

# **As políticas do Banco Mundial para a diversidade cultural após 1990: valorização das diferenças ou ênfase na equidade como imperativo político?**

## ***The politics of the World Bank for the cultural diversity after 1990: valuation of the differences or emphasis in equity how political imperative?***

Sueli Ribeiro Comar

Professora Mestre. Efetiva/Assistente do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade Trabalho e Educação.  
E-mail: sueliricomar@bol.com.br

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é a análise das políticas do Banco Mundial para diversidade cultural após 1990. O texto se organiza por meio de três momentos. O primeiro mostra a dinâmica neoliberal exposta na reforma do Estado e da Educação no Brasil após 1990, com ênfase na equidade social. O segundo explicita a presença desse discurso materializado na Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, elaborada pela UNESCO em 2002. Por fim, os limites e as perspectivas da legislação gerada das orientações do Banco mundial, as quais chegam à escola trazendo novas e complexas tarefas para esta instituição.

### **Palavras-chave**

Educação. Diversidade Cultural. Banco Mundial.

### **Abstract**

The objective of the article is the analysis of the politics of the World Bank for cultural diversity after 1990. The text is organized by means of three moments. The first exhibition the neoliberal dynamics exposed in the reform of the State and of the Education in Brazil after 1990, with emphasis in the social justness. The explicit second the presence of that speech materialized in the Universal Declaration About the Cultural Diversity, elaborated by UNESCO in 2002. Finally, the limits to the perspectives of the generated legislation of the orientations of the world Bank, which arrive to the school bringing new and complex tasks for this institution.

### **Key words**

Education. Cultural Diversity. World Bank.

## Introdução

A direção auto-expansiva do capital não pode refrear a si mesma em virtude de alguma consideração humana, simplesmente porque esta consideração pareceria mais moralmente palatável, como a automitologia do “capitalismo caridoso” e do “capitalismo popular” gostaria de nos fazer acreditar. Ao contrário, a lógica do capital é caracterizada pela destrutividade aut vantajosa, uma vez que tudo que se encontra no caminho do cruel impulso expansivo do sistema deve ser naturalmente varrido ou esmagado, se preciso. (MÉSZÁROS, 2007, p. 33).

A pertinência da citação pode ser justificada uma vez que, nas últimas décadas, as políticas para a diversidade lançadas, sob a orientação dos organismos internacionais, reforçam o discurso de igualdade e educação para todos. No entanto, as políticas planejadas dos referidos organismos trazem intrinsecamente, um caráter homogeneizador, em que o “diferente” precisa ser transformado em “igual” para evitar conflitos, principalmente nos países em desenvolvimento. “A educação surge como um trunfo indispensável para a humanidade na construção da paz e justiça social” para fazer recuar as incompreensões, pobreza, opressões e guerras (DELORS *et al.*, 2001, p. 09). Do preliminar apontamento, anuncio o percurso e organização do presente texto. No primeiro item, a discussão volta-se para a dinâmica neoliberal exposta na reforma do Estado e da Educação no Brasil após 1990,

sob a orientação internacional, com ênfase no discurso da educação como equidade social. O segundo mostra a presença desse discurso materializado na Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, elaborada pela UNESCO em 2002. Por fim, serão discutidos os limites e as perspectivas da legislação gerada das orientações do Banco Mundial, as quais chegam à escola trazendo novas e complexas tarefas para essa instituição.

A análise proposta para este debate está pautada no materialismo histórico dialético. Isso significa que, ao se refletir sobre as políticas públicas e gestão educacional no que compete à diversidade cultural, não o faremos de forma meramente aparente, mas percebendo-as como resultado das relações que os homens estabelecem entre si nas relações de trabalho. “Por conseguinte o caráter social é o caráter universal de todo o movimento, assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por ele” (MARX, 2002, p. 139).

Por mais ousado que possa parecer, não aceitamos olhar para as políticas voltadas para a diversidade e, acharmos ali um capitalismo “humanizado”. Outrossim, é uma dialética sem o seu caráter “misticador” e com o elemento que mais nos importa, ou seja, a consciência da necessidade de uma práxis que reconheça a existência de luta e de relações de poder que emana do capitalismo. Tratar das questões da escola e das políticas educacionais exige a vinculação com os condicionantes políticos, econômicos e ideológicos que lhe dão sustentação, ou seja, a totalidade

na qual esses elementos estão inseridos. Implica a “ação reflexiva que permite ao sujeito apropriar-se da dinâmica do objeto” (NETTO, 1998, p. 58).

