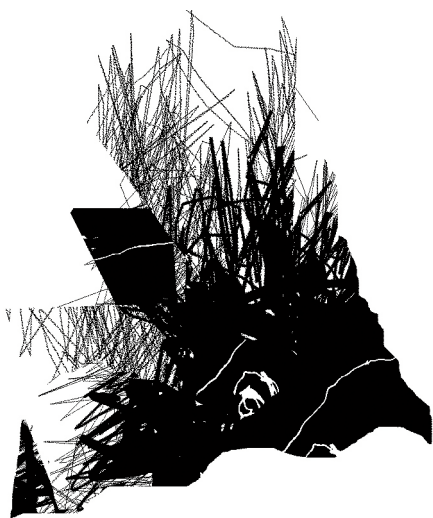


Artigos / Articles



O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação

Tatiane Cosentino Rodrigues^I
Anete Abramowicz^{II}

Resumo

O artigo proposto tem por objetivo analisar a maneira pela qual os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e nas políticas públicas da área. Procuramos identificar as condições teóricas, as práticas e as políticas que possibilitaram a ascensão do conceito de diversidade. Acionado como *slogan* do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sobretudo no que diz respeito à educação, o tema da diversidade passou por diferentes processos de apropriação nas políticas públicas. Para avaliar tais políticas, utilizamos como fontes primárias de pesquisa documentos oficiais como: o Balanço de Governo 2003-2010; o Plano Plurianual 2004-2007; as leis orçamentárias do período 2003-2006; e os relatórios de gestão do governo federal. Mostramos também, de maneira sintética, como vem sendo realizado, na educação, o debate sobre a diferença e a diversidade, com o objetivo de compreender as distinções entre as propostas pedagógicas denominadas multiculturalismo, interculturalismo e pluralismo cultural. Para tanto, realizamos um levantamento de artigos publicados em periódicos entre os anos 1990 e 2007. O levantamento indicou que essas ações estavam concentradas nos Ministérios da Cultura, da Saúde e, principalmente, da Educação, o que reafirma a centralidade da educação como processo e da escola como instituição social no enquadramento e/ou na mediação dos dilemas expostos à sociedade brasileira neste início de século. Em suma, fizemos um esforço de análise das várias vertentes teóricas e práticas que debatem e disputam os conceitos de diversidade e diferença na área da educação.

Palavras-chave

Política educacional – Diversidade e diferença – Relações étnico-raciais – Governo Lula.

I- Universidade Federal de Pernambuco,
Recife, PE, Brasil.
Contato: tatiane.cosentino@gmail.com

II- Universidade Federal de São Carlos,
São Carlos, SP, Brasil.
Contato: aneteabramo@gmail.com

The contemporary debate on diversity and difference in education policies and studies

Tatiane Cosentino Rodrigues^I
Anete Abramowicz^{II}

Abstract

The article proposed here has as its objective to analyze the way in which the concepts of difference and diversity have been used in the contemporary Brazilian debate on education and in public policies in this area. We have tried to identify the theoretical conditions, the practices and policies that have contributed to the rise of the concept of diversity. Used as a slogan during the first presidential term of Luiz Inácio Lula da Silva, particularly with respect to education, the theme of diversity has undergone various processes of appropriation within the public policies. In order to study these policies we have employed as primary sources official documents such as: the 2003-2010 Government Assessment; the 2004-2007 Pluriannual Plan; the budget laws of the 2003-2006 period; and the management reports of the federal government. We also show, in a summarized manner, how the debate on difference and diversity has been carried out in education, with the objective of understanding the distinctions between the pedagogical proposals denominated multiculturalism, interculturalism, and cultural pluralism. To this end, we have carried out a survey of articles published in academic journals between 1990 and 2007. The assessment has shown that these actions were concentrated in the Ministries of Culture, Health and, mainly, Education, which reaffirms the centrality of education as a process and of the school as a social institution in the approach and/or mediation of the dilemmas faced by the Brazilian society at the start of this century. In summary, we have made an effort to analyze the various theoretical and practical streams that debate and compete for the concepts of diversity and difference in the area of education.

Keywords

Educational policy – Diversity and difference – Ethnical-racial relations – Lula government.

I- Universidade Federal de Pernambuco,
Recife, PE, Brazil.
Contact: tatiane.cosentino@gmail.com

II- Universidade Federal de São Carlos,
São Carlos, SP, Brazil.
Contact: aneteabramo@gmail.com

Com foco na política educacional e na produção acadêmica em educação, o artigo tem como objetivo analisar o debate contemporâneo acerca da cultura, da diversidade e das diferenças.¹ Para tanto, busca mapear os diferentes usos, concepções e significados atribuídos aos conceitos e estabelecer um contraste entre seus usos e suas conceituações teóricas.

O elemento desencadeante desta proposta é a constatação de que, nos últimos vinte anos, a diversidade e outros temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central no debate internacional e nacional, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação. Tal expressão passou a ser cada vez mais frequente nos títulos de programas e ações do governo brasileiro, bem como de suas secretarias e publicações.

Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social,² por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

Diante da crescente afirmação das identidades, a ideia de diversidade tornou-se acontecimento significativo, especialmente em sociedades geradas pelo colonialismo europeu, em que grupos e indivíduos reafirmam seus particularismos locais e suas identidades étnicas, raciais, culturais ou religiosas, chamando a atenção dos organismos internacionais a atributos da globalização que não são apenas socioeconômicos e tecnológicos.

1- Tema inicialmente trabalhado no artigo *A diferença e a diversidade na educação* (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

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

Tal fato tem levado à crescente intervenção de organismos internacionais em questões relativas à diversidade. O reconhecimento da diversidade cultural tem sido objeto de informes e resoluções de organismos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e ganha múltiplas expressões ao longo da caminhada dessa organização. Na década de 1990, a diversidade é trabalhada no relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, no documento denominado *Nossa diversidade criadora*, cujo corolário traduz-se na exigência da virtude da tolerância. Tal virtude também é invocada no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1996). Em ambos os documentos, é reafirmada a ideia de coalização das diferentes culturas. Em 2001, em sua declaração universal sobre o tema, a UNESCO considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas também uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o diálogo entre os povos.

Reconhecendo a diversidade cultural como um recurso a ser promovido, um dos focos do relatório *Investindo na diversidade cultural e no diálogo intercultural* (UNESCO, 2009) é a proposta e a compreensão de diálogo intercultural. Qualquer esforço em direção ao diálogo intercultural deve ser construído com a premissa de que todas as culturas são e estão num processo contínuo de evolução, sendo resultado de múltiplas influências ao longo da história. Nessa perspectiva, as características percebidas como fixas ou identitárias, que parecem isolar-nos uns dos outros e plantar as sementes do estereótipo da discriminação ou da estigmatização, não devem ser vistas como obstáculos ao diálogo, mas como o próprio chão sobre o qual esse diálogo pode começar (UNESCO, 2009).

A UNESCO afirma que as capacidades interculturais são ferramentas que ajudam no encontro entre pessoas de culturas diferentes e que a educação é instrumento central para cumprir essa missão. Assim, a educação multicultural deve ser complementada pela educação

intercultural e pela educação por meio da diversidade cultural. Educação intercultural, na perspectiva da UNESCO, refere-se ao aprendizado que está pautado na própria cultura – linguagens, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento –, sendo, ao mesmo tempo, receptiva e aberta à apreciação de outras formas de conhecimento, valores, culturas e linguagens (UNESCO, 2009).

Para analisar esse cenário de colonialismo, exclusão e racismo, partimos, neste artigo, de duas hipóteses. A primeira é a de que cultura é um dispositivo que atua na diagramação simbólica do social, não só no sentido de procurar representar os grupos sociais ou de refleti-los, mas também demonstrando um caráter produtivo, de produzir a realidade e instituí-la. Além disso, a cultura, como dispositivo, atua no sentido de organizar, orientar e conter diferenças/diversidades, diagramando e produzindo o espaço social.

A segunda hipótese é a de que a indiferenciação entre diversidade e diferença esvazia ora a desigualdade, ora a diferença. A diversidade colocada na esfera da cultura esvazia a desigualdade pois o que é chamado de social, que é o lugar da cultura (a cultura é uma linha do social), não se confunde e não é o setor econômico. Colocar a diversidade no plano do *social* é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade. Por isso, fala-se em diversidade sem desigualdade. E a diversidade esvazia a diferença pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las.

Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é

considerado hegemônico. Além disso, a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital, que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças e, nesse sentido, é preciso incentivá-las. Ou seja, a diversidade foi entendida como uma forma de governo exercido pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias.

Educação e cultura

O debate sobre cultura não é um tema recente nas ciências humanas. Esse conceito serviu para a construção da especificidade das ciências humanas e para a distinção daquilo que poderia ser considerado como próprio aos homens em relação à natureza.

Cuche (1999) chama a atenção para a importância da reconstituição da gênese social da palavra – isto é, da análise sobre como foi ela formada e sobre o conceito científico a seu respeito – como um processo necessário à compreensão do sentido atual do conceito de cultura e de seu uso nas ciências sociais.

Para o autor, é importante analisarmos particularmente o exemplo francês do uso da cultura, pois a evolução semântica decisiva da palavra – que permitirá, em seguida, a invenção do conceito – produziu-se na língua francesa. O termo *cultura*, no sentido figurado, começa a impor-se no século XVIII. Progressivamente, cultura acaba por ser empregada para designar formação, educação do espírito. Esse uso foi consagrado no fim do século pelo *Dicionário da Academia* (edição de 1798), que sublinha a oposição conceitual entre *natureza* e *cultura*. Tal oposição, segundo Cuche, foi fundamental para os pensadores do Iluminismo, que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana. Para eles, a cultura, é a soma dos saberes, considerada como totalidade, ao longo de sua história (CUCHE, 1999).

Na língua alemã do século XVII, *Kultur* parece ser a transposição exata da palavra francesa. Porém, segundo Cuche, a noção alemã de *Kultur* vai tender cada vez mais, a partir do século XIX, para a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais. Trata-se, então, de uma noção particularista que se opõe à noção francesa universalista de civilização, que é a expressão de uma nação cuja unidade nacional aparece como conquistada há muito tempo.

