



## DIVERSIDADE CULTURAL: UM ASSUNTO EMERGENTE

Vol. 3 nº 6 jul./dez. 2008

p. 153-163

Vanessa Freitag de Araújo (UEM)

Suzana Pinguello Morgado (UEM)

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo analisar como está organizada a educação de uma forma geral no país no que tange à sua relação com a proposta para se educar para a diversidade. As considerações acerca dessa realidade foram obtidas na análise do contexto social no qual o país está inserido e bem como na interação deste com a realidade das políticas internacionais, ao observar sua influência para delinear as políticas para a educação. Considerou-se o ideário neoliberal como o cenário político e econômico em que tais relações se desenvolveram. Observou-se como este ideário, relacionado com as agências multilaterais, tem interferido nas políticas nacionais, isto ao se analisar os documentos oficiais, para assim, compreender como a diversidade cultural é abordada nacionalmente. Conclui-se que é urgente e necessário assegurar o respeito à diversidade cultural, mas que, no entanto, a forma como essa preocupação é transposta não condiz com a realidade e com a necessidade da educação brasileira e que o ideário neoliberal e as organizações multilaterais influenciam, diretamente, na formulação de tais políticas. As políticas para a diversidade são apenas destinadas a grupos específicos, tornando-se, em sua maioria, políticas focalizadas. Dever-se-iam considerar propostas de políticas para a diversidade que não fossem focalizadas como as existentes e que a discussão delas pudesse partir do interior dos grupos sociais e das escolas, locais em que os atores sociais envolvidos reproduzem as relações sociais, estabelecendo-se, assim, uma relação democrática no que tange à investigação, à formulação e à aplicação de tais políticas.

**Palavras-chave:** Organizações multilaterais; Educação para a diversidade; Brasil; Política educacional.

### CULTURAL DIVERSITY: A EMERGING ISSUE

**Abstract:** This study aims to examine how education is organized in general in the country with respect to its relationship with the proposal to educate for diversity. Considerations about the situation were obtained in examining the social context in which the country is inserted and as well as the interaction of this with the reality of international policy, to observe its influence to shape the policies for education. It is the liberal ideology as the political and economic scenario in which these relations have developed. There was such ideas in connection with multilateral agencies have stepped in national policies, that is to examine the official documents, thus understand, as cultural diversity is addressed nationally. Concluded that it is imminent and necessary to ensure the respect for cultural diversity, but that, however, how this concern is not implemented

in line with the reality and the need of Brazilian education, and that the liberal ideas and multilateral organizations influence, directly in the formulation of government policy. Should be considered proposals for the diversity of policies that were not targeted as the existing and that the discussion of them could from within social groups and schools, places where the social actors involved reproduce the social relations by setting up, so, a democratic relationship, with regard to research, to development and to implementation of such policies.

**Keywords:** Multilateral organizations; Education for diversity; Brazil; Educational policy.

## 1. Introdução

Analisar a educação que vem sendo desenvolvida no período histórico atual requer compreender não apenas seus aspectos por si só, pois se deve, ainda, compreendê-los em seus contextos sociais mais amplos, bem como mais particulares. Ter em vista tal consideração permite partir da análise do geral para o mais específico. Dessa forma se podem fazer verificações do movimento social no qual os países estavam envolvidos para compreender como e por que se entende educação da forma como ela está estruturada.

Para desenvolver a análise proposta, optou-se partir das consequências da Segunda Guerra Mundial – período em que surgiram as organizações multilaterais para promoverem auxílio aos países atingidos pela guerra e com o compromisso de paz – para se entender o que ocorria no mundo. Logo em seguida, na consideração da crise de 1970 e, dessa forma, da reestruturação da economia mundial conforme o modelo neoliberal, analisa-se como as mesmas agências internacionais – revestidas do citado ideário – passam não só a interferir em aspectos econômicos e políticas, mas, ainda, em aspectos sociais, culturais e, principalmente, educacionais. Tendo como marco inicial e decisivo para as mudanças na educação a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), assinada em Jomtien, na Tailândia, passa-se a entender e verificar as mudanças no quadro da educação de maneira que se possa observar a diversidade cultural e social – tentando ser – respeitada.

Faz-se ainda a verificação, em âmbito nacional, de como a educação para a diversidade está presente em alguns dos documentos norteadores para as políticas na educação. Essa verificação se faz necessária ao passo que se têm aproximações às exigências internacionais. Passa-se a compreender como ações intencionais objetivam atrelar as políticas nacionais com o movimento econômico mundial.

