

DIVERSIDADE: CONCEITOS E PRÁTICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO, GESTÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS*

FERNANDO JOSÉ MARTINS,
da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu.

RESUMO: o debate sobre diversidade é multifacetado. Os adjetivos como diversidade cultural ou os sinônimos evidenciam o fato. Desse modo, o ponto de partida do presente texto é o conceito de diversidade e suas sustentações teóricas, epistemológicas e sociais. A partir desse debate, somam-se as categorias que explicitam o conceito que sustenta a concepção de Diversidade da presente abordagem. São estas as categorias: gestão democrática e movimentos sociais. Há um esforço para evidenciar a articulação de tais categorias tanto com o fenômeno da diversidade quanto com o princípio da emancipação que sustenta a abordagem. Por fim, pretende-se relacionar tais pressupostos com a questão das políticas públicas de educação, postulando uma práxis educativa em movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Movimento. Emancipação.

O conceito de diversidade, quase sempre tomado como sinônimo de diversidade cultural – fato presente em políticas públicas e organismos de fomento multilaterais –, é objeto de diferenças, seja qual for o ponto de vista de quem apresentar tal conceito. É equivocado tomar tal debate somente do ponto de vista daqueles que se posicionam ao lado dos organismos internacionais, da diversidade como redentora e aproximada do conjunto de políticas afirmativas. Da mesma forma, é fatídico que essa vertente seja hegemônica. As políticas multiculturais, os discursos e práticas compensatórias estão, via de regra, alicerçando a categoria *diversidade*, principalmente no que se refere a sua relação com a educação. Dado esse quadro, o que se pretende neste

* Constitui a lista dos artigos vencedores do Concurso Nacional de Artigos Científicos e Ensaios Teóricos Sobre Educação para a Diversidade e Enfrentamento às Desigualdades no Contexto Brasileiro, Edital nº 01/2010 ANPEd/SECAD. Recebido pela *Inter-Ação* em 27/05/2011.

ensaio é demonstrar a possibilidade de um debate e, principalmente, de práticas que tomem o conceito de *diversidade* em seu interior, mas que também se aproximem de uma concepção vinculada à emancipação humana e social.

Embora se tenha a intenção de proceder à exposição de um ensaio tipicamente voltado às questões conceituais, as ideias aqui contidas são endereçadas historicamente. O debate que sustenta os argumentos está inserido na realidade paranaense, cuja organização estrutural do sistema educativo estadual possui um *Departamento da Diversidade*, do qual serão utilizados documentos de referência, que congrega as temáticas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Relações étnico-raciais e Educação do Campo, sendo essa última esfera objeto/sujeito de pesquisa do autor em sua práxis educacional.

Expostas tais considerações gerais, cabe ressaltar que o texto se organizará, inicialmente, com o resgate dos conceitos hegemônicos acerca da diversidade, socializados e estimulados inclusive pelos organismos multilaterais. Na sequência, a partir de um referencial teórico que se aproxima da práxis dos movimentos sociais populares, serão expostos elementos que salientam diferenças significativas no mesmo debate sobre a diversidade, porém, oriundos de diferentes sujeitos. E, por fim, serão acrescidas ao debate as concepções de gestão democrática da educação e de políticas públicas de diversidade.

DIVERSIDADE, DIVERSIDADE CULTURAL, LIMITES E CRÍTICAS.

Dada a amplitude do conceito, já mencionada, é necessário localizar os diversos sujeitos conceituadores. Principalmente a UNESCO pode ser referência de uma compreensão da diversidade no quadro mais distante das categorias que balizarão a presente análise. É necessário destacar a amplitude de conceitos e categorias que podem se vincular à disseminação empreendida pela UNESCO, relacionados ao conceito de diversidade cultural: multiculturalismo, alteridade, pluriculturalismo, os debates que afirmam o conceito de identidade como central. Enfim, uma gama de conceitos que se ressignificam no debate educacional, cujo ponto em comum é afastarem-se dos debates de classe social e dos princípios das abordagens marxistas – ou marxianas – ou, utilizando-se dos conceitos do debate abordado, afastarem-se das metanarrativas.

A utilização da UNESCO como principal propagador de tal concepção não é gratuita. O documento *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002) é parâmetro para tal afirmação. A partir desse documento e de uma série de publicações sobre a temática, a UNESCO torna-se referência para

os debates em escala mundial. Em relação ao conteúdo, não se pode afirmar que o documento em si – somente ele e a posição da UNESCO – carrega os dispositivos antagônicos a posições postuladas por movimentos sociais e teóricos progressistas. Contudo, ao se visualizarem os termos da declaração, logo em seu preâmbulo – o documento segue “*afirmando* que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, são entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais” (UNESCO, 2002, p. 02 – grifos do original) –, percebe-se o tom ao qual está vinculado o conceito de diversidade. Estabelece-se a premissa da diversidade ligada à superação de conflitos, quando, na verdade, é justamente o conflito, a diferença que, na maioria das vezes – e no objeto central do presente texto –, é uma diferença material, marcada de um lado pela acumulação e de outro pela restrição.

