de uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado, especialmente quanto aos valores, atitudes e conceitos responsáveis, e envolvimento de pessoas em ONGs, em questões ambientais, dentre outras; d) valorização da participação, da solidariedade, do respeito e do senso de responsabilidade pelo outro e pelo público; e) formação de hábitos democráticos e responsáveis pela vida civil; f) garantia de igualdade de oportunidade e diversidade de tratamentos; g) constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente; h) reconhecimento e valorização da diversidade cultural, ou seja, das formas de se perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, etnias, regiões, grupos sociais e países; i) estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre as diversas culturas; j) responsabilidade por construir a cidadania num mundo que se globaliza.

Na prática, a educação voltada para a diversidade requer currículos multiculturais, propostas pedagógicas que respeitem e valorizem a pluralismo, materiais didáticos adequados (contendo informações, dados, imagens, dados dos grupos minoritários), conteúdos e atividades didáticas capazes de responder as diferentes necessidades, interesses e capacidades dos alunos, flexibilidade na organização de programas, enfim, desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que levem em conta as diferenças. A finalidade é formar cidadãos solidários e responsáveis, abertos a outras culturas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentou-se evidenciar, neste trabalho, que a política da valorização da diversidade cultural, em especial no campo da educação, vai sendo delineada no bojo das mudanças de ordem social, política e econômica ocasionadas pelo processo de globalização. Essas orientações, que surgem em âmbito internacional, têm influenciado significativamente a formulação das políticas brasileiras.

Esses novos encaminhamentos têm-nos desafiado como educadores, já que estão presentes em nosso cotidiano, não apenas porque as políticas de valorização e de reconhecimento da diversidade têm chegado à sala de aula, mas também porque vivenciamos um contexto em que a diferença assume cada vez mais relevância.

No entanto, é necessário atentar para o fato de que essa política não ocorre de forma neutra e consensual. Ao contrário, ela se desenvolve em um terreno marcado pelas tensões e contradições que traduzem as lutas das forças sociais, políticas e culturais em jogo e que são caracterizadas pela oposição entre o universal e o particular, o local e o global, a objetividade e o relativismo, a igualdade e a diferença/diversidade.

De nosso ponto de vista, os maiores desafios decorrentes da política de valorização das diferenças são, de um lado, o risco de apagamento das diferenças em nome de uma igualdade abstrata e de uma homogeneização cultural e, de outro, o risco de absolutização das diferenças, já que, no contexto social atual, a perspectiva de coletivo parece já não ser tão relevante, sendo substituída pela exacerbação dos interesses individuais.

Outro aspecto relevante a ser considerado nesta discussão diz respeito ao fato de que essa política de valorização das diferenças vem acompanhada por uma concepção pedagógica que privilegia o “sujeito conhecedor”, valoriza os diferentes ritmos dos aprendentes e as capacidades subjetivas de iniciativa, criatividade, autonomia e adaptabilidade a diferentes situações, conforme orientações contidas no Relatório Delors (2001). Para atender às diferentes necessidades dos sujeitos, o ensino deve ser personalizado e diversificado, e os currículos, flexíveis e dinâmicos. Assim, as práticas escolares devem se pautar no sujeito em particular, como se as soluções para os problemas, não só locais, mas também vistos em uma dimensão global, estivessem contidas na sua capacidade de “formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir [e a agir], por si mesmo” (UNESCO/MEC, 2001, p. 99). Nesse contexto, segundo o próprio documento, “a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como prioridade. Tem como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino (Ibid, p. 58)”.

Em face desses fatores, a escola, seriamente questionada em seus objetivos universais e nacionalistas, vê-se no dilema de conciliar os interesses das culturas minoritárias com as tendências da globalização.

O que nos chama a atenção é que, mediante tal pedagogia, corremos o risco de valorização da racionalidade particular (dos indivíduos ou dos grupos) e das construções subjetivas e, ao mesmo tempo, de rejeição do conhecimento objetivo, ou seja, da possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural, já que se descartam as explicações objetivas e científicas do mundo. Nesse sentido, a educação, ao valorizar o pluralismo cultural e ao privilegiar a informação sobre a história e os valores das diferentes culturas, em si mesmos, autonomizados dos aspectos sociais e históricos, isto é, “autoletigitadores”, faz com que a ciência esteja sujeita à subjetividade e ao relativismo, à validação interna à comunidade e não à validação externa, objetiva. Da perspectiva desse novo paradigma, a cultura deve ser respeitada em si mesma e por si mesma.

Nesses termos, concordamos com NAGEL (2003, p. 36) quando diz que “[...] o conhecimento, ao invés de ser direcionado para a apropriação do mundo em suas relações com todos os indivíduos, é direcionado para a apropriação das experiências dos indivíduos, tomadas fora da corrente da história. O significado passa a ser decodificado apenas por uma forma de compreensão cuja lógica não pode ultrapassar as relações vividas [...]”. Essa prática educativa, segundo a autora, rompe não apenas com a possibilidade de reconhecimento de valores expressivos do universo social, mas separa o homem da própria humanidade, transformando-o num *mônada* preso a si mesmo, ou seja, num sujeito que não se vê como parte da história dos demais homens e da dinâmica das relações sociais contraditórias, mas como uma “[...] simples criatividade autônoma, ou, como absoluta expressão da liberdade [...] de acordo com os seus desejos e possibilidades internas [...]” (Ibid, p. 38).