## 2. O movimento econômico mundial e a nova organização do capital

O contexto da crise econômica de 1929 fez com que os Estados adotassem medidas que pudessem controlar a economia. Nesse primeiro momento, conforme Moraes (2001), as políticas keynesianas passaram a organizar as ações do Estado. O keynesianismo foi desenvolvido pelo teórico John Maynard Keynes, e foi, assim, criado o Estado de Bem-Estar Social, combatido posteriormente pelo pensamento neoliberal.

Keynes, por intermédio da obra *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, de 1936, permitiu que o Estado fosse pensado como indispensável na regulação da economia. Nessa perspectiva desenvolveu-se a conhecida filosofia social (keynesianismo). Esta tinha como proposta o controle das flutuações do mercado com medidas de moderação feitas pelo Estado, com o intuito de desempenhar um controle prático sobre as mesmas flutuações.

As medidas keynesianas embasaram a economia durante todo o período da II Guerra Mundial e nas décadas subsequentes – marcadas pelo surgimento das organizações de cunho humanitário, a exemplo da Organização das Nações Unidas e suas agências especializadas. Entretanto, com a terceira grande crise do capital no início da década de 1970, o Estado de Bem-Estar Social já não era mais suficiente para organizar o mercado. Conforme Antunes (1999), desenvolveu-se uma reestruturação da sociedade e da forma de produzir a economia em virtude da crise pela qual o capital passava. Essa pode ser caracterizada: a) pela crescente taxa de desemprego e ainda a exaustão das formas de acumulação taylorista/fordista; b) pela sobreposição do capital financeiro sobre o capital produtivo; c) pela redução tanto do lucro quanto da produtividade que se deu pelas conquistas das lutas sociais; d) pelo “abandono” das políticas keynesianas; e) e pelas crescentes privatizações de instituições/empresas estatais, além de flexibilização e desregulamentação do processo produtivo. Verifica-se ainda que:

pela primeira vez na história, todas as formas de capital atingiram uma escala global no seu processo de circulação, o que causou uma deterioração do controle dos Estados nacionais e instituições multilaterais sobre variáveis econômicas importantes, como os fluxos de capitais financeiros e produtivos e sobre o próprio mercado. (SOARES, 1998, p. 20).

Nessa nova fase da crise do capital há a ampliação do processo de junção do capital empresarial com o capital financeiro. Tal realidade impede que se tenham investimentos reais na produção da vida e, dessa forma, possibilitam a abertura para outra forma de produzir e conceber as riquezas. Observa-se, nesse momento da história, que se deixa de ter uma produção dos bens de consumo à maneira taylorista e fordista, para se ter o modo de produção toyotista. Este, por sua vez, passa a produzir pela demanda do mercado e não mais pela produção em série como nos modos de produção anteriores. Desenvolve-se a lógica do individual, do customizado, daquilo que é único e que, assim, não se faz em larga escala. Este processo representa a internacionalização ou, ainda, a mundialização das economias, processo facilitado pela disseminação global das políticas e das propostas de trabalho desenvolvidas pelas organizações multilaterais.

Provenientes do período de pós-guerra, tais organizações surgiram para reestruturar os países envolvidos no conflito, promover uma estabilidade monetária e uma relação de paz. Foi por intermédio da Conferência de Bretton Woods, de 1944, que as mesmas organizações passaram a interferir em aspectos políticos, econômicos, sociais, educacionais e culturais dos países signatários. Dentre as instituições, destaca-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outras. Ao tentar compreender as relações sociais e econômicas entre os países e defendidas por tais organizações, deve-se, portanto, considerar que o BIRD, o BM, o FMI, a OIT e a UNESCO fazem parte das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU) que representam o Conselho Econômico e Social, conforme Rosemberg (2001). Ressalta-se que as informações de cunho humanitário, como o auxílio aos países no pós-guerra e a luta pela paz, são princípios defendidos pelas organizações, assim observados em seus sítios eletrônicos. Essa consideração faz compreender que as ações sociais, para serem aprovadas e direcionadas pelas organizações de cunho humanitário, dependem da aprovação das agências financiadoras – dos bancos. Dessa forma, as ações pedagógicas provenientes de tais instituições multilaterais são, intimamente, relacionadas com os interesses de quem financia.