A partir desse marco teórico o qual sustenta e direciona esta reflexão, propõe-se que não se pode separar as relações de cultura e poder (SILVA, 2007, p. 85). Do ponto de vista da história brasileira, esta é uma constatação indiscutível e, exposta no embate da formulação das políticas para a educação de cunho neoliberal, esta se torna indiscutível e atual. Essa consideração sustenta a tese de que as políticas para a educação no Brasil têm sido marcadas pela necessidade de atender aos ajustes estruturais do capitalismo em tempos de crise eminente.

Decorrentes dessa crise, segundo Silva (2003, p. 66), a reforma do Estado nos países centrais na década de 1970 e 1980 surge como possibilidade de certa “governança”<sup>1</sup> necessária frente ao desfalecimento do Estado-providência. Ressalta-se que a crise, para o núcleo central do capitalismo, não foi atribuída a conjuntura excludente deste sistema, mas na forma de organizar e planejar o Estado. Assim, o “velho” é anunciado como “novo” e única saída para os problemas:

No plano supra-estrutural e ideológico produz-se um verdadeiro arsenal de

---

<sup>1</sup> Em consonância com a literatura atual referente à política educacional, o termo “governança” afasta-se do termo “governo”. Isto porque *governo* está ligado à ideia de Estado atuante, enquanto *governança*, remete-se ao processo descentralizador e despoliticizador da política neoliberal.

noções que constituem uma espécie de uma “nova “língua com a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível . Destacam-se noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc... cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

O propósito é justamente outro formato de Estado que retoma os princípios apontados por Hayek<sup>2</sup> em sua obra “O Caminho da Servidão” na qual as políticas sociais ancoradas pelo Estado conduzem à escravidão, e a liberdade do mercado remete à prosperidade. Destarte, as políticas subjugadas ao econômico adentram todas as dimensões da vida humana. Isto porque as reformas anunciadas, desde o início da década de 1980, e consolidadas no Brasil, na década de 1990, priorizam os aspectos gerenciais e econômicos em detrimento de qualquer possibilidade de emancipação humana, ou seja, é o “fim da capacidade civilizatória do capital” (MÈSZÀROS, 2007, p. 33).

---

<sup>2</sup> Moraes (2001, p. 42) mostra que Friedrich August Von Hayek representou a escola Austríaca de pensamento liberal e escreveu, em 1944, o livro “O caminho da servidão” no qual critica o Estado-Providência, tido como destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição criadora, bases da prosperidade humana.

Cabe aqui retomar o título anunciado neste artigo, o qual faz menção à equidade como imperativo político. Afirmase que a equidade emerge justamente da incapacidade que o modo de produção atual tem de reconhecer suas contradições e crises. Assim, as políticas voltadas para a educação, em especial para a diversidade cultural, não têm o propósito de colocar fim às injustiças. Isso seria condenar o próprio sistema ou romper com suas contradições que naturalizam a subordinação de uma classe por outra. Destarte, as reformas de caráter “inovador” impedem que se construa um consciente coletivo e intelectualizado para a mudança. Esta é a natureza paliativa das políticas educacionais, que, nascidas no bojo das reformas do núcleo central do capitalismo, são disseminadas aos países periféricos. De outro modo, a inserção dos países em desenvolvimento no projeto de reformas constitui-se em imperativo político para o capitalismo em que todo contexto se equaliza, ou seja, a educação, as políticas e as pessoas.

Em convergência com o contexto mundial, a reforma do Estado brasileiro representou o anseio de reorganizar a economia e deixar o mercado livre aos rumos desejados, levando-se em conta a análise de que a crise não estaria nas contradições capitalistas, mas a crise, em consonância com o cenário mundial estaria ligada à forma como o Estado estava organizado:

Tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do

Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas [...] A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p. 10).