A antropologia vinculou-se mais largamente a tal conceito, mas este se difundiu e passou a ser disputado por outras áreas, entre elas a educação, na qual há muitas definições. Se na base do conceito de cultura está a ideia de que ela é um repertório simbólico de experiências – materiais e imateriais – da história de um grupo de pessoas e se caracteriza por ser um conceito que guarda certa noção de mobilidade, pois a cultura se modifica e, portanto, seu caráter *local* e móvel parece ser-lhe intrínseco, isso não é e nem foi suficiente para impedir a disputa e o debate sobre seu caráter universal, sobre seu caráter *multi* e, ao mesmo tempo, *local* e específico.

Da forma como vem sendo utilizada, a ideia de cultura tem servido como tropo de raça, como diversidade, como diferença, como resposta curricular dada pelas políticas públicas aos movimentos sociais que reivindicam reparação e/ou representação cultural (dos sentidos singulares que atribuem às coisas e ao mundo), como chave genérica que se atribui às coisas (as múltiplas possibilidades de sentido dadas por grupos sociais) que não se conhece exatamente, como capaz de, por essa via, equalizar os problemas das desigualdades/diferenças presentes na escola. Cultura ora é vista como local e singular, ora como o *comum* e universal de um povo. Ou seja, ora é singular, ora é plural; ora é comum, ora é universal; ora é específico, ora é local.

Na área da educação, a explosão semântica tem produzido propostas na chave da cultura que se distinguem e que se denominam como multiculturalismos, interculturalismos, culturalismos etc. Ora cultura designa a

identidade, ora a diferença e o diverso; ora é aquilo que significa *eu*, ora é *o outro*. Ora a cultura é a síntese e o comum de todas as culturas, em uma vertente do interculturalismo, por exemplo; ora é um conjunto, um mosaico de culturas, como no multiculturalismo em uma de suas ramificações. É esse uso generalizado da palavra cultura, associado ao diverso, à diversidade e/ou à diferença, mas também ao uno, ao universal, ao *comum* e ao local, que tem sido objeto de disputa não só teórica, mas também na prática social, contribuindo para a imprecisão e o esvaziamento conceitual de cultura, diversidade e diferença. Diz-se *cultura* e já não se sabe mais qual é o sentido atribuído.

Nas últimas décadas, esse debate intensificou-se com a globalização e com todas as mudanças tecnológicas e do capital, as quais, de certa forma, aboliram as fronteiras não só territoriais, mas também subjetivas, do inconsciente, pois a lógica do capital passou a atuar em áreas antes invioláveis. Se o virtual nos *unificou* acima de cada nação, em uma espécie de império, sobrepondo-se à própria identidade do povo, que foi construída num plano imaginário no qual escondia e/ou eliminava diferenças, e se isso correspondeu, na prática, à subordinação racial e à purificação social, agora, com a globalização, é a própria nação/povo que passa a reivindicar uma cultura. Portanto, não é fácil realizar teoricamente o debate que está subjacente a essa disputa entre cultura, diversidade e diferença, disputa que, evidentemente, não é somente semântica.

A ascensão do social

Se, para Lazzarato (2011, p.16), o “social é introduzido como modo de governo desde que a relação entre a economia capitalista e a política se tornou problemática”, a educação como uma ramificação do campo social é o local onde é possível uma intervenção de maneira a produzir, conciliar e/ou responder aos conflitos que estão colocados na sociedade, pela base material e nas relações sociais.

Por meio da educação, sob a chave da cultura, há a possibilidade de um governmentamento que guarda e conserva um caráter global que se exerce sobre a sociedade e também como uma resposta local às reivindicações de pertencimento e/ou reparação. Afinal, concordamos com Lazzarato (2011, p.17) em sua afirmação de que “a sociedade não é o espaço onde se fabrica certa distância ou certa autonomia em relação ao Estado, mas o correlato de técnicas de governo”. É nesse sentido que os programas de governo que analisamos promovem um governmentamento sob a égide da cultura, procurando manter-se entre o caráter global – aquilo que significa pertencer ao povo (raça, língua, sexualidade da nação³) brasileiro – e, ao mesmo tempo, o caráter local, que se caracteriza pelas manifestações regionais e como uma resposta aos movimentos sociais, em especial aos movimentos negro e LGBT, sob a nomenclatura de diversidade.

Os limites do culturalismo brasileiro

As análises realizadas sobre a produção acadêmica brasileira revelam que o conceito de diversidade encontra-se inserido em um conjunto de temáticas/propostas, tais como pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo. A discussão sobre cultura mostrou-se central em todas essas perspectivas, já que, por trás desse conjunto de propostas de educação multicultural ou intercultural, existe um embaite/disputa por um conceito de cultura e um modelo de *gestão* da diversidade cultural em defesa da sociedade (FOUCAULT, 1999).

O culturalismo entra no Brasil na década de 1930, a serviço de uma reflexão sobre nossa formação como povo, sobre questões decorrentes da presença de pessoas tão diversas em nosso processo de construção nacional, o que não deixa de ser uma novidade em termos de sua aplicação. Naquela mesma década, marco da

3- A *sexualidade* da nação também é debatida quando, por exemplo, discute-se e proíbe-se a veiculação daquilo que foi considerado como *Kit contra a homofobia*, produzido pelo Ministério da Educação em 2010.

reflexão culturalista no Brasil, são duas as fontes de diversidade cultural que preocupam antropólogos e, sobretudo, políticos e educadores: os numerosos descendentes de imigrantes italianos, alemães e japoneses, concentrados em sua quase totalidade nos estados do Sul, e os descendentes de africanos, disseminados por todo o país, contingentes profundamente diversos.