Concomitante a esse processo de constituição das agências internacionais, das políticas keynesianas – na década de 1940 – e início da terceira crise do capital – na década de 1970, inicia, a partir do liberalismo clássico, o movimento neoliberal com o auxílio da obra *Caminho da Servidão* (1944), escrita por Friedrich von Hayek, conforme Moraes (2001). As consequências da crise do capital de 1970 e das mudanças desse período foram para além das modificações no campo econômico e permitiram, por exemplo, uma revolução tecnológica e uma globalização ou ainda uma internacionalização dos países.

A partir desse momento histórico, conforme Carvalho (2005), os países passaram a conviver com a interdependência de economias. O avanço tecnológico e a formação de blocos econômicos, que se configuravam como áreas de livre comércio, passaram a permitir novas formas de se conceberem as relações sociais, políticas e econômicas:

a flexibilização mudou a natureza do trabalho. A racionalidade técnica, burocrática e normativa é substituída por competências de interação e responsabilidade, a fim de torná-las mais funcionais e ajustá-las às incessantes mudanças numa sociedade cada vez mais competitiva, exigente e sujeita a imprevistos permanentes. O trabalho em grupo, a cooperação, a participação, a autonomia e a gestão descentralizada do trabalho tornaram-se aspectos relevantes para a prática administrativa moderna, disseminando-se a ideia de que estes aspectos contribuem para as modificações do trabalhador dentro da empresa e para a “democratização” das relações de trabalho. (CARVALHO, 2005, p. 56).

Essa “flexibilização” que se desenrola em face à nova situação da sociedade permite a observação de modificações não somente nos aspectos do mercado e no campo do trabalho, mas também nas ações de cunho educacional. Esta afirmação se consolida enquanto verdade ao passo que se verificam aspectos da gestão escolar embasados nos princípios e na racionalidade científica da administração de empresas.

Considerar, no entanto, a influência das teorias da administração é, para além de considerar apenas seus aspectos racionais, por sua vez, observá-las como organizadoras das ações do homem enquanto sua vida em sociedade, segundo Martins (2004). Tais considerações permitem observar que os aspectos mais gerais dos processos de desenvolvimento econômico têm influenciado as determinações das ações de cunho educativo e, nessa perspectiva, cabe compreender como esse processo se deu e como suas consequências afetam as legislações brasileiras.

### **3. As alterações no campo das políticas educacionais e a educação para a diversidade**

A partir de todo o movimento de crise proveniente da década de 1970, modificam-se também as relações sociais. Estas relações, intrínsecas à sociedade e que se estabelecem entre os sujeitos, deixam de ser opressoras e passa a ser inclusoras. Rompe-se com toda a característica de colonização e de “evangelização” – característicos das sociedades anteriores – como apresentado por Faustino (2006). Passa-se a falar – inclusive em virtude da nova organização e da forma de se produzir a riqueza – no respeito às culturas e ao outro, conforme essa mesma autora:

Após séculos de colonização, conquistas, evangelização e de genocídios que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos nas últimas décadas com a generosa oferta do reconhecimento, respeito e diversidade cultural, mutação esta ocorrida sem que as relações sociais tenham sido alteradas. Ou seja, estando o mundo organizado sob a mesma lógica da exploração – sem a qual não é possível existir o lucro –, da acumulação e concentração da renda, as relações com o “outro”, dizem, foram radicalmente transformadas (FAUSTINO, 2006, p. 62).

Esse respeito ao outro e às especificidades alheias foram ganhando representação e espaço ao se tratar das relações sociais. Nessas perspectivas é que surgem o respeito ao indígena, ao afro-descendente, ao portador de necessidades educativas especiais, à mulher e a outros grupos que, nas relações sociais, permanecem em desfavorecimento. Como destacado por Faustino (2006), o discurso da defesa da multiculturalidade era proveniente tanto de movimento de cunho neoliberal – destacando interesse para a economia de mercado –, quanto para os movimentos de cunho progressista – observando aspectos de emancipação humana como defesa dos direitos individuais e, principalmente, coletivos. A forma como o “outro” é considerado deixa de ser distinta em dois blocos diversos, mas passa, sim, a existir a partir da consideração da hibridação, da existência dos múltiplos. Passa a existir o respeito pelo outro.