Em uma crítica à posição da UNESCO, Bernard (2005, p. 77) é esclarecedor nesse debate: “é como se essa ideia tivesse receio de assumir a *conflitualidade* intrínseca ao movimento da diversidade cultural – o reconhecimento de que essa diversidade só se desenvolve pelo conflito.” (grifos do original) O documento, em seu primeiro artigo, ainda afirma:

a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (UNESCO, 2002, p. 3)

Somam-se as informações acima ao apelo que a UNESCO faz aos Estados-parte, para a socialização da Declaração e, ainda, a orientação de formulação de políticas públicas para a diversidade justifica a afirmação de que a UNESCO pode ser tomada como alicerce de determinada compreensão de diversidade cultural. E, também, para não se delongar sobre as relações, sobre o conteúdo, as categorias citadas acima, como *identidades, criatividade, pluralidade*, somadas a sua vinculação ao *gênero humano* e à inclusão da diversidade cultural como *patrimônio da humanidade*, evidenciam o projeto e as premissas teóricas nos quais o conceito se encontra.

Um agravante em tal debate é o vínculo estreito que a *diversidade* assume com o mercado. Junto aos fenômenos da globalização – mundialização para alguns –, grupos, empresas internacionais veem na diversidade cultural possibilidades de ampliação de mercados, de concentração e de

reprodução do capital. “Favorecer a diversidade ampliando o leque da oferta mercadológica: este é o argumento com que os grandes grupos de comunicação retrucam, para se opor a um estatuto singular da cultura e justificar sua corrida rumo à concentração.” (MATTELART, 2005, p. 13)

Nesse sentido, a diversidade cultural está atrelada a “projetos políticos, administrativos, gestionários, de marketing e multilaterais” (BERNARD, 2005, p.78), principalmente no que diz respeito aos referidos projetos “gestionários”. A chamada *gestão da diversidade* é tema recorrente, emanado de diversos organismos internacionais, como se pode perceber no documento elaborado pela União Europeia, intitulado *Gestão da Diversidade: o que representa para a empresa?* Esse debate adentra tanto os meios acadêmicos quanto os meios comerciais. E atinge também o debate escolar. Atinge de maneira direta, da mesma forma que a *gestão empresarial* adentra a gestão escolar, por vezes camuflada, afirmando que a gestão organizacional é uma premissa comum de todas as instituições, ou, por vezes, de forma direta, imprimindo a própria *gestão da diversidade* no espaço escolar, porém, com todas as características mercadológicas já destacadas.

Além de expor o elemento da gestão da diversidade do debate educacional, quer-se evidenciar uma questão que atinge diretamente o fulcro do debate aqui presente: a construção de políticas públicas para a diversidade e da diversidade. Principalmente no Brasil, tem havido, na última década (MOEHLCKE, 2009), uma série de políticas educacionais voltadas para a diversidade, inclusive com a criação de departamentos no Ministério da Educação. Esse fenômeno é mesclado pelos condicionantes universais descritos anteriormente, bem como com a força e a articulação de forças e movimentos sociais em busca da afirmação de seus direitos. Contudo, cabe ressaltar a origem essencial de tais aplicações. A referida Declaração da UNESCO sobre a Diversidade Cultural já aponta para a criação de tais políticas, como evidencia seu segundo artigo:

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. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. (UNESCO, 2002, p. 3)

Na história recente do Brasil, os sujeitos da Diversidade, em suas práticas sociais, lutas por direitos, têm evidenciado que não há “interação harmoniosa” na aquisição do espaço de suas demandas. Assim, percebemos

nos postulados da UNESCO, que são hegemônicos, uma tendência à equidade, a uma política “compensatória” para diminuir conflitos e não para superar diferenças. Pode ser em virtude de tal fato que se afirmam as diferenças, os pluralismos. Contudo, a percepção da similitude entre diferença e desigualdade é crucial para inserir o debate sobre diversidade aqui proposto.

DEMARCANDO CONCEITOS E PRÁTICAS DE DIVERSIDADE

Penso que é necessário aprofundar a exposição de quem realiza a presente interlocução, ou seja, evidenciar minha postura, meu método e minha práxis¹ para a construção deste texto. Quero me localizar no interior da proposta “oficial” para o trato da temática. Nesse sentido, no interior de uma materialidade concreta, a construção coletiva de políticas públicas para a diversidade e da diversidade no Estado do Paraná, podem localizar-se múltiplos posicionamentos teóricos. Entretanto, a partir de tal materialidade, pode-se expor elementos do método adotado aqui como referencial teórico.