Quais são as preocupações que uns e outros suscitam junto àqueles que têm de organizar o sistema educacional? Segundo Consorte (1997), numa primeira aproximação, duas parecem ser essas preocupações: de um lado, o abraçileiramento dos descendentes de imigrantes, de sorte que não viessem a constituir quistos culturais capazes de ameaçar a unidade nacional; de outro, a erradicação das tradições culturais de origem africana, uma ameaça permanente ao projeto de construção de um país branco, ocidental e cristão. Assim, em lugar da valorização da diferença, as preocupações estão voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais de origem dos contingentes envolvidos – alemã e italiana, de um lado; africana, de outro.

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

Mobilizando o aporte culturalista aprendido durante sua estada nos Estados Unidos da América, o autor buscou desacreditar as teses de que os negros pudessem ser inferiores aos brancos em termos físicos e mentais. A publicação de *Casa grande & senzala* será saudada e aplaudida como uma ode à miscigenação e à contribuição africana à nossa formação, embora seja o autor, até hoje, amplamente criticado como fundador do mito das três raças, como instaurador do

mito da democracia racial num país onde o preconceito racial era e ainda é um fato.

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

O trabalho de Dávila (2003) revela como a opção culturalista no Brasil velou o referencial racialista impresso principalmente nas políticas educacionais; o autor realizou estudo histórico e documental sobre algumas das reformas educacionais realizadas no Brasil, mostrando como o processo de criação e expansão do ensino público brasileiro está relacionado à questão racial, na forma como o pensamento eugênico esteve enraizado na história da educação e no pensamento educacional de nosso país em um período importante para muitos projetos públicos de transformação da sociedade brasileira.

Ao analisar as políticas públicas brasileiras que expandiram e reformaram o sistema educacional, particularmente no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, Dávila argumenta que essas reformas foram elaboradas e executadas tendo como pressuposto a existência de desvantagens brutais entre os brasileiros não brancos e pobres, desvantagens estas que os inferiorizavam e atrasavam o país.

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

O elo entre educação e cultura estabeleceu-se com a função de unificação, por meio da assimilação como um dos pilares da educação. Tal assimilação, no projeto de erradicação de culturas como a africana e a indígena, consistiu em um mecanismo em prol da formação e da produção de um sujeito universal.

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

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

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

A expressão *centralidade da cultura*, tal como afirma o autor, indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo (HALL, 1997). Nessa perspectiva, as identidades são formadas culturalmente, o que significa dizer que devemos

pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, por meio da cultura, e não fora dela.

Estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como histórias distintas. A despeito de várias diferenças importantes no próprio campo dos estudos culturais, há aí o esboço de uma linha de pensamento: a oposição ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao cultural. Esse paradigma opõe-se ao esquema base-superestrutura de formulação da relação entre as formas ideais e materiais, especialmente onde a base é definida como determinação pelo econômico, em um sentido mais simples. A *virada cultural* significou o esforço de definir a cultura não como aquilo que se despreza tal qual poeira dos embates que se dão na base material da sociedade – ou seja, como algo superestrutural –, mas como um conceito que institui o real, as identidades; a cultura atribui sentidos, tem um caráter produtivo, e não somente o de representar a realidade social.

Da homogeneidade à diversidade: apropriações da produção brasileira

Na década de 1990, podemos dizer, de maneira geral, que o debate brasileiro em torno da educação sobre cultura centrou-se principalmente nos temas relativos ao currículo, apesar de a temática estar presente na didática, na formação de professores, nas análises sobre e do cotidiano escolar etc. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em um primeiro momento, ao trazerem a pluralidade cultural como tema transversal, criaram um território, um lugar para a contenção dos temas postos na educação. O fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem, as reivindicações sociais por reparação e reconhecimento ficaram circunscritas na cultura e no debate do currículo escolar.

A década de 1990 é considerada uma referência nessa passagem, pois foi marcada por um contexto reivindicatório em que diferentes movimentos sociais denunciaram as práticas discriminatórias presentes na educação

e exigiram mudanças, ao mesmo tempo em que erodiram o *mito da democracia racial*.

Nessa década, sobrepuseram-se uma visão culturalista explicativa do fracasso escolar e certo reconhecimento das diferentes culturas. Identifica-se nela também a influência de um enredo discursivo no contexto mundial, que se integra de modo sistemático às reflexões dos estudiosos da educação. Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal.

Todos esses fatores contribuíram para que a discussão sobre cultura, diversidade, multiculturalismo e interculturalismo aumentasse consideravelmente, especialmente na educação. Toda a produção consolidada durante as décadas de 1980 e 1990 sobre a intersecção entre raça e educação estava até então concentrada no trabalho de um número reduzido de pesquisadores e/ou movimentos sociais.