O movimento de busca para a diversidade está caracterizado nas ações e nos documentos das agências multilaterais – apenas se utiliza esta consideração neste momento do texto para definir o processo de busca de uma compreensão distinta do

que se entende pela relação do outro. Conforme o documento editado pela UNESCO, o movimento em que a sociedade se encontra caracteriza-se:

em direção à globalização, que se acelera a cada dia, e que se reflete em diversas tendências: migração de pessoas entre fronteiras acionais, resultando em choques culturais entre as diferentes etnias e em reivindicações contraditórias, [...] a hibridização resultante do incessante fluxo de informações, símbolos e imagens de mídia e de idéias políticas e culturais; as ameaças ao meio ambiente global resultantes do excesso populacional, da pobreza, do uso inadequado dos recursos, da generalização dos padrões ocidentais de consumo, das mudanças climáticas, da destruição da camada de ozônio, da desertificação [...] o funcionamento interdependente das economias políticas; a capacidade que os armamentos militares possuem de zombar das fronteiras entre os países; e o surgimento de uma “ética comum” (CAMPBELL, 2002, p. 31).

Todas essas características apresentadas pela UNESCO, como a busca de uma nova relação social, vem sendo expressas nas mais diversas fontes de estudo. E, a partir da década de 1990, período em que, nacionalmente, se passa a discutir sobre educação por um viés democrático, verifica-se o avanço dos documentos no intento de se garantir o respeito à diversidade. Tem-se, primeiramente, o marco de discussão para uma educação que possa abranger todos os aspectos que envolvam o sujeito, que se consolidou com a *Declaração mundial sobre educação para todos*, do início da década de 1990.

Este documento, assinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo grupo do Banco Mundial, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) e entre outras instituições, possibilitou o ingresso numa “nova” forma de se conceber a educação. Dentre os objetivos de educação para todos destaca-se a responsabilidade que a educação tem em desenvolver e respeitar toda a herança cultural de determinada população, conforme BRASIL (1991). Está presente, em todo o documento, a expressão da necessidade do globalismo e da universalização do ensino e da educação, de maneira que todos tenham acesso e que se desenvolva o respeito mútuo pelo que é particular a cada sujeito envolvido no processo.

A asseguaração do multiculturalismo permitiu que – conforme a influência e os acordos internacionais firmados entre o Brasil e as organizações multilaterais –, em âmbito nacional, nas legislações, também se desenvolvessem intenções de apoio à política da diversidade. Ao se consultar a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, observa-se, em seu artigo 210, a destinação dos conteúdos escolares, para a educação básica, de maneira que valorizem e respeitem os valores artísticos e culturais tanto regionais quanto nacionais. Ainda nesse mesmo artigo parágrafo, segundo a legislação, assegura-se que as comunidades indígenas possam optar por ensinar suas crianças nos dialetos maternos se assim preferirem. Este aspecto demonstra a preocupação, ainda

em fins da década de 1980, de se cultivarem as regionalidades culturais dos povos brasileiros, no entanto considerações mais específicas acerca da diversidade cultural ficaram a cargo das legislações específicas de educação: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei Federal nº 9.394/1996) e o *Plano Nacional de Educação – PNE* (Lei Federal nº 4.173/1998). A versão do Plano Nacional de Educação utilizada no trabalho foi extraída da composição *Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional* (2004), de Dermeval Saviani.

Na LDB, como expressa em seu artigo primeiro, a educação deve ocorrer em diversos âmbitos, inclusive nas manifestações culturais e nos movimentos sociais da sociedade civil. Tem a finalidade definida como o desenvolvimento pleno do educando, conduzindo-o para a democracia, para a cidadania e para o trabalho, como consta em seu artigo segundo. Em linhas gerais, toda a legislação determina os princípios de base pelos quais as instituições de ensino devem se pautar para regulamentar a educação. Entretanto, o aspecto a ser observado é como a legislação trata discussões como o respeito à diversidade cultural e, quanto a este, destacam-se três itens: a educação especial, a educação indígena e do “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Acerca da educação especial, a LDB destina o capítulo V e assegura que crianças portadoras de necessidades educativas especiais tenham um atendimento diferenciado, sendo este, preferencialmente, na rede regular de ensino, como consta no artigo 58. Considera atendimento, currículo, conteúdos, métodos e técnicas diferenciados conforme a especificidade de cada aluno, além de garantir formação adequada aos professores dessa modalidade de ensino (BRASIL, 1996). Assim, considerar o respeito a uma população que vive de maneira diferenciada dos demais, por problemas particulares e específicos, mas que necessitam viver em sociedade, caracteriza-se como um avanço no que tange aos direitos humanos e a uma aproximação à diversidade cultural.