Nas *Diretrizes Político-Pedagógicas para uma Política Pública de Educação e Diversidade* (DEDI, 2008), expressam-se conceitos balizadores e sujeitos que auxiliam na elaboração de tais conceitos. Nesse documento, que faz referência a outro texto (CAPELO, 2008), localizo um importante referencial do qual desdobro muitas análises e abordagens posteriores acerca da temática. Acerca dos sujeitos da diversidade e sua vivência nas escolas, Capelo afirma:

as marcas das diferenças estão por toda a parte assim como as desigualdades e, se assim é na sociedade mais ampla, o mesmo acontece nas escolas. Na maquinaria escolar de natureza burguesa, a hegemonia é desempenhada pelos adultos, principalmente por adultos, brancos, cristãos, [heterossexual] homens de preferência (embora o magistério seja essencialmente feminino). Então a escola é adultocentrada e como tal, os estudantes (crianças, jovens, diferentes, idosos etc.) ficam em situação de subalternidade. Como essa escola que subalterniza pode ensinar para uma sociedade democrática? Como é possível pensar em emancipação se a escola subalterniza? (CAPELO, 2008, p.6)

O conceito de diferença e, por consequência, os de igualdade e desigualdade, são fundamentais para a compreensão da diversidade. A partir do excerto acima e da necessidade de referenciar de maneira precisa a compreensão sobre o tema central do encontro e do debate realizado, cumpre assinalar os pressupostos que balizam o posicionamento que se desdobrará ao tema delimitado.

Os sujeitos inseridos diretamente no debate acerca da diversidade,

jovens, adultos e idosos não-alfabetizados, as populações indígenas, populações afrodescendentes e remanescentes de quilombos, agricultores familiares, acampados e assentados da reforma agrária, povos tradicionais (faxinalenses, pescadores artesanais, etc.), assalariados rurais temporários, mulheres e homens, lésbicas, gays, travestis, transexuais" (DEDI, 2008: p. 02),

sujeitos mais desiguais, em virtude da presente ordem social, veem suas diferenças intensificadas na sociedade que acentua a diferenciação econômica a esses sujeitos. Isso materializa desigualdades gritantes e cada vez mais acentuadas. Nesse sentido, é necessário tomar o fenômeno da diversidade inserido em seu contexto social, político e econômico. É o que faz o olhar de Capelo acerca da diversidade e a escola, ao apontar a hegemonia de classe presente e dirigente na prática escolar.

Explicitada tal necessidade, também se faz necessário evidenciar seu *efeito colateral*. Uma abordagem puramente *socioeconômica* pode esbarrar em um trato voluntarista e superficial da questão. Afirmo que o debate transcende tal imediatismo. Falar de diversidade é falar de concreto, de real, de totalidade, no sentido mais marxiano possível: "que o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade de *diversidade*" (MARX, 1983, p. 218, grifo meu). Meu ponto de partida é que a diversidade é a materialização das determinações que constituem o todo. Por isso, proponho o trabalho das *diferenças* enquanto reforço da totalidade; assim, não abro mão de conceitos *totalizantes* como o de classe. E, nesse sentido, também não abro mão do método por que opto para compreender a realidade.

Isso implica dizer que a igualdade é o horizonte, mas, em uma sociedade desigual, não há como almejar a igualdade tratando igualmente os desiguais. Os princípios de igualdade apregoados pela lógica burguesa não são suficientes para uma política pública de diversidade. Os sujeitos da diversidade já denominados foram alijados historicamente, desprovidos de bens materiais, culturais, de direitos de cidadania, enfim, preteridos socialmente. E qualquer ação que vise a promover a igualdade de tais sujeitos, ao reproduzir a "igualdade" social, que é desigual, reproduz as diferenças instituídas.

Assim, é necessário que as políticas públicas de diversidade se alicercem na desigualdade como ponto de partida e na igualdade como ponto de chegada. Isso pressupõe intervenção afirmativa em favor dos sujeitos da diversidade. E aqui rebato uma tradição marxista dogmática que vê nas ações afirmativas uma "desmobilização" da luta de classes. Como pode uma ação que promova a igualdade efetiva, que beneficia um setor da classe trabalhadora, oprimida, ser uma ação contra ela mesma?