A partir da década de 1990, a confluência dos fatores mencionados anteriormente fomenta a produção sobre tais temáticas (educação, cultura, multiculturalismo, interculturalismo etc). De forma geral, após as análises realizadas⁴ dos artigos publicados em 23 periódicos durante os anos de 1990 a 2007 e dos 44 trabalhos apresentados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, pode-se afirmar que o debate no

4- No total, foram selecionados 137 artigos em 23 periódicos. A seleção foi realizada por meio de análise dos resumos a partir das seguintes palavras-chave ou temáticas: diversidade, diferença, cultura e educação, multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, pluralismo, etnia, raça, gênero e sexualidade. Os periódicos foram: *Cadernos CEDES*, *Cadernos de Pesquisa*, *Cadernos Pagu*, *Curriculo sem Fronteiras*, *Educação e Pesquisa*, *Educação e Sociedade*, *Educar em Revista*, *Ensaio: avaliação políticas públicas de educação*, *Estudos Afro-Asiáticos*, *Estudos Avançados*, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista da Faculdade de Educação*, *Revista Dados*, *Revista de Antropologia*, *Revista Estudos Feministas*, *Revista Sociologias*, *Revista USP*, *São Paulo em Perspectiva*, *Scripta Nova*, *Tempo Social* e *Revista Brasileira de Educação*. A análise completa dos dados e materiais utilizados pode ser conferida em Rodrigues (2011).

Brasil encontra-se entre os multiculturalistas e interculturalistas, e nas vertentes pós-estruturalista e pós-colonialista. Com base na análise dos trabalhos selecionados, é possível elencar alguns pontos comuns, ou *pontos de partida*, utilizados por um número expressivo de pesquisadores em referência ao processo ou à passagem de uma educação homogênea para uma educação que considera a diversidade.

Em uma síntese rápida e preliminar, podemos apontar diferenças de concepção no interior do que vem sendo chamado de multiculturalismo. Alguns pesquisadores que se colocam no campo intercultural crítico veem o multiculturalismo no interior da fenomenologia como circunscrito à aceitação e à experiência dos sujeitos e consideram que a proposta multicultural seria uma proposta de mosaico de culturas, *uma feira de culturas* que manteria intactas as hierarquias de poder, de saber e econômicas (CANEN, 2000). No multiculturalismo, a tolerância seria o *valor*, a finalidade, o ponto de partida e de chegada do processo educativo. Há, nessa perspectiva, uma tentativa de integração cultural, uma cidadania universal. O multiculturalismo que se vincula ao debate racial não é aprofundado pela vertente intercultural na qual se encontra (RODRIGUES, 2011).

Há também o multiculturalismo crítico, cujo maior expoente é Peter McLaren, que trabalha na perspectiva marxista e incorpora raça em sua analítica. No Brasil, Candau e Moreira se alinham a essa vertente. Lopes e Macedo (2011) notam que, nos anos 2000, Moreira passa a defender explícita e fortemente a primazia das discussões sobre conhecimento no campo do currículo, desqualificando a centralidade das discussões sobre cultura que ajudara a introduzir uma década antes entre os temas centrais do país. Nesse sentido, Moreira passa a advogar em favor de conteúdos básicos que permitam a formação dos sujeitos como cidadãos ativos. Aceita a centralidade da cultura e mantém a postura de que o currículo precisa favorecer o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre elas. Defende, assim, a “contribuição

do currículo para a construção de um mundo que aceita as diferenças, mas que combate as desigualdades sociais e econômicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 191).

Por fim, Moreira sugere que a preocupação com a desigualdade social seja preservada e aprofundada nos estudos sobre multiculturalismo. Já que desigualdades e diferenças encontram-se inextricavelmente associadas na realidade brasileira, é importante que a pesquisa nos auxilie a compreender a complexidade inerente a essa articulação, bem como a formular estratégias de luta. Ao mesmo tempo, o autor ressalta ser importante evitar, nas análises, reducionismos que sugiram simples subordinações ao econômico. Se raça e gênero são processos sociais vitais que se conectam a outros processos sociais que operam na educação e na sociedade, não há como considerar que a economia dá conta de todas as relações sociais existentes na sociedade. Não cabe, assim, reduzir o antagonismo racial a uma simples expressão da contradição entre trabalho e capital. O desafio talvez seja, como argumenta Apple (1999), desenvolver teorias e práticas que incorporem tanto o reconhecimento das diferenças, como o compromisso com a redistribuição da riqueza (MOREIRA, 2001).

Os interculturalistas críticos apoiam-se em vários autores, retirando de suas obras e reinterpretando alguns conceitos – tais como *diálogo ético*, de Habermas; *entrelugares*, de Homi Bhabha (1998); e *identidade híbrida*, de Stuart Hall – para propor uma concepção que garanta uma unidade cultural comum a todos e, portanto, universal, como uma síntese das múltiplas culturas locais. Essa síntese – dialética – seria o hibridismo, que não é mais nem uma e nem a outra cultura; são todas, diferentes, híbridas. No Brasil, Canen, Franco e Oliveira (2000) fariam parte dessa concepção.

