

# EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL

EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL: REFLEXIONES SOBRE LAS INFLUENCIAS INTERNACIONALES EN LA ACTUAL POLÍTICA EDUCATIVA

EDUCATION FOR CULTURAL DIVERSITY: REFLECTIONS ON THE INTERNATIONAL INFLUENCES ON CURRENT EDUCATIONAL POLICY

*Elma Júlia Gonçalves de Carvalho\**  
*Rosângela Célia Faustino\*\**

**Resumo:** As políticas educacionais voltadas para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, influenciadas por organismos e organizações internacionais, têm ocupado lugar central nas definições governamentais dos diferentes países nas últimas décadas. Considerando o contexto de crise econômica do sistema capitalista, das reformas neoliberais, da reestruturação produtiva e da fragmentação das lutas sociais que se mobilizam em torno das especificidades e diferenças, o objetivo neste texto é discutir, por meio da análise de documentos internacionais e nacionais, as motivações sociais e históricas desta política, bem como da busca da construção do consenso envolvendo temas como a valorização cultural e a inclusão social.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural; políticas educacionais; organizações internacionais.

**Abstract:** Educational policies focused on the recognition and appreciation of cultural diversity, influenced by international agencies and organizations, have occupied a central place in government settings in different countries in recent decades. Considering the economic crisis in the context of the capitalist system, of neoliberal reforms, of production restructuring and fragmentation of social movements that mobilize around specificities and differences, the aim of this paper is to discuss, through international and national documents analysis, the social and historical motivations of this policy, as well as the pursuit of consensus building involving issues such as cultural development and social inclusion.

**Keywords:** Cultural diversity; educational policy; international organizations.

## Introdução

A questão da diversidade cultural, como um elemento do combate aos preconceitos de gênero, raça, religião, padrões culturais, dentre outros, tem sido amplamente abordada na área de educação nas últimas décadas. A partir dos anos de 1990, no contexto da crise econômica mundial e das reformas neoliberais, o tema passa a ser recorrente nos debates políticos, na definição de políticas públicas, nas publicações e nas escolas.

Consideramos que este fenômeno se deve, primordialmente, às ações e articulações dos organismos e agências internacionais, especialmente da Organização para a Educação e Cultura das Nações Unidas (Unesco),

expressos nos documentos que vêm norteando as políticas públicas, dentre os quais destacamos o Relatório Nossa Diversidade Criadora (1997), a Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Unesco, 1998), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002a), a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e Artísticas (2005) e o Relatório Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural (2010).

No campo educacional, mais diretamente, visando à construção do consenso, os documentos Recomendación de la Cuarta Reunión Regional Intergubernamental del Projeto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (1993), o Relatório Delors (1996), o texto Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade (2002b), advogam uma política de reconhecimento e de respeito às diferenças étnicas, sociais e culturais na escola.

Conforme Faustino (2006), a origem desta política internacional de inserção e fortalecimento da diversidade cultural na educação situa-se no contexto da crise econômica do sistema capitalista, nos anos de 1970, e da adesão das economias centrais – Estados Unidos e Inglaterra – ao projeto neoliberal no início dos anos de 1980. Apresenta-se, ainda, como uma resposta às lutas, reivindicações e protestos organizados pelos movimentos sociais do período que se mobilizavam sob bandeiras de igualdade.

A criação do consenso por esta via, no entanto, remonta ao final da Segunda Guerra Mundial, quando já se abordava a questão do reconhecimento da diversidade como forma de conter os processos revolucionários, combater os totalitarismos, a intolerância e o preconceito (FAUSTINO; CARVALHO, 2015).

Considerando que os movimentos sociais, tratados como manifestações culturais, interferem no desenvolvimento do capitalismo (Unesco, 1998; 2004), as políticas de diversidade cultural correspondem às novas estratégias para a continuidade do sistema produtivo estruturado na expropriação e exploração das riquezas naturais e da força de trabalho humano, bem como da acumulação do lucro pela classe dos proprietários. A busca da construção de relações harmoniosas e equilibradas teria como função aliviar os impactos da pobreza, diminuir a exclusão e amenizar os conflitos sociais.

Nesse contexto, a educação passa a ocupar um papel fundamental, pois entende-se ela *“pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos”* (DELORS, 2001, p. 54-55, grifo nosso). No Brasil, como nos demais países membros da ONU, têm sido assumidos compromissos de proteção e atendimento à diversidade cultural que vêm se concretizando em inúmeras iniciativas. Em sintonia com as orientações internacionais, foram aprovados vários documentos, dentre os quais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); os PCNs (1997); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

(2002), as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), dentre outros.

Frente a esta política de cunho internacional, a área da educação é instada a produzir reflexões, debatê-la, compreender suas causas e avaliar suas implicações para a escola. É o que nos propomos a fazer neste texto, com a expectativa de contribuir para essa reflexão discutiremos o papel dos organismos e agências internacionais e a centralidade adquirida pela cultura na construção do consenso social via a valorização da diversidade cultural.