Como exposto no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), documento elaborado pelo Ministério da Reforma do Aparelho do Estado (MARE) na gestão de Fernando Henrique Cardoso, o país insere-se em um “novo” patamar de desenvolvimento. Isto implicou um Estado que assumiria o papel “mínimo” e “máximo”, ou seja, mínimo para as ações voltadas para o setor social e máximo para os interesses do mercado.

De forma específica, alguns elementos se destacam. Além da minimização do Estado no que compete à execução das políticas, assistiu-se ao estabelecimento de nova relação entre Estado e sociedade e ao fortalecimento entre o setor público

e o privado. A forma de gerenciamento do Estado estaria pautada na descentralização, otimização dos gastos, fazer mais com menos, focalização das políticas, equidade e ênfase nos resultados.

Coraggio (1996, p. 79), ao analisar as decorrências da valorização do estreitamento entre o público e o privado, alerta que a diferença de qualidade dos serviços se “esconde” sob o aparente anúncio do “para todos”. Assim, todos têm acesso a saúde, educação entre outros, sem perceber a dualidade do modelo excludente que se impõe com as políticas.

Essa correlação de forças a transferência da atuação estatal para o setor privado vai corresponder à necessidade de gerar maior capacidade de governo ou “governança”, a partir da limitação dos custos e do dimensionamento nas áreas “exclusivamente” estatais, bem como pretende corresponder a um aumento da legitimidade para governar, o que podemos chamar de governança. Esse elemento se destaca porque, à medida que há o reforço na participação social, fica explícito o objetivo de obter a qualidade total “tendo o cidadão como beneficiário”.

Todos os setores da sociedade estariam sujeitos a essa reforma, uma vez que para o capitalismo, seria necessária a reforma dos segmentos que não estivessem apresentando a eficiência esperada. Essas mesmas diretrizes gerenciais da reforma do Estado foram transplantadas para a educação, que também precisaria de certa eficiência. É para este setor que as atenções seriam direcionadas.

O pano de fundo desse processo pode ser designado de “organismos internacionais” que vinculam propostas direcionadas aos interesses do mercado. No intuito de consolidar um consenso em relação às novas ideias mercadológicas posta em educação, foram elaboradas pelo Banco Mundial, UNESCO, entre outras do sistema ONU, uma vasta documentação para orientar os países em desenvolvimento no projeto de inserção ao mundo globalizado. O Banco volta-se para a educação embarcando esse setor como um imperativo político diante da pobreza mundial

Mas por que um banco estaria preocupado com questões educacionais? O diagnóstico da existência de 1 bilhão de pobres no mundo levou o Banco a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza. (SHIROMA, 2007, p. 61).

Para a criação de um consenso, vários eventos, leis e uma vasta documentação foram estruturados com o objetivo de orientar a mudança para a nova demanda econômica mundial. Esse processo se comprova pela participação do Brasil no evento da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na década de 1990, e patrocinada pelo Banco Mundial. Essa participação pode ser entendida como a “carta de aceite” aos novos rumos para a educação do país.

Decorrentes, também, dessa Conferência, vários documentos foram elaborados pelo governo brasileiro, dentre eles o

Plano Decenal de Educação (1993) no qual a educação se torna meio seguro para a tolerância e a paz. Para isso três autores seriam indispensáveis, comunidade local, pais, professores, bem como a comunidade internacional.

Percebe-se a relevância da ideia burguesa de educação pelo anúncio de uma “escola para todos”, oportunidades iguais, equidade, em que “se estabelece a concepção formal, política e jurídica de igualdade, liberdade e justiça, mediada pelo papel do Estado” (NORONHA, 2006, p. 44). Não é no plano real que as soluções poderão advir aos trabalhadores e aos “diferentes”, mas apenas no plano moral. Portanto, as políticas legam ao plano individual, a saída para os problemas a serem enfrentados no contexto amplo, econômico e político desse sistema.

É possível afirmar que, quanto mais as discussões se tornam complexas no interior do capitalismo, mais a figura do “homem” individual é tomada como meio capaz de produzir uma educação para a diversidade, sustentabilidade e equidade.