A perspectiva adotada por Habermas de construção de um universalismo ético agrada aos autores. Um universalismo ético *a posteriori*, fundado na racionalidade argumentativa em contraposição ao universalismo ético absoluto –

atrelado à racionalidade científica depositária do ideal iluminista de validade universal de critérios de razão – pode, na leitura de Canen, Franco e Oliveira (2000), avançar na concepção de práticas educacionais interculturais críticas que se recusem a abandonar horizontes éticos na formação das subjetividades.

Chega-se, assim, à proposta do diálogo ético sugerida pelos autores, que não equivale à aceitação acrítica dos conteúdos culturais indistintamente; mantém-se a perspectiva universal como síntese de múltiplas culturas, além da consciência como substituta da tolerância.

No artigo *Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?*, os autores afirmam que o desafio que se coloca para o multiculturalismo crítico pós-moderno é a concepção dessa ressignificação de forma a conseguir articular a identidade universal que nos constitui como seres humanos e as identidades culturais plurais de que somos portadores. Mais do que um desafio epistemológico, trata-se, conforme por eles enfatizado, de uma questão de ética (CANEN; FRANCO; OLIVEIRA, 2000).

Paraíso (2004), em sua análise dos estudos pós-críticos e/ou pós-estruturalistas em educação no Brasil que tomam como referencial os trabalhos de Deleuze, Guattari, Derrida e Foucault, observou que, a partir da década de 1990, há um crescimento de trabalhos na área que adotam a perspectiva pós-crítica, também chamada de pós-estruturalista. Segundo a autora, a partir de 1994, aparece no terreno educacional uma multiplicidade de pesquisas e trabalhos que pensam a educação, a pedagogia, o currículo e outras práticas educativas de modo diferente de como até então esses temas vinham sendo pensados. De maneira geral, tais trabalhos apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional (PARAÍSO, 2004).

Assim, como consequência de seus interesses, as pesquisas pós-estruturalistas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder),

o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação) e os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria de classe social e discutido questões de gênero, etnia, raça, sexualidade e idade (LOURO, 1995). Questões acerca dos tempos e espaços educacionais também têm sido objeto de discussões, as quais evidenciam os processos de feitura da escola moderna, bem como pensam, de formas diversas, a diferença, a identidade e a luta por representação.

As perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas têm abdicado da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Elas têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, procurando fazer aparecer o que não estava ainda significado (PARAÍSO, 2004). Para os pós-estruturalistas, o conceito de cultura é utilizado especialmente por aqueles que trabalham na temática do currículo; por essa via, a cultura e a linguagem confundem-se. Tal vertente não trata

a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação. O currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significação. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203)

Essa concepção de cultura e diferença vê o currículo como ferramenta que, a todo momento, institui e produz sentidos, remetendo-os à diferença e não à identidade.

Há ainda a teoria *Queer* e os estudos subalternos: uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *Queer* teriam de ser, portanto, assim como ela, subversivos e provocadores.

Teriam de fazer mais do que incluir temas ou conteúdos *Queer*; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos *Queer*. Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos, evita operar com dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação (LOURO, 2001).

A ascensão da diversidade na política educacional brasileira

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

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

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

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

plano de governo de 2002. No plano executivo federal, criou-se, ainda em 2003, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), reunindo sob seu domínio um conjunto de ações voltadas para a população afrodescendente, com destaque para a atuação junto a comunidades quilombolas, no campo da saúde da população negra e também na área do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. No mesmo ano, em 9 de janeiro, foi sancionada a Lei nº 10.639, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e introduz a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica.

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

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

De acordo com o levantamento das ações desenvolvidas pelo MEC no período entre 2003 e 2006, verificamos um conjunto de dezenove ações.⁵ No entanto, notou-se que as ações

5- Para a análise foram considerados: *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*; *Educação em Direitos Humanos*; *Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior*; *Programa Incluir*; *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)*; *Projetos Inovadores em Educação Indígena*; *Programa Conexões de Saberes*; UNIAFRO; *Educação Quilombola*; *A cor da cultura*; Fórum

concentraram-se prioritariamente em apenas duas Secretarias do Ministério, a SECAD e a SESU, além das ações da Secretaria de Educação Especial, com foco já definido para essa modalidade de ensino. No que diz respeito à transversalização dessas temáticas, como esperado em outros Ministérios, observou-se que apenas algumas ações ultrapassaram os espaços das Secretarias de Políticas para Mulheres e da Igualdade Racial.

A criação da SECAD provocou uma alteração institucional no tratamento da diversidade; tal alteração, porém, foi restrita, já que os programas de grande impacto no que diz respeito à dimensão de atendimento e orçamento permaneceram indiferentes, com exceção do *Programa Universidade para Todos*, que inseriu o recorte étnico-racial na oferta de bolsas para o ensino superior.

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

Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial; Educação, Gênero e Raça – Rede Universidade Aberta do Brasil; Perspectiva étnico-racial no ProUni; Programa Afroafetividade; Programa Gênero e Diversidade na Escola; Programa Brasil sem Homofobia e Programa Diversidade na Universidade.

e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural (MOEHLECKE, 2009).

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

Assim como nas discussões teóricas que realizamos sobre diversidade, a multiplicidade de apropriações da diversidade expressa as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais. Essa disputa tornou-se evidente quando incluímos na análise a destinação orçamentária⁶ para tais programas e ações; nos anos de 2005 e 2006, o orçamento para essas políticas foi de menos de 1% em relação ao orçamento total do MEC.