Filiado ao referencial teórico da pós-modernidade e acrescido de elementos da política econômica neoliberal, como demonstra Duarte (2004), o discurso de valorização da diversidade e do respeito às diferenças é acolhido, sem maiores questionamentos, pelo sistema educacional e até mesmo por significativas parcelas dos movimentos sociais. Tal discurso está fundado na denúncia de que, historicamente, a escola tem sido espaço de homogeneização, padronização e uniformização cultural, aspectos que são apresentados como fatores da exclusão social, ficando diluídas, as questões econômicas, a produção da riqueza concentrada nas mãos da burguesia que gera a miséria de milhões de trabalhadores.

Contudo, entendemos que, para apreender as motivações e as implicações dessas políticas, conduzidas especialmente pela Unesco, é imprescindível ampliar a análise, abrangendo o contexto histórico em que vivemos, pois o que ocorre na educação tem origem em um campo mais amplo que remete às questões econômicas e políticas de cada período histórico.

### **A política da diversidade no atual contexto histórico**

Considerando a natureza contraditória da produção capitalista, a partir do final da década de 1970, o capitalismo mundial passou a enfrentar uma nova crise estrutural. Expressão da queda tendencial da taxa de lucro, essa nova crise é identificada, sobretudo, com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social. Para a recomposição e a manutenção do sistema, dentre os mecanismos encontrados constam a globalização ou mundialização do capital, a financeirização da economia e a reestruturação produtiva. Essas mudanças, com impactos significativos no padrão de expansão capitalista, afetaram as condições de trabalho, as formas de sociabilidade, a atuação estatal, as questões culturais e a ação política dos partidos e dos movimentos sociais.

Por globalização, entendem-se os processos que, em escala global e por meio de novas combinações espaço-temporais, comprimem as distâncias, unificam espaços e atravessam fronteiras nacionais, integrando e rearticulando mercados, organizações e comunidades (HARVEY, 2000). A

mundialização refere-se a fenômenos para além de uma etapa no processo de internacionalização do capital, correspondendo a uma “nova configuração do capitalismo mundial e novos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação” (CHESNAIS, 1996, p. 13). Desse ponto de vista, se comparada com etapas anteriores do desenvolvimento capitalista, a mundialização corresponde a um modo específico de funcionamento do capitalismo, no qual prepondera um regime de acumulação predominantemente financeiro.

Nesse contexto, a regulação transnacional sobrepõe-se às instâncias nacionais, reduzindo o poder de decisão dos Estados-nação para programar políticas próprias (IANNI, 1999) e, ao mesmo tempo, ampliando a influência dos organismos supranacionais (Unesco, Banco Mundial, OCDE e outros) na elaboração das políticas internas dos países.

A mundialização da economia envolve um processo de universalização e padronização das imagens, produtos, culturas, informações, bens e serviços pelo mercado, bem como de unificação e desterritorialização das agendas políticas, necessitando, em contrapartida, promover um amplo discurso sobre os poderes locais, a particularização e a diversidade. Uma 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), esse fenômeno 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 e 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 (CARVALHO, 2012a).

A mundialização, 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 cidadania, de democracia, dos direitos e dos deveres dos chamados atores sociais.

Em períodos anteriores a 1970, a cidadania estava associada à nacionalidade, ao espaço territorial da nação. Como o Estado-nação constituía a referência para o cidadão, um corpo único de instituições políticas e jurídicas instituíam os parâmetros que orientavam a vida social. Existia uma cultura cívica e uma codificação jurídica legal, coletiva e homogênea, cuja finalidade era que as individualidades se subordinassem à universalidade. Com o enfraquecimento do Estado-nação e o aumento do fluxo migratório, o sentimento de pertença dos indivíduos aos espaços nacionais também enfraquece, dando espaço para o desenvolvimento de outras formas de identificação, baseadas nas diferenças e não nas características comuns. Além disso, os aspectos estruturadores da cidadania tendem a se aproximar da individualidade propugnada pelo sistema capitalista. Assim, ela passa a

ser fundada, ao mesmo tempo, na heterogeneidade cultural, na identidade multiétnica e na cidadania global vinculada ao processo de mundialização econômica e cultural.

As drásticas mudanças populacionais vivenciadas por um número crescente de países em decorrência da crise econômica e das migrações internacionais (ENZENSBERGER, 1993) também devem ser consideradas na discussão dos motivos da valorização da diversidade. A intensificação das dinâmicas migratórias, em geral de populações advindas dos países periféricos (ARRIGUI, 1997), associada ao agravamento da pobreza e da exclusão, contribui para o aumento dos conflitos, das tensões sociais e das manifestações de racismo, de xenofobia e de intolerância. Dentre as soluções buscadas pelos governos para enfrentar esses problemas, observamos as políticas de atenção à diversidade (CARVALHO, 2012b).

Outro aspecto a ser considerado na discussão é a flexibilização produtiva. A partir dos anos de 1970/1980, em face da profunda recessão econômica e do aumento nas pressões competitivas internacionais, as empresas precisaram reestruturar e reorganizar a produção. Introduzindo novas tecnologias no processo produtivo, elas deram origem a um novo padrão de acumulação, conhecido como acumulação flexível.

Segundo Harvey (2000, p. 140), a acumulação flexível substituiu a forma rígida do sistema fordista, de forma a atender, agilmente, a uma gama bem mais ampla de necessidades do mercado, incluindo as rapidamente cambiáveis. Como base na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo”, ela se caracteriza “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”.