Para encerrar a abordagem filosófica e conceitual, vale ressaltar a observação de Marx, sobre as “múltiplas determinações”, a diversidade, que compõe o concreto, o real. Ou seja, em termos sociais, transportando o debate para a classe trabalhadora, são diversos os sujeitos que a constituem. Em termos sociais, em instituições sociais como a escola, a premissa é a mesma, a referência à totalidade ou, ainda, à sociedade é referir-se à diversidade. Da mesma maneira que a unidade se relaciona à diversidade. E a ação em termos de unidade em prol da igualdade se faz pelo reconhecimento da diferença. O que, nos dias atuais, pressupõe o reconhecimento das diferenças, ou melhor, das privações, dos sujeitos da diversidade! Sob a sociedade capitalista, as diferenças não são apenas culturais, morais, sexuais, étnicas; são físicas e provocam consequências materiais. Os paradoxos da “unidade da diversidade”, da “diferença e igualdade” acompanharão todas as considerações a seguir; contudo, estão agora, fincados os pressupostos teóricos da abordagem de tais questões.

Pelas questões expostas, que podem ser sintetizadas nas categorias desigualdade e totalidade, é possível perceber que o conceito de diversidade encontra-se distante da relação harmoniosa postulada pelos documentos da UNESCO. Bem ao contrário, o fundamento da proposta aqui descrita de diversidade é o movimento, o conflito. Em uma ponderação que vai da etimologia até a “refundação” do conceito de diversidade cultural, o pensador francês François Bernard ressalta tal premissa:

Divertere é tomar uma direção diferente, soltar-se, separar-se, afastar-se. Há a constância da dimensão do movimento e da luta, mas também, simplesmente, da vida, que nada tem a ver com a pura constatação contábil, se não administrativa, da variedade ou da multiplicidade. Na perspectiva de uma refundação do conceito de diversidade cultural sobre bases mais sólidas, torna-se importante reatualizar essa etimologia de um *diversus* que não é uma constatação, mas um movimento que advém da luta, mais do que uma espécie de consenso amável. (BERNARD, 2005, p.76 – grifos do original)

Essa observação vai ao encontro das práticas e teorias dos movimentos sociais, pois há teóricos que postulam o princípio educativo do movimento social. (CALDART, 2001) De todo modo, demarcar o conflito, o movimento como premissa da diversidade insere no debate de uma maneira praxiológica; a ação dos sujeitos sociais organizados, dos movimentos sociais, aproxima-se dos princípios teóricos do materialismo histórico e dialético e do conceito de classe social. E, ainda, alicerça-se firmemente numa concepção de transformação social. Limite apontado pelas críticas à concepção geral de diversidade cultural, que busca amenizar os impactos da desigualdade social.

Outro aspecto que se pode depreender da noção de diversidade como movimento é justamente uma resposta à crítica efetuada sobre o uso da expressão *gestão da diversidade*; ao contrário do emprego mercadológico da concepção de gestão, o movimento, o conflito necessitam de uma base democrática para sua condução. Assim, a gestão democrática baliza a concepção de diversidade em movimento e, em virtude de tal desdobramento, ampliaremos o debate para fundamentos da gestão democrática da educação.

SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE: SOBRE PRECONCEITO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de adentrar os conteúdos específicos de gestão democrática e políticas públicas para a diversidade, uma interessante temática que permeia esse debate deve ser destacada: o preconceito. Há inúmeros tratados sobre a temática, estudos, ensaios, pesquisa sobre os mais variados tipos de preconceito. Também pudera, socialmente ocorre, na mesma medida e amplitude, toda forma de preconceito: de cor, de orientação sexual, de raça, de idade, de condição social, de gênero, linguístico, estético, entre outros. Contudo, a escola e a prática educativa são o cenário de socialização e manifestação de preconceitos. Tanto é que, em obra abrangente, sugestivamente intitulada “12 faces do preconceito”, livro organizado por Pinsky (1999), o primeiro debate acerca da temática, que é sua apresentação, relaciona-se à escola. E, na relação escolar, assim como na social, o apontamento freireano (1999) da “hospedagem” do opressor *dentro* do oprimido é relevante, pois educadores e educadoras, antes de combater as relações preconceituosas na prática educativa, carecem de agir de forma não preconceituosa. E o reconhecimento dos preconceitos, dos mais variados, é o início de tal ação. O debate acerca da diversidade se inseriu oficialmente nas escolas brasileiras: seja já com os Parâmetros Curriculares Nacionais, seja com as atuais políticas de Diversidade. Contudo, a capitação para tal inserção não ocorreu no mesmo movimento.

No entanto, pode-se perguntar: como o debate acerca de movimentos sociais, participação popular e gestão democrática se relacionam com o preconceito? O próprio despreparo de profissionais com a temática pode evidenciar um obstáculo à temática da gestão democrática. Como ser democrático agindo com preconceito? E ainda, os sujeitos de movimentos sociais e da participação