No ano de 2005, o orçamento da diversidade representava 0,7% do total do orçamento do MEC. Já em 2006, essa participação passou para 0,75%. Tal evolução representa um aumento de 7% na participação do orçamento da diversidade em relação ao orçamento do MEC. Porém, a porcentagem de participação apresentada enseja uma reflexão noutro sentido. Uma participação de apenas 0,75% sinaliza um valor insignificante em termos orçamentários. As temáticas que pretendem ser contempladas no

6- Memorial de todos os cálculos realizados para corrigir os valores e promover comparações em valores reais. É um espelho do cálculo feito na Calculadora do Cidadão do Banco Central do Brasil.

Orçamento da diversidade (orçamento de 2003 corrigido para 2006) – data inicial: 01/2003; data final: 01/2006; valor nominal: R\$ 48.7431.379,00 (real). Dados calculados – índice de correção no período: 1,2353481; valor percentual correspondente: 23,5348100%; valor corrigido na data final: R\$ 60.212.569,94.

Orçamento MEC (orçamento de 2003 corrigido para 2006) – data inicial: 01/2003; data final: 01/2006; valor nominal: R\$ 18.037.343.186,00. Dados calculados – índice de correção no período: 1,2353481; valor percentual correspondente: 23,5348100%; valor corrigido na data final: R\$ 22.282.397.633,87.

Comparação 2005/2006 diversidade (valor real do orçamento da diversidade de 2005 em 2006) – data inicial: 01/2005; data final: 01/2006; valor nominal: R\$ 147.265.089,00. Dados calculados – índice de correção no período: 1,0544654; valor percentual correspondente: 5,3365400%; valor corrigido na data final: R\$ 155.285.940,98.

Comparação 2005/2006 MEC (valor real do orçamento da diversidade de 2005 em 2006) – data inicial: 01/2005; data final: 01/2006; valor nominal: R\$ 21.022.574.093,00; dados calculados – índice de correção no período: 1,0544654; valor percentual correspondente: 5,4465400%; valor corrigido na data final: R\$ 22.167.577.000,00.

amplo espectro que se denominou diversidade têm uma participação ínfima em relação ao total do orçamento do MEC: menos de 1%. Isso significa que as questões relativas à diversidade permanecem sem financiamento efetivo para reverter qualquer lógica. Estão contidas apenas em um âmbito discursivo e abstrato de cultura/diversidade/diferença.

Por fim, cabe uma análise da dotação orçamentária no ano inicial e no ano final do primeiro Governo Lula. Vale a pena ressaltar que o primeiro ano ainda representa reflexo do Governo FHC, pois a Lei Orçamentária Anual (LOA) foi feita no Governo anterior. Os dados a seguir demonstram qual foi a variação de 2003 a 2006, em termos reais, do orçamento total do MEC e do orçamento da diversidade.

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

Enquanto o orçamento do MEC apresentou uma queda de 2,7% em termos reais, o orçamento da diversidade cresceu 268,7%. Isso demonstra uma mudança de intenção no tratamento da questão da diversidade de um governo para o outro, algo que se esperava em relação ao governo Lula, o qual foi construído com relações estreitas com os movimentos sociais que reivindicavam incremento das políticas públicas voltadas para a questão da diversidade.

Apesar de uma variedade sem precedentes de programas dirigidos ao enfrentamento dos problemas decorrentes do racismo e direcionados para a diversidade, em termos gerais, pode-se afirmar que faltaram coordenação interministerial, coerência e comunicação entre os programas, e que as responsabilidades acabaram *encapsuladas* na SECAD, na SEPPIR e na SPM. A defesa da diversidade e a luta pela igualdade racial passaram a fazer parte da retórica do governo, mas ainda não foram, efetivamente, elevadas ao *status* de política de Estado.

Análise semelhante é apresentada por Almeida (2011) no que diz respeito à política nacional de direitos humanos. Segundo o autor, ocorreu um esvaziamento do tema na esfera pública, associado ao predomínio de uma visão economicista de gestão.

Uma das principais apostas era quanto à inserção das 500 ações previstas no II Plano Nacional de Direitos Humanos em metas definidas no orçamento federal. Mas o que as análises de acompanhamento demonstraram é que, na revisão do Plano Plurianual 2004-2007, sem consulta aos atores civis, o governo revisou sua política geral, suprimindo 30 programas dos 87 voltados para a proteção dos direitos humanos. Dos 57 programas mantidos, 17 tiveram menos de 10% da execução dos recursos previstos (ALMEIDA, 2011).

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

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

Considerações

Vale destacar, inicialmente, o esvaziamento da cultura como categoria analítica. Pois, ao compreendê-la como um dispositivo, pressupomos que ela opera por duas vias: uma produtiva, no sentido de construir sentidos e o real; e outra como espaço utilizado pelas políticas públicas, espaço que circunscreve a esfera do social e nela atua como um campo de contenção do caráter disruptivo que a diferença anuncia, em sintonia com os movimentos sociais em geral. A cultura tem sido um campo

propício de contenção e, por essa via, de governamento. Por sua abrangência semântica e analítica, ela comporta várias prescrições, tais como as elencadas no artigo: é o espaço do universal e do local; carrega em si a mobilidade e a permanência; pode ser o local da diversidade e da diferença; e tem servido como espaço e local de disputas teóricas e de programas de governo em resposta às demandas dos movimentos sociais. É nesse sentido que o que se tem feito é uma espécie de *justiça cultural*, em substituição a uma justiça social.