Desde então, a mundialização e a flexibilização produtiva vêm produzindo mudanças rápidas e profundas no mundo do trabalho. Surge, assim, um tecido complexo e extremamente diferenciado de atores sociais. Nesse cenário, denominado de sociedade pós-industrial, por um lado, o desenvolvimento de novas tecnologias garante a competitividade capitalista; por outro, a reestruturação, a flexibilização e a desconcentração do espaço físico produtivo desencadeiam a crescente redução do proletariado fabril, estável, característico do taylorismo/fordismo e o aumento do número de excluídos, dentre os quais o ‘subproletariado’ fabril. Ao mesmo tempo, configura-se a adoção do trabalho precarizado, no qual atuam os ‘terceirizados’, subcontratados, ‘part-time’, entre tantas outras formas de trabalho assemelhadas que proliferam nos vários cantos do mundo. No processo de mundialização, a classe assalariada torna-se mais fragmentada, complexa e heterogênea: dela fazem parte 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; ALVES, 2004). Para grande parte das pessoas, fica cada vez mais manifesto que as novas condições não favorecem a reprodução da vida pelo trabalho, acentuando-se as desigualdades e as tensões sociais.

A nova condição de vida possibilita a emergência de novos padrões de sociabilidade e consciência dos homens, dando origem a novos hábitos, valores, crenças, costumes, 'estilos de vida' e linguagens, baseados na pluralidade cultural (CARVALHO, 2012a), os quais se opõem às formas compartilhadas pelos homens até então, ou seja, não diretamente ligados às relações de trabalho. 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. 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. As classes se definiam por interesses objetivos (marcados pela oposição entre capital e trabalho) e pelos modos de vida em comum. Nessa condição, eram referência de identidade e sociabilidade, base da cidadania e da atuação política.

A centralidade do trabalho na organização da sociedade ligava-se, segundo Ivo (2004, p. 58), "por um lado, à capacidade do movimento operário de integrar e articular interesses mais amplos da sociedade e, por outro, à capacidade do Estado em regular o conflito dos interesses divergentes". Ao mesmo tempo, criava-se um ambiente propício ao surgimento do direito social e da intervenção crescente do Estado por meio de "um conjunto de leis relacionadas às condições do trabalho e à proteção aos trabalhadores" (IVO, 2004, p. 58).

Com a flexibilização dos mercados de trabalho e dos contratos, em geral de curto prazo, as pessoas têm mais liberdade para moldar suas vidas, o que resulta em uma flexibilização das relações pessoais. Os novos comportamentos, criados e assumidos como condição necessária à sobrevivência, tornam a vida mais fragmentada, pluralizada, indeterminada, incerta e individualizada. Nesse processo a vida deixa de ser regulada por valores e normas comuns, preparando o terreno para a política de diversidade cultural; os próprios atores e movimentos sociais passam a reivindicar direitos mais específicos, tendo com base o respeito à diferença, às identidades pessoais e o reconhecimento das experiências singulares.

Portanto, à medida 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. A "identidade coletiva", de classe, e as experiências compartilhadas pelo trabalho dissolvem-se em formas pluralizadas e específicas, decorrentes da subjetividade.

Nessas circunstâncias, a identidade, que adquire formas múltiplas, é resultante de um processo constante de construção, desconstrução

e reconstrução contínua por parte dos diferentes grupos e indivíduos (HALL, 2006). A própria cultura, que seria uma categoria articuladora das singularidades, passa a corresponder a grupos 'minoritários', a interesses miniaturizados e sem ancoragem estável. Hall (2006, p. 12) argumenta que: "O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades".

Em correspondência a esse processo, abandona-se a perspectiva de totalidade nas práticas que constituem o capitalismo em favor da afirmação de identidades culturais fragmentadas, em perpétua mudança, as quais só têm sentido nos limites de algum determinismo local, de alguma comunidade interpretativa. Na prática, isso acaba por impossibilitar uma representação unificada do mundo, e não apenas isso: a sociedade deixa de ser vista como um espaço de conflitos e contradições entre interesses antagônicos entre classes sociais para se transformar em espaço plural de afirmação da identidade e de ambivalências que são tidas como naturais ou adjacentes da vida social.

Além das distintas consciências, o conteúdo da ação política sofre significativa alteração. Os partidos populares, especialmente, assumem novas características: em vez de se organizarem com base no interesse de classes, pautados na luta por valores universais, emancipação e igualdade, suas reivindicações pautam-se 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 marcadas, sobretudo, pelo desmonte das instituições coletivas e pela perda das proteções sociais, alteram profundamente as relações trabalhistas, aumentam a competitividade, reforçam o individualismo e interferem na organização política do movimento operário.

Tais condições favorecem o reforço de interesses particulares e o surgimento da tese de que, nessa nova era, "os antagonismos centrados nas contradições capital versus trabalho não têm mais lugar" (LEHER, 2001, p. 158). De acordo com Harvey (2008, p. 184), "Privada da capa protetora de instituições democráticas vivas e ameaçada por todo o tipo de desarticulação social, uma força de trabalho descartável se volta inevitavelmente para outras formas institucionais por meio das quais [busca-se] construir solidariedades sociais e exprimir a vontade coletiva".