Sobre a educação indígena, também abordada na própria Constituição, a LDB, em seu artigo 78, permite uma educação escolar bilíngue que propicie a manutenção da cultura e da historicidade de seu povo. Assegura, concomitantemente, o acesso ao conhecimento científico sistematizado e à inter-relação com outros povos, índios e não índios. Esses aspectos são ainda confirmados no artigo 79 da mesma legislação, que garante a educação dessa população desenvolvida em idioma materno (diferentemente dos demais brasileiros) e garante as práticas socioculturais próprias, asseguradas de maneira que possa ser preservada a história de cada povo.

E, no que tange ao último aspecto a ser destacado, incluído pela Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, o artigo complementar 79-B, introduz, no calendário escolar, o *Dia da Consciência Negra*, a ser comemorado anualmente no dia 20 de novembro. O artigo está complementado pela consolidação das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, de 2004. Esses três aspectos caracterizam a intenção em se correlacionar as políticas para a educação no Brasil, com a necessidade de se garantir que os mais diversos grupos culturais possam ser respeitados em suas especificidades.

Elaborado, por sua vez, o *Plano Nacional de Educação* (PNE), com vigência e duração de dez anos, a União, os Estados, Municípios e Distrito Federal se articulam de maneira que cada instância possa desempenhar sua função no encaminhamento das ações para a educação nacional. Além de ampliar a abrangência das modalidades de ensino, o PNE propõe a definição de padrões nacionais de infraestrutura para o funcionamento das instituições de ensino, mas de maneira que possam ser respeitadas as condições regionais de cada instituição distinta (SAVIANI, 2004). Apresenta, assim como na LDB, a preocupação em desenvolver técnicas, mecanismos e determinar ações práticas que possam assegurar, aos portadores de necessidades educacionais especiais e aos descendentes indígenas, condições justas de escolarização. Além de definir a necessidade de se criarem indicadores que mensurem o funcionamento e o desenvolvimento dessas modalidades de ensino, tem-se a necessidade de constituir um currículo tanto para a organização dos conteúdos quanto para a formação docente.

O que se destaca não é a ausência ou a presença de políticas destinadas ao atendimento à diversidade, mas, sim, a forma como essas políticas vêm se encaminhando. O que é verificado, ao longo da década de 1990, é a crescente necessidade de se instituir atendimento aos socialmente excluídos. Muito mais que se tornar direito constitucional, tal atendimento é um direito humano, pois, enquanto cidadão (independentemente das características e das circunstâncias de cada um), respeitar e ser respeitado é um dever/direito humano universal. O que se verifica é a forma como as organizações multilaterais, com suas propostas e políticas, fazem com que estas questões passem de “quase” inexistentes para existentes com uma importância primordial da atualidade. O que se torna fato é a grande preocupação com os mais vulneráveis, com aqueles que, socialmente discriminados, devem, de alguma forma, ser atendidos. Este ponto é verificado no documento *Construindo um Futuro Comum: educando para a integração na diversidade* (2002), publicado pela UNESCO, que visa observar como deve ser encaminhada a educação para um futuro em que a diversidade cultural está cada vez mais presente.

#### **4. À guisa de conclusão**

Pode-se observar, no final do século XX e início do século XXI, a transformação das relações nos campos sociais, culturais, econômicos e políticos e a transformação de suas significações. Estas transformações são provenientes da situação de crise e de evolução em que a sociedade capitalista se encontrava – como se observava a partir da Segunda Guerra Mundial e da crise do capital de 1970. Dessa forma, a organização da economia, que era regida pela política do Estado de Bem-Estar Social – políticas keynesianas – foi substituída pelas políticas de apoio ao Estado Mínimo – políticas neoliberais.

Próprio desse contexto de mudança foi ainda a necessidade de se pensar o ser humano de uma forma distinta. Passa-se a compreender o outro, considerando suas características particulares, aceitando um hibridismo cultural. Há, por conseguinte, a consideração das diferenças e a manutenção das culturas – o que promove a existência da diversidade cultural em seu caráter social. Essa manutenção, por sua vez, é assegurada



por distintas formas: por intermédio das legislações, do respeito ao outro, mas, principalmente, representado pelas ações das agências multilaterais.