Diante do paradoxo, não é difícil afirmar que as políticas dos organismos internacionais se caracterizam por serem políticas focalizadas, portanto, paliativas. A dinâmica é igualar as oportunidades de educação formal e assegurar que todas as crianças se apropriem ou recebam, no mínimo, um nível básico de qualificação necessária para participar da sociedade e contribuir, sobremaneira, para a economia mundial. As políticas de cunho econômico apenas no discurso se constituem em igualdade de oportunidades. Coraggio

(1996), ao atribuir “possíveis” sentidos da política social, argumenta:

Inicialmente são planejadas para atender aos grupos sociais afetados pela transição, são agora focalizadas nos mais pobres. De fato, a regulação política dos serviços básicos subsiste, mas a luta democrática pela cidadania esmorece diante da mercantilização da política [...] As políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. (CORAGGIO, 1996, p. 78).

Ao mesmo tempo, são políticas para a *equidade*, ou seja, não significam igualdade de direitos sociais dos cidadãos, elas também equiparam pelo mínimo todos os setores como saúde, previdência, educação entre outros elementos. Na visão idealista, a desigualdade social é fruto da falta de oportunidade:

Quando essas desigualdades originam-se de oportunidades desiguais, há motivos intrínsecos e práticos para preocupação com este problema. Como as desigualdades de oportunidade são muitas vezes acompanhadas de profundas diferenças de influência, poder e status social – quer no âmbito individual, quanto no de grupo – elas tendem a persistir. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 22).

Da citação supracitada se expressa o intuito neoliberal que é buscar, justamente no individual, a solução para os problemas que originam do contexto social, político e ideológico que sustenta a referida política. O Banco Mundial entende que a falta de

tolerância entre os sujeitos é outro elemento causador das desigualdades,

O mercado de capital humano também é imperfeito, porque os pais tomam decisões em nome de seus filhos e porque os rendimentos esperados do investimento são influenciados pela localização, contatos e discriminação – esta última baseada em gênero, casta, religião ou etnia. A discriminação e a criação de estereótipos – mecanismos para a reprodução da desigualdade entre os grupos – reduzem a auto-estima, o esforço e o desempenho dos indivíduos pertencentes aos grupos discriminados. Isso reduz seu potencial de crescimento individual e sua capacidade de contribuir para a economia. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 9).

Essa visão restrita pode ser encontrada em vários documentos elaborados sobre a orientação dos organismos internacionais, não apenas na década de 1990, mas no limiar do século XXI. Expor a materialização dessa ideologia é o objetivo do item a seguir.

### **A valorização da diversidade como condição de justiça social: em debate a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural elaborada pela UNESCO em 2002**

A construção do respeito às diferenças não se efetiva apenas pela via do mercado. Essa afirmação inicial nos remete à reflexão de que o discurso do respeito às minorias se consolida justamente no momento de acirramento do livre mercado,

ou de ênfase no lucro. A globalização, posta como fomento para a divulgação e valorização de todas as culturas, é processo que possibilita um mercado mundial pautado no respeito como condição para a tramitação mercadológica sem maiores conflitos. Portanto a globalização seria a aposta na tese de derrubada das fronteiras, para uma integração através dos mercados o que promoveria o crescimento e a convergência da riqueza.

A ocultação desses elementos é evidente no contexto da Declaração Universal para a Diversidade Cultural (2002). A comissão que elaborou o documento entende a Globalização como possibilidade de um mercado mundial homogêneo e sem conflitos, ou seja, o intercâmbio natural e positivo entre as culturas:

Considerando que o processo de globalização facilitado pela rápida evolução de novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de se constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações. (UNESCO, 2002, p.2).

Como órgão de fomento da elaboração da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural a UNESCO – *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, segundo Rosemberg (2003, p. 145), é uma agência a qual faz parte do sistema ONU, e sua ênfase está relacionada às questões sociais. Criada em 16 de novembro de 1945, seu objetivo primeiro foi a reorganização das famílias dos soldados militantes na Segunda Guerra Mundial.

No documento sobre o Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil, verifica-se que a representação da UNESCO em nosso país foi formalmente criada em 1966, em uma época em que a Organização dava seus primeiros passos em direção à descentralização. Portanto esta agência veio se juntar às demais agências do Sistema das Nações Unidas representadas no Brasil como parte do acordo de cooperação técnica firmado com as autoridades brasileiras em 1964 (UNESCO, 2006, p. 07).