Assim, à medida que a sociedade se fragmenta em muitas esferas particulares e diferenciadas de interesses, propagam-se movimentos sociais heterogêneos (femininos, homoafetivos, ecológicos, pacifistas, étnicos, raciais, dos direitos humanos, etc.) desvinculados cada vez mais do mundo do trabalho. Voltados para reivindicações específicas, tais movimentos perdem a capacidade de dialogar com a totalidade de experiências sociais e, assim, fragmentam a luta política.

Na atual política, os direitos culturais passam a ser considerados como uma extensão dos direitos políticos na proteção de populações determinadas, quase sempre minoritárias. Na interpretação de Touraine:

Trata-se aqui, na verdade, não mais do direito de ser como os outros, mas de ser outro. Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade de práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das Luzes e da democracia política, que cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as “identidades” particulares (TOURAINÉ, 2007, p. 171).

Nesses termos, a democracia deixa de basear-se em um ideário unitário e universal para ser associada à afirmação das identidades, ao reconhecimento da diversidade e à defesa dos direitos subjetivos do indivíduo. Contudo, nessa nova concepção de democracia, os movimentos e organizações populares, embora consigam avanços setorizados significativos, ao fragmentar-se contribuem para que a consciência de classe social deixe de ser a referência principal para as ações sócio-políticas.

A fragmentação das lutas sociais se expressa também na atuação dos partidos de esquerda. Ao assumir discursos particularistas, desvinculados das determinações econômicas ou das relações de classe necessárias à produção, esses partidos abandonam a ênfase no conflito de classes como referência de luta e contribuem para reforçar a visão de que a política é identificada com os interesses específicos, grupais ou pessoais. Ao fazê-lo, abandonam também os elementos que os diferenciam dos partidos de direita e passam a enfrentar dificuldades na elaboração e condução de projetos alternativos, que sejam capazes de ir além das relações sociais existentes.

Outro aspecto que não se pode ignorar é a profunda crise fiscal do Estado contemporâneo, que levou a reduções orçamentárias, restringiu a atuação estatal na área social e, ao mesmo tempo, reconvertiu o sentido e o alcance das políticas sociais. Em consequência, as políticas sociais de caráter universalista deram lugar a “diferentes programas estratégicos e compensatórios da assistência focalizada na linha da pobreza segundo diferentes públicos-alvo” (IVO, 2004, p. 59).

À medida que o Estado restringe os gastos e se exime da solução direta dos problemas sociais, pautado no projeto neoliberal da Terceira Via, ele estimula a reorganização da sociedade civil e a oferta de serviços públicos em parceria com instituições que compõem o chamado ‘terceiro setor’, denominado não-governamental e não-empresarial, demarcando uma ‘nova cultura cívica’ de participação na execução de políticas sociais. Dentre estas instituições se incluem as ONGs, as quais, segundo Harvey



(2008, p. 190), “em muitos casos vieram preencher o vácuo de benefícios sociais deixado pela saída do Estado dessas atividades” ajudando a “acelerar o afastamento ainda maior dos benefícios sociais”.

Além disso, a atuação da sociedade civil, por meio de várias instituições, organizações e associações, desdobra-se em movimentos sociais de outra natureza, os quais expressam os novos valores e interesses que são contemplados nas políticas públicas atuais. Realiza-se uma nova articulação da subjetividade com a etnia, com o gênero, com a orientação sexual, com a religião, com a nacionalidade, com o meio ambiente, entre outros, rompendo com a dimensão das solidariedades coletivas mais amplas que se mobilizavam em torno de interesses comuns e universais.

As novas organizações são bastante distintas dos movimentos sociais de períodos anteriores, já que, ao buscar ‘mudanças específicas’, elas 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, expressa os interesses dos novos movimentos sociais e, ao mesmo tempo, reivindica um tratamento mais tolerante para com as especificidades dos diferentes grupos e também políticas de inclusão social mais facilmente solucionáveis pelo Estado. De outro, ela é articulada pelas reformas neoliberais, e, assim, também expressa a nova postura do Estado em face das demandas sociais.

Ao focalizar as comunidades ou grupos, o sistema capitalista vai elaborando políticas específicas e, dessa forma, tendo sua identidade valorizada, cada segmento vai deixando de se considerar parte da classe trabalhadora. Em contrapartida, é estimulado a desenvolver formas próprias de sobrevivência e de solução dos problemas cotidianos, a estabelecer negociações com a sociedade dominante, bem como a desenvolver sua criatividade para gerar renda local, já que o desemprego estrutural atinge a todos.

Com esse direcionamento, o Estado não apenas reduz os gastos sociais, restringindo-os a programas emergenciais ou a ações específicas de segmentos em situação de risco ou vulnerabilidade (econômica e social). Ele também põe em xeque as políticas universalistas: com base na categorização de “pobres” e os “mais pobres entre os pobres”, elege, delimita ou restringe seus beneficiários (IVO, 2004, p. 62); tende a adequar o bem ou o serviço público ao permanente ajuste fiscal, subordinando-o a critérios técnicos e ao processo de diferenciação entre “aptos e inaptos”; para beneficiá-los, faz com que a política social deixe de representar um direito, ou dever de proteção do Estado para com todos, reconvertendo benefícios em “privilégios” (IVO, 2004); redefine inclusive o conceito de direito, já que, associando-o às especificidades culturais, transforma-o em direito à diferença.