Surgidas no pós-guerra com o intento de reorganização da economia mundial e com o intuito da paz entre os povos, as organizações multilaterais organizam-se em agências de cunho humanitário, de financiamento, de desenvolvimento, entre outras. Torna-se claro que, além de propiciarem estudos, programas e políticas de desenvolvimento, auxiliam com empréstimos financeiros. Esclarece-se também que, para que um projeto de cunho humanitário seja aprovado, ele deve condizer com os princípios assegurados pelo setor financeiro das agências multilaterais. Dessa forma, não se verá a UNESCO desenvolvendo programas que o FMI não tenha assinado como favorável.

Nessa perspectiva, ao se ter documentos como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e, mais recentemente, o documento *Construindo um Futuro Comum: educando para a integração na diversidade* (2002), ambas organizadas pela UNESCO, significa que o tema diversidade e multiculturalismo são questões discutidas atualmente pelas instituições multilaterais. Por essa mesma ótica, pode-se observar a intenção de discussão, em âmbito nacional, de tais questões, ao observá-las no interior das legislações, como na *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) e no *Plano Nacional de Educação* (1997), entre outros.

O que se discute não é a existência de políticas que se destinem à diversidade cultural, mas, sim, a forma como tais discussões são abordadas. Na Constituição Federal, o que se verifica é uma explanada de direitos destinados aos indígenas, direitos que apenas são aprofundados com a LDB e o PNE. Na LDB, por sua vez, acrescentam-se à discussão os portadores de necessidades educativas especiais e o respeito às diferenças étnicorraciais com o Dia da Consciência Negra. E com o PNE verifica-se o prolongamento dessas mesmas discussões. Pode-se concluir que a preocupação com os grupos sociais mais discriminados tem aumentado e que observar aspectos do cotidiano implícitos ao desenvolvimento do ser humano deve ser levado em consideração ao se tratar do respeito ao outro. O que se verifica, ainda, é que esse respeito aos grupos mais vulneráveis pode significar políticas focalizadas em detrimento das políticas sociais mais amplas. Isto posto, constata-se que o cidadão passa a ter novos papéis sociais – deve ser aquele que não depende da função do Estado – e suas atuações passam a englobar uma ação ativa e o seu empoderamento no que tange às decisões e às realizações de tarefas no âmbito social.

Torna-se, pois, evidente que haja o diálogo acerca da diversidade cultural e do multiculturalismo, mas que seja de forma dialética, na inter-relação com os sujeitos envolvidos. Propõe-se uma relação democrática entre aquilo que se necessita, enquanto corpo social, e o que se homologa enquanto legislação para essa nova forma de relação humana. Assim, assuntos como gênero, hibridismo, identidade, diversidade étnica e racial e currículo, por exemplo, devem, antes de tudo, estar no interior das escolas e dos grupos sociais, visto que são os sujeitos envolvidos diretamente. É, portanto, nas relações

entre os sujeitos, no âmbito dos grupos sociais e das escolas, que se efetivam as relações sociais, pois é nessas realidades que os atores sociais, intrinsecamente envolvidos, usufruem das mesmas leis, ou seja, da mesma legislação geral.

Esse posicionamento faz com que o multiculturalismo possa ser entendido como a nova forma que a sociedade encontrou para marcar as relações entre os sujeitos. E, bem como, sua relação com a nova organização do capital, de maneira que se priorizem políticas sociais à medida que elas apenas se relacionem com os grupos sociais em situação de risco. Dessa forma, não basta serem determinações vindas de fora da realidade – como se verifica –, mas, sim, uma discussão democrática em que todos os envolvidos participem ativamente daquilo que diz respeito a sua relação de vida com o outro, para que, de fato, os anseios e opiniões dos grupos sociais possam ser ouvidos e discutidos de maneira democrática.

## 5. Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Paraná: Imprensa Oficial do Paraná, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1991. 20 p.

CAMPBELL, Jack (Org.). **Construindo um futuro comum**: educando para a integração na diversidade. Tradução: Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002. 264 p.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da gestão escolar**: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

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

MARTINS, Fernando José. Da especificidade da gestão escolar à gestão democrática da escola – uma tomada dialética a partir dos limites atuais. **Periódico do Mestrado em Educação de UCDB**. Campo Grande, n. 17, p. 63-84, jan/jun 2004.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo da educação. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADAD, Sérgio. **O cenário latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-93. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 164 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

Recebido em 10/02/2008.

Aprovado para publicação em 14/07/2008.