Brah (2011) tem proposto um conceito analítico que talvez possamos aproveitar em contraste com o conceito esvaziado de cultura: trata-se da noção de *espaço da diáspora*, um espaço imanente e minoritário, no sentido intensivo e não quantitativo. O interessante de tal conceito em relação ao de cultura é que seu caráter imanente não permite que se despreguem dos grupos e dos coletivos sociais questões como a raça, o gênero, a sexualidade, a classe social, a desigualdade e a diferença; além disso, ele contém intrínseca a ideia de mobilidade e transitoriedade, bem como o caráter local das manifestações e experiências dos grupos sociais.

Diz Brah (2011, p. 2012):

meu argumento central é que o espaço da diáspora como categoria conceitual está habitado não somente por aqueles que têm migrado e seus descendentes, mas também por aqueles que são construídos e representados como autóctones.

Em outras palavras, o conceito de espaço de diáspora contém genealogias de dispersão emaranhadas àqueles que tendem a *ficar onde estão*. Ou seja, é o espaço dos que estão e dos que vieram; não mais a ideia de pátria (idealizada e homogênea), mas sim a de lugar, que não tem necessariamente a ver com a pátria. Trata-se de uma inflexão territorial e temporal (em uma concepção de tempo que junta a história dos que vieram com a daqueles que já estão) operada pelos coletivos sociais a partir

da racialização, do gênero, da sexualidade e da etnia. Cultura, por sua vez, tem significado pluralidade do mesmo. O fato de os brancos não se verem de maneira racializada deriva de ser o branco um significante de dominação, assim como o heterossexual. Portanto, o espaço de diáspora consiste em espaços locais que atravessam todos os lugares imanentemente, de modo que os grupos sociais – não só os migrantes, mas os que são excluídos – infletem os espaços/territórios, tornando-os o *seu lugar*.

Diagramar e compreender os espaços de diáspora que atravessam e recortam o espaço social significa realizar a genealogia da dispersão (daqueles que migraram ou imigraram), enredada com a história daqueles que estão. Assim, o conceito de *lugar* é tensionado com a ideia da dispersão (daqueles que vieram), e pensar tal conceito por essa via produz uma crítica imanente à ideia de origens fixas (não há origens fixas, pois os que vieram e os que estão imbricam-se). Nessa medida, o que há são diferenças.

No que tange às políticas públicas de diversidade analisadas, referentes ao primeiro Governo Lula, verifica-se que o tema da diversidade não foi tratado de uma forma coerente em todas as Secretarias do MEC, conforme apontado no texto, sendo trabalhado ora numa perspectiva interculturalista, ora num viés multiculturalista, ora embaralhando os conceitos, o que termina por refletir nas políticas públicas, gerando ações pouco articuladas. Além disso, o gasto do MEC com políticas de diversidade ainda é tímido – tanto do ponto de vista absoluto, quanto do ponto de vista relativo – e insuficiente para reverter qualquer lógica.

A ampliação da temática na agenda pública durante o primeiro Governo Lula foi um avanço significativo em relação aos governos anteriores, principalmente por ser também resultado da participação dos movimentos sociais na construção de um plano de governo. No entanto, ainda não se verifica a inclusão significativa das políticas de diversidade no orçamento e no Plano Plurianual, o que seria importante

para efetivamente deslocar a temática do campo da retórica para o campo da ação pública.

Por fim, deve-se entender de que maneira é possível alcançar a ética universal proposta pelos interculturalistas, quando ela já foi rompida

pelo colonialismo. A reconfiguração de tal ética só é possível a partir desse espaço da diáspora, numa retomada das linhas de gênero/raça/etnia como diferença e não como diversidade, a qual propôs um apagamento dessas mesmas linhas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ALMEIDA, Wellington Lourenço de. A estratégia de políticas públicas em direitos humanos no primeiro mandato Lula. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 2, jul./dez. 2011.

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRAH, Avtar. **Cartografia de la diáspora: identidades en cuestión**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2008.

CANEN, Ana; FRANCO, Monique; OLIVEIRA, José Renato. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rb/rbedigital/RBDE13/RBDE13_08_ESPACO_ABERTO_-_RENATO_ANA_E_MONIQUE.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2008.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.18, n. 43, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

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

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

INGLIS, Christine. **Multiculturalism: new policy responses to diversity**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1996.

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

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. Tradução de Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

LOPES, Alice C., MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2008

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_08_ANTONIO_FLAVIO_BARBOSA_MOREIRA.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2008.

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

RODRIGUES, Tatiane C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

UNESCO. **Unesco world report**: investing in cultural diversity and intercultural dialogue, 2009.

Recebido em: 22.06.2012

Aprovado em: 21.08.2012

Tatiane Cosentino Rodrigues é docente do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco.

Anete Abramowicz é docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora CNPq.