As implicações da subordinação das políticas sociais ao critério de focalização são expostas por Druck e Filgueiras:

Uma política social que, pela sua própria origem e natureza, busca se implementar e se tornar hegemônica a partir da negação dos direitos e das políticas sociais universais [...]; Enfim, uma política social que desloca a disputa entre capital e trabalho, própria das sociedades capitalistas, para o âmbito interno da classe trabalhadora, transformando-a assim num conflito distributivo que opõe os seus vários estratos: assalariados com rendimentos mais elevados versus mais reduzidos, trabalhadores qualificados versus não qualificados, trabalhadores formais versus informais, participantes versus não participantes da seguridade social, trabalhadores do setor público versus do setor privado, etc. Todas elas, clivagens reais ou imaginárias, acentuadas ou criadas pelo capital e sua política, que fragmentam a classe trabalhadora e estimulam e açulam a disputa entre os seus diversos segmentos (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 26-27).

Nesses termos, a focalização não apenas transforma o conflito distributivo, como também, tomando os efeitos pelas causas, promove a despolitização social e dificulta a compreensão dos determinantes estruturais da crise. Conforme Ivo,

desloca-se o centro da política social de uma distribuição da riqueza (imperfeita e inconclusa) para o tratamento compensatório dos seus efeitos (o controle parcial e mitigador da miséria) [...] desvinculando a pobreza dos seus determinantes estruturais, separam-se os indivíduos submetidos a essa condição dos seus lugares do sistema produtivo (IVO, 2004, p. 60).

Assim, em um contexto de redução das responsabilidades sociais do Estado e de desregulamentação dos direitos sociais, o sistema de proteção dos direitos sociais (universais) reduz-se, em nome da justiça social, a uma política centrada no combate à pobreza. À margem do campo de proteção social, são institucionalizados programas mitigadores, setorizados e focalizados, de caráter difuso e descontínuo (IVO, 2004). A valorização da diversidade corresponde, portanto, a uma estratégia de legitimação da redução do gasto estatal no campo social.

A educação, principalmente a educação básica, adquire destaque, já que, nas políticas públicas, os resultados planejados dependem de mudanças de comportamento, de acompanhamento permanente e de estratégias de controle, que são promovidas, majoritariamente, pelos organismos e agências internacionais.

Considerando que as políticas educacionais fazem parte do processo de reconfiguração das relações de trabalho, de redefinição dos poderes e funções do Estado, de emergência de novos movimentos sociais e da busca

de novas formas de cidadania e identidades, interessa-nos discutir quais são os encaminhamentos educacionais para a diversidade.

### **As políticas educacionais de diversidade cultural**

Vivenciamos um contexto de mudanças significativas nas condições de vida e de trabalho. Essas mudanças, que se configuram em estratégias de superação da crise econômica mundial e de recomposição do capital, implicam na emergência de novas tecnologias produtivas e de comunicação e, em consequência, a alteração dos requisitos e parâmetros do trabalho especializado. Historicamente, de um lado, produz-se a ideia de que todos usufruirão das mudanças. De outro, em razão da própria organização da sociedade capitalista, fundada na exploração, no lucro e na acumulação, essas mudanças intensificam a competição entre as economias mundiais, agravam as desigualdades, o desemprego e a exclusão social, produzindo comportamentos sociais relacionados à erupção de novas formas de intolerância, violência, racismo, xenofobia, exaltação do nacionalismo, marginalização, discriminação contra as minorias étnicas, religiosas e linguísticas e ainda de ações terroristas.

Esses comportamentos que ameaçam a ordem social tornam-se objeto de preocupação dos organismos internacionais, dos dirigentes políticos das economias centrais e da sociedade como um todo. O resultado é a elaboração de programas e ações educacionais voltados para a coesão social, os quais devem ser adotados pelas diferentes regiões do mundo.

Nesse contexto, por meio de inúmeros documentos e ações, atribui-se à educação escolar a tarefa de transmitir novos conhecimentos e formar novas competências, ou seja, de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a dinâmica econômica e política do capitalismo contemporâneo.

Do ponto de vista pragmático, a educação tem o papel de formar as habilidades necessárias à economia flexível e informacional, conforme as demandas do mercado. Cabe-lhe estimular os indivíduos a adquirir capacidade cultural e técnica para agir de acordo com as mudanças do processo produtivo, enfrentar as crises cíclicas do sistema, adaptar-se rapidamente às pressões, às lutas e às incertezas inerentes a um mundo cada vez mais competitivo e exigente e a enfrentar, mesmo com anos de estudo e experiência, a perspectiva de serem descartados pelas novas forças da automação e da reengenharia.

Do ponto de vista político, com o recuo na atuação estatal e a busca da construção do 'novo Estado democrático', a educação é instada a formar a nova cidadania, ou seja, a cidadania ativa, segundo a qual o homem comum deve responsável tanto por suas ações, ideias e autopreservação,

quanto por sua comunidade e pelo mundo em que habita. A educação é atribuída o papel de levar o indivíduo a assumir o compromisso de construção de democracias multiétnicas e de cooperação com a paz mundial, bem como de reforçar sua responsabilidade e colaboração na resolução problemas de sua comunidade, incentivando-o a assumir responsabilidades sociais até então restritas a aparelhagem estatal (CARVALHO, 2012a).