Após a década de 1980 e 1990, no contexto da reforma do Estado que ocorreu dos países centrais para os signatários, as agências internacionais, inclusive a UNESCO, passam a sustentar consenso de educação para todos e da diversidade como condição para o desenvolvimento com justiça, paz, homogeneização, padronização das políticas, respeito mútuo, erradicação da pobreza e desenvolvimento sustentável.

É pela diversidade, igualdade e tolerância que os anseios da modernização poderão materializar-se sem maiores conflitos. Entende-se que o discurso de igualdade pode ocultar e camuflar a diferença econômica e cultural que compõe a sociedade, bem como as relações de poder que emanam desse processo.

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o

“diferente”), é porque há poder. (SILVA, 2007, p. 87).

No contexto das políticas atuais e orientadas pelas agências internacionais, outro ponto de pauta é o mito das oportunidades iguais. Desse processo, decorre a ideia de que o sucesso poderá ser alcançado pelo esforço de cada indivíduo, sem considerar o contexto no qual este sujeito está inserido. No plano individual, a diversidade cultural também é anunciada como um bem comum a todos, a sociedade é conclamada a participar desta “nova” forma de convívio.

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz (UNESCO, 2002, p. 3).

É possível afirmar que há um fortalecimento de grupos individuais em detrimento de uma reivindicação política coletiva e social. As políticas são garantidas pelo Estado, mas sua efetivação cabe à sociedade por meio da descentralização. Lima (2004, p. 19) argumenta que uma das características das políticas da década de 1990 foi a ressignificação neoliberal, ou seja, a do clamor democrático e de participação de “todos” em nome de uma participação e descentralização às avessas. Na pauta das políticas, estão a despolitiza-

ção, qualidade total, ênfase nos resultados o que implica uma educação que resolva problemas de forma imediata. No que se refere à despolitização, constata-se:

Envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural [...] Reconhecer e fomentar a contribuição que o setor privado apontar a valorização da diversidade cultural e facilitar, com esse propósito, a criação de espaços de diálogo entre o setor público e o privado. (UNESCO, 2002, p. 07).

A comissão da UNESCO entende, de modo convergente com as políticas neoliberais, que o sucesso do plano não estaria na eliminação dos aspectos divergentes do capitalismo, mas na participação de todos em prol de um mundo mais justo. Os aspectos que denunciam os interesses neoliberais da UNESCO se estendem por todo o documento: “servir de instância de referência e de articulação entre os estados e os organismos internacionais, governamentais e não governamentais” (UNESCO, 2002, p. 04). Estes e outros elementos confirmam a tese de que as políticas voltadas para a educação e diversidade cultural ainda priorizam os interesses do mercado.

### **A mudança paradigmática: um olhar de possibilidades**

Da conjuntura exposta até aqui, dois elementos são fundamentais. O primeiro converge com a ideia de que as orientações para o setor educacional, advindas dos organismos internacionais, não ocor-

re de forma imposta ou exógena, mas é preciso reconhecer os atores e os autores do processo de reformas. O segundo demonstra que essas orientações seguem um percurso do global para o local. Portanto, no contexto de mudança, acirra-se a distância do caráter teórico-metodológico essenciais para uma práxis transformadora no que compete a diversidade.

Ao olhar esse percurso global-local e adentramos o *locus* escola, entendemos que, entre a ação e o discurso sobre o consenso da igualdade e respeito às diversidades, algumas ações foram previstas nos aspectos legais, o que trouxe novas e complexas tarefas para o cotidiano escolar. Não há como negar que a Lei representa novo olhar para a diversidade cultural, instrumentalizando novas práticas e diretrizes pedagógicas que reconheçam e valorizem os “diferentes” tecidos que compõem a nossa sociedade. No entanto, se a discutimos ou lançamos diversas interpretações, é porque ela, também, representa um jogo de interesses.

Dentre essas iniciativas, destaca-se a lei 10.369, sancionada no ano de 2003, que modifica a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 e estabelece o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no cotidiano da escola. Conforme se verifica em seu contexto, ela pode ser considerada um marco histórico e simboliza simultaneamente um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.