Também entendemos que o discurso de valorização da diversidade, por mais que ofereça elementos indicadores de mudanças nas relações existentes, não deixa de expressar seus limites. Em "A Questão Judaica", quando discutia os caminhos da emancipação humana, Marx tinha como princípio que essa emancipação deveria ser total, ou seja, abrangia os aspectos da religião e da propriedade privada. Na análise de Marx, a emancipação não é um atributo particular do Estado e, portanto, não se limita à dimensão política. A forma como encaminha sua discussão é, portanto, muito diferente da que se encontra nos movimentos de defesa de direitos de grupos específicos. Em outros termos, sua proposta era transformar efetivamente as relações vividas, cujas marcas são a propriedade privada e os antagonismos de interesses (MARX, 1986, p. 20). Com base nesse raciocínio de Marx, podemos dizer que,

no discurso da valorização da diversidade, estamos nos restringindo aos marcos da "cultura", por mais que atuemos criticamente em seu interior. Ao se perder de vista a dinâmica das relações entre os homens, suas contradições e dimensões conflitantes, que, em última instância, determinam as desigualdades e a exclusão social, passamos a reivindicar o direito à diferença, como se o seu reconhecimento e tratamento diferenciado pudessem ser o caminho para a inclusão social.

Assim, o debate sai da esfera da *política da igualdade*, criticada por dar um tratamento desigual às diferenças, para a defesa da *política da diferença*, identificada como mais democrática, por dar um tratamento diferente aos diferentes grupos, marcados por uma diferença específica. Essa política, ao se voltar para os interesses particulares, cultiva uma possibilidade de ação limitada, pois se desvincula da crítica à forma coletiva com que os homens organizam a vida. Desse modo, longe de estimular comportamentos capazes de alavancar situações que possam superar as desigualdades reais, acaba, em última instância, por contribuir para a preservação das condições materiais de vida que as produzem. Nesse sentido, cabe lembrar DUARTE (2004, p. 55) quando diz:

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não perceberam que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhes permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais [...] Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital [...]

O outro aspecto a ser considerado, ainda, é que o reconhecimento da diversidade, como caminho necessário para a superação dos conflitos, para a construção de uma sociedade democrática – multiétnica –, impede a percepção do caráter contraditório presente no processo de reconhecimento da diversidade cultural. Pode-se falar em democracia, em ampliação dos direitos, mas tal retórica também pode encobrir a reprodução de velhas hierarquias de classe e raça, o que APPLE (2003) denomina de *modernização conservadora*, num sentido de que se deseja manter a estrutura econômica. Isso significa dizer que, contraditoriamente, o discurso da diversidade pode servir para reproduzir o que num primeiro momento ele procura combater, ou seja, a exclusão e a injustiça.

O discurso de reconhecimento da diversidade, contraditoriamente, vem acompanhado pela homogeneidade/uniformidade das decisões políticas supranacionais, articuladas pelos

organismos internacionais, o que nos leva a questionar se está em curso um projeto de valorização das diferentes culturas ou o objetivo de se construir uma *cultura educacional mundial comum*, orientada por visões universalizantes.

Enfim, as diferentes questões aqui tratadas permitem perceber que a perspectiva da diversidade cultural no campo da educação apresenta-se revestida de uma grande complexidade, o que nos desafia a repensar teorias e práticas já consagradas. Embora não tivéssemos aqui a pretensão de esgotar o debate sobre o assunto, uma vez que muitas questões precisam ainda ser analisadas, esperamos que elas sejam um convite para aprofundar as reflexões, abrir novas perspectivas de análise e enriquecer o debate sobre essa temática tão recente na educação e, ao mesmo tempo, tão controversa

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo, ALVES, Giovani. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Rev. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n° 87, p. 335-351, maio/ago, 2004.

APPLE, Michel W. **Educando à Direita. Mercados, padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo, Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BRESSER PEREIRA, Luiz C.; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, Luiz C.; GRAU, Nuria Cunill (Orgs). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

CORRÊA, Darcísio. **A Construção da cidadania: reflexões histórico-políticas**. Ijuí. Editora UNIJUÍ, 1999.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Ed. Afrontamento, n° 16, p. 133-169, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”; críticas as proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana**. 3ª ed., Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 9ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2000.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 8ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à Pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 2001, p. 145-176.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. São Paulo, Ed. Moraes, 1986.

NAGEL, Lizia H. O “Aqui e o Agora”, sem “Ontem e o Amanhã”, nas Políticas da Educação. In: **Estado e políticas sociais: Brasil - Paraná**. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZOTTO, Maria Lucia Frizon (Org.). Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

UNESCO, **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais e artísticas**. UNESCO, 2005. Capturado em <http://www.ar.art.br/print/docs/diversidade.htm>, em 25/11/2007.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO, 2002, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>, em 01/03/2008.

REILLY, Charles A.. Redistribuição de direitos e responsabilidades – cidadania e capital social. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 407-452.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

TEIXEIRA, Francisco J. S. O Neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco J. S. e OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs). **Neoliberalismo e Reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998, p.195-252.