A partir dessas mudanças, no intuito de construir um consenso sobre esses princípios e práticas, são promovidos, a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, inúmeros eventos internacionais, com a participação de representantes dos países membros da ONU, cujos resultados estão expressos em vários documentos produzidos.

Um documento de grande impacto e abrangência, voltado para o século XXI, é o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado pela Unesco em 1996. Elaborado por uma Comissão Internacional, coordenada por Jacques Delors, o documento foi produzido com a finalidade de apresentar sugestões e recomendações válidas tanto no nível nacional como no mundial. O Relatório, ao apontar que os caminhos da educação devem ser os do mundo globalizado, orienta a formulação das novas políticas educativas (DELORS, 2001).

Os princípios que, em termos gerais, passam a pautar as reformas educacionais e as práticas no sistema escolar são os seguintes: a) combater 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; 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 oportunidades 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 em um mundo que se globaliza (CARVALHO, 2012a).

A educação voltada para a diversidade requer: currículos multiculturais; propostas pedagógicas que valorizem o pluralismo; formação de professores; produção de materiais didáticos específicos (contendo informações, dados e imagens, especialmente dos grupos

minoritários); conteúdos e atividades didáticas capazes de responder às 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 e as particularidades grupais e locais. “O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscricção de qualquer forma de ensino estandardizado” (DELORS, 2001, p. 54).

Nessas propostas pedagógicas universais, valorizam-se as identidades individuais e a diversidade e, em contrapartida, criticam-se as identificações universalistas e a uniformização do ensino. A defesa da diversidade dos talentos e das aspirações individuais funda-se na possibilidade de se diminuir tanto o insucesso escolar, identificado por sucessivas repetências e pelo abandono dos estudos, quanto às desigualdades entre os membros da sociedade. Entende-se que:

Gerador de exclusão, o insucesso escolar está, pois, em muitos casos, na origem de certas formas de violência e de desvios individuais. Estes processos que destroem o tecido social fazem com que a escola seja acusada de ser fator de exclusão social e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição-chave para a integração e reintegração (DELORS, 2001, p. 56).

No contexto de crise, exclusão e protestos sociais, com vistas a ‘humanizar’ as relações exploração e exclusão social, a educação tem uma especial responsabilidade na formação de cidadãos solidários, responsáveis, tolerantes e respeitosos para com a diversidade. Para edificar sociedades mais justas e democráticas, cabe a escola “valorizar o pluralismo cultural apresentando-o como uma fonte de riqueza humana: os preconceitos raciais, fatores de violência e exclusão devem ser combatidos por uma informação mútua sobre história e valores das diferentes culturas” (DELORS, 2001, p. 59).

Sob essa perspectiva, “a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade”, tendo “como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino” (DELORS, 2001, p. 56). Entretanto, na análise da questão da diversidade étnica, o pesquisador Sanchez Lino (2001) aponta-nos que, os formuladores das políticas estão preparando os povos indígenas para uma autonomia induzida e vertical em razão do custo elevado que representam para o Estado.

Nessa concepção de educação, aberta à alteridade e à diversidade cultural, está implícita a necessidade de uma nova atuação do professor “O

professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (DELORS, 2001, p. 155).

Essas concepções influenciaram os encaminhamentos pedagógicos e as práticas educativas escolares brasileiras, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997). Além do Relatório Delors, os PCNs foram também fundamentados nas formulações de autores pós-modernos como Edgar Morin, Philippe Perrenoud e Tomaz Tadeu da Silva, as quais exaltam as identidades, enfatizam os saberes do cotidiano do aluno, as atitudes e as competências desejáveis ao trabalhador e ao cidadão na sociedade globalizada.

Nos termos dos PCNs, conforme Galuch e Sforini (2011), foram priorizadas a formação de valores e o desenvolvimento de atitudes voltadas à solidariedade, ao saber viver juntos, ao respeito e a tolerância para com os diferentes, requeridos pela nova concepção de cidadania e pelas novas formas de sociabilidade. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades, competências e as capacidades de analisar e interferir na realidade, de participar das decisões político-sociais, de permanecer em constante processo de aprendizado, de encontrar soluções para problemas de diferentes naturezas, de transpor o aprendizado adquirido para situações sociais e do trabalho, para que os sujeitos possam assumir comportamentos adequados aos novos padrões de consumo e aos processos produtivos fundados na flexibilização, bem como ser corresponsável pela vida social.

Analisando a relação entre a perspectiva de formação defendida por documentos oficiais, que orientam a educação básica e as práticas pedagógicas que eles sugerem, Galuch e Sforini (2011, p. 64) apontam que, a partir do final da década de 1990, diante das novas exigências sociais, houve a predominância da defesa da renovação da escola, ou seja, de seu rompimento com “antigas metodologias, conteúdos e objetivos”.

Os documentos brasileiros produzidos nas últimas três décadas, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/96, os PCNs (1997) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), vem consolidando a reforma educacional segundo as orientações da política internacional. Assim, por meio de referenciais, diretrizes e leis específicas para cada segmento, como os indígenas, população do campo, os afrodescendentes, os deficientes, os jovens etc., a diversidade cultural foi predominando de forma a incluir todos esses segmentos na escola e dar-lhes um tratamento diferenciado, considerando suas especificidades. Nesse sentido, a direção da proposta educacional manifesta a busca de difusão de conteúdos e valores, preparando-os para a competição por

postos de trabalho e para a geração de renda local, mediante as situações de desemprego estrutural e de precarização do emprego e, ao mesmo tempo, para a solidariedade e responsabilidade pelas soluções dos problemas de sua comunidade.