Outro aspecto legal é a lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, publicada no

diário oficial em 11 de março de 2008. Esta também reforça a orientação para o respeito às diferenças, com ênfase à temática indígena. Esta Lei também altera a lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, até então modificada pela Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, e “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008, p. 8).

A alteração descrita tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio tanto públicos quanto privados, e, estabeleceu, no artigo primeiro:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 2).

É importante frisar que as leis acima destacadas se constituem em conquista na luta contra a desigualdade. Mas, a partir da fragmentação entre o fazer e pensar, muitas ações são apenas paliativas, pois o intuito principal não é esclarecido dentro das escolas, o que dificulta a reorganização do espaço pedagógico no que compete a práticas menos excludentes. Por esse motivo as políticas focalizadas e planejadas consolidam um contexto no qual os resultados não se efetivam.

Nessa perspectiva, a escola como menor parcela do sistema educacional ainda está pautada na perspectiva do aluno ideal, padronizado e igual. A escola é homogênea, e isso evidencia a ausência de uma educação que reclame a diversidade como condição humana de todos partilharem dos mesmos espaços. No que se refere ao multiculturalismo, “temos apontado vertentes desde as mais folclóricas e pouco problematizadoras que se limitam a tratar a diversidade cultural em termos de festas, recitas, costumes e ritos” (CANEN; XAVIER, 2005, p. 337).

Reconhecemos as iniciativas do Estado, mas isso não impede de questionarmos: apesar de se constituírem um avanço, as leis não seriam a legítima consolidação da despolitização neoliberal, afinal, é no âmbito escolar e da comunidade local que elas deverão se materializar? Não seria a consolidação, ainda, da ideologia que traz para o plano individual e moral, as mudanças que se efetivam apenas com o fim, da conjuntura desigual do capitalismo?

Todas as indagações permitem a afirmação de que a práxis que se espera

a partir do trabalho com a diversidade cultural se efetivará pela via da pesquisa e do diálogo. O diálogo é que possibilita romper barreiras na escola e fora dela, bem como explorar toda riqueza que emana da diversidade cultural. O que se deseja, enquanto entendedores das políticas educacionais neste momento histórico, é que elas contribuam para a construção de sujeitos que se sintam inseridos em um mundo que precisa ser de todos. No âmbito conjuntural, concomitantemente, há problemas cruciais a serem resolvidos cuja dramaticidade humana implica políticas distributivas imediatas, não como caridade, alívio à pobreza, paternalismo, mas como direito do animal humano à vida.

Caminhar para a construção desse espaço humano exige uma consciência coletiva e política a qual implica definir a concepção de cultura, igualdade e diversidade que se pretende consolidar com as práticas educativas. Desse pressuposto, a educação se constituirá em problematização das relações de poder que passam despercebidas no contexto das políticas atuais. A diversidade necessita ser contemplada no currículo das escolas e se constituir presença fomentadora da reorganização do espaço pedagógico, não como mera imposição de orientações que emergem de interesses externos a nossa realidade, mas como tomada de decisão na construção de uma escola que realmente seja para todos.

## Referências

- BANCO MUNDIAL. *Eqüidade e Desenvolvimento*. Relatório 2006. 35 p. Disponível em: <<http://bancomundial.org.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1995.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pireli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.
- CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.
- DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2001. 102 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

LIMA, Antonio B. de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: \_\_\_\_\_. *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: M. Claret, 2002.

MÈSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007. 400 p.

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?* São Paulo: SENAC, 2001. 150p.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs.). *História e História da Educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados/ HISTEDBR, 1998. p. 50-64.

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAUCZY, Norma; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sergio. *O cenário educacional Latino Americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 145-154.

SHIROMA, Eneida. O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 128p.

SILVA. Ilse Gomes da. *Democracia e participação na “reforma” do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003. 103p.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo.

Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. 156 p.

UNESCO. *Organização: sobre a UNESCO*. 2006. Disponível em: <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>. Acesso em: 21 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 2002. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images](http://unesdoc.unesco.org/images)>. Acesso em: 14 maio 2011.

**Recebido em maio de 2012**

**Aprovado para publicação em setembro de 2012**