### **Considerações finais**

Neste artigo, tentamos evidenciar que a política da valorização da diversidade cultural, especialmente no campo da educação, vem sendo delineada juntamente com as mudanças de ordem social, política e econômica decorrentes da nova crise estrutural do capital.

No processo de globalização ou mundialização, os organismos e as agências internacionais, dirigidos por representantes das economias centrais, têm adquirido um papel ativo, tanto na formulação e na divulgação quanto na implantação das políticas públicas de valorização da pluralidade das identidades culturais. Dentre os objetivos formulados por essas instituições, especialmente a Unesco, encontram-se a coesão social, o respeito às diferenças e a tolerância (FAUSTINO; CARVALHO, 2015), configurando-se em estratégias de manutenção das relações sociais capitalistas fundadas na exploração da força de trabalho, na acumulação, na expansão e no lucro.

Assim, em uma sociedade cada vez mais marcada, por um lado, pela concentração de riquezas e, por outro, pelo aumento da pobreza e da exclusão social, que resultam no aprofundamento das desigualdades, dos conflitos e das contradições sociais, a centralização do discurso na diversidade cultural tem como finalidade promover a inclusão social de parcelas e segmentos sociais considerados vulneráveis e, portanto, mais afetados pelas crises cíclicas do sistema. As novas orientações pactuadas e padronizadas em âmbito internacional têm influenciando significativamente a formulação das políticas brasileiras, reorientando a organização administrativa e pedagógica do ensino e a produção intelectual e didática da área.

Esses novos encaminhamentos, que nos desafia como educadores, pode ser observado em nosso cotidiano, não apenas porque as políticas de valorização e de reconhecimento da diversidade têm chegado à sala de aula, mas também porque, em nosso contexto social, a diferença assume cada vez mais relevância.

Consideramos necessário atentar para o fato de que essa política não ocorre de forma neutra e consensual ou porque, de uma hora para outra, a sociedade decidiu que não será mais preconceituosa. Entendemos que o fenômeno se desenvolve em meio a tensões, contradições e lutas das forças sociais, políticas e culturais em disputa, implicando, conseqüentemente, na possibilidade de formulações de perspectivas radicalmente distintas e de construção de concepções contra hegemônicas.

De nossa perspectiva, os maiores riscos da política de valorização das diferenças são, de um lado, o apagamento das diferenças em nome de

uma igualdade abstrata e de uma homogeneização cultural e, de outro, a absolutização das diferenças, já que, no contexto social atual, substituída pela exacerbação dos interesses individuais, a perspectiva de coletivo parece já não ser tão relevante.

Outro desafio para os educadores é que essa política de valorização das diferenças, conforme orientações contidas no Relatório Delors (2001), vem acompanhada por uma concepção pedagógica que privilegia o 'sujeito conhecedor', os diferentes ritmos dos aprendentes e as capacidades subjetivas de iniciativa, criatividade, autonomia e adaptabilidade a diferentes situações.

Para atender às diferentes necessidades dos sujeitos, o ensino deve ser personalizado e diversificado, e os currículos, flexíveis e dinâmicos. Assim, a educação deve se pautar no sujeito particular, como se as soluções para os problemas, não só locais, mas também globais, estivessem contidas em sua capacidade de "formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir [e a agir], por si mesmo" (DELORS, 2001, p. 99). Dessa forma, a escola, questionada em seus objetivos universais e nacionalistas, vê-se no dilema de conciliar os interesses das culturas minoritárias com as tendências da mundialização e as necessidades impostas pelo mercado.

Nesse sentido, com tal pedagogia, corremos o risco de valorizar em demasia a racionalidade particular dos indivíduos ou dos grupos e as construções subjetivas e, em contrapartida, rejeitar o conhecimento objetivo, ou seja, a possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural, já que se descartam as explicações objetivas e científicas do mundo. Laval assim comenta a nova concepção pedagógica:

Não se trata de estabelecer a possibilidade aos alunos acessá-los, é preciso antes partir do que lhes interessa em função de seus meios, de suas condições de vida, de seus desejos, de seus destinos profissionais. Daí a prevalência de "projetos", de "atividades" e de "temas transversais" articulados ao ambiente imediato do estabelecimento escolar, o saber construído por "integração dos conhecimentos vindo do meio" (LAVAL, 2004, p. 307).

Nesse caso, o papel do professor passa a ser o de um "guia discreto e disponível dos estudantes, o acompanhador e o treinador, o facilitador de uma construção do saber, de uma reinvenção tanto da ciência como da língua, até mesmo do 'tempo e do espaço', segundo a utopia da criança que espontaneamente refaz os saberes do mundo" (LAVAL, 2004, p. 307). Na interpretação de Duarte:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos



mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 38).

A adoção dessa pedagogia significa não apenas que “as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento” (DUARTE, 2010, p. 40), mas também que, ao privar o aluno do acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos, transforma-se a escolaridade em um tipo de self service. Adaptando-se às demandas dos alunos, vistos como consumidores individuais dos serviços educacionais, instaura-se a lógica de que “cada aluno deve poder encontrar a matéria, o tema, o curso que lhe convém melhor. A diversidade é, assim, edificada em dogma durante o percurso escolar” (LAVAL, 2004, p. 308).

Outra dimensão dessa pedagogia é valorização do pluralismo cultural. Privilegiando a informação sobre a história e os valores das diferentes culturas, em si mesmos, autonomizados dos aspectos sociais e históricos, isto é, ‘autoletigitadores’, a educação subjugava a ciência à subjetividade, ao relativismo e à validação interna da comunidade em detrimento da validação externa, objetiva. Esse novo paradigma significa que a cultura deve ser respeitada em si mesma e por si mesma. Nesses termos, concordamos com Nagel, para quem:

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 (NAGEL, 2003, p. 36).

Essa prática educativa, segundo a autora, não apenas rompe com a possibilidade de reconhecimento de valores expressivos do universo social, mas também separa o homem da própria humanidade, transformando-o em um mônada preso a si mesmo. Ou seja, transforma-o em um sujeito que não se vê como parte da história dos demais homens e da dinâmica das relações sociais contraditórias e sim como uma “simples criatividade autônoma, ou,

como absoluta expressão da liberdade [...] de acordo com os seus desejos e possibilidades internas” (NAGEL, 2003, p. 38).

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. Isto porque, quando perdemos de vista a dinâmica das relações entre os homens, suas contradições e dimensões conflitantes, as quais, em última instância, determinam as desigualdades e a exclusão social, passamos a reivindicar o direito à diferença, como se o reconhecimento e o tratamento diferenciado pudessem ser o caminho para a inclusão social (CARVALHO, 2012a).

O debate sai da esfera da política da igualdade, criticada por dar um tratamento desigual às diferenças, e encaminha-se para a defesa da política da diferença, identificada como mais democrática porque daria um tratamento diferente aos grupos, segundo suas especificidades. Essa política, ao se voltar para os interesses particulares, cultiva uma possibilidade de ação limitada, pois se desvinculada crítica à forma coletiva da produção da 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):

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 (DUARTE, 2004, p. 55).

Entendemos, ainda, 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 é necessário reconhecer que tal retórica também pode encobrir a reprodução de velhas hierarquias de classe e raça. É o que Apple (2003) denomina de modernização conservadora, já que seu sentido seria o de manter a estrutura econômica do sistema capitalista. Isso significa que, contraditoriamente, o

discurso da diversidade pode servir para reproduzir o que, em um primeiro momento, se 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 de construção de uma cultura educacional mundial comum, do mesmo modo orientada por visões universalizantes, ou seja, pelo discurso de defesa da diversidade.

Enfim, ao discutir essas diferentes questões, temos como objetivo mostrar 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. Nossa pretensão não foi a de esgotar o debate sobre o assunto, uma vez que muitas questões precisam ser analisadas, mas sim convidar os leitores para um aprofundamento das reflexões e para a abertura de novas perspectivas de análise e, assim, enriquecer o debate sobre essa temática tão recente na educação e, ao mesmo tempo, tão controversa.

## **Notas**

\* Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: elamjulia@hotmail.com.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pós-Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: rofaustino@terra.com.br.

## **Referências**

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 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.

ARRIGHI, Giovani. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 10.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE n. 1**, de 17 de junho 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para

o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/MEC, 2004.

BRASIL. **Resolução n. 5**, de 22 de julho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Diversidade Cultural e Gestão Escolar: Alguns pontos para reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 85-100, maio/ago. 2012b.

\_\_\_\_\_. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. (Orgs). **Educação e Diversidade Cultural**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012a.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. O Impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p.110-134, mar 2015.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo. Xamã, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 3 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. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, N. Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Kátalysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-34, jan./jun. 2007.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. O vagão humano. Reflexões para o século XXI. **Revista Veja** (Edição 25 anos). São Paulo, 1993.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Reflexões sobre o ensino de História**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 1996.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2015.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **O Neoliberalismo: história e implicações.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

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

IVO, Anete Brito Leal. A Reconversão do Social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 57-67, 2004.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2004.

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

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

SANCHEZ LINO, Fortino. Los indígenas ante la globalización: un processo irreversible (Una forma de ver la interculturalidad). **Anais Primera Reunión Nacional de la Lina de Educación Intercultural.** Chetumal, Quintana. Rosário, 18 a 22 de fevereiro de 2001.

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

TOURAINÉ, Alan. **Um novo paradigma: para compreender o mundo hoje.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESCO. **Conferencia Intergubernamental sobre politicas culturales para el desarrollo.** Estocolmo, Suécia, 1998.

UNESCO. **Construindo um futuro comum:** educando para a integração na diversidade. Brasília: Unesco, 2002b.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais e artísticas.** Paris, Unesco, 2005.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural.** Unesco, 2002a.

UNESCO. **Nossa diversidade criadora:** Relatório da Comissão Mundial de cultura e desenvolvimento. Campinas: Papirus; Brasília: Unesco, 1997.

UNESCO. **Relatório Mundial da Unesco:** Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural – Resumo. Paris, Unesco, 2010.

Recebido em: maio de 2015.

Aprovado em: abril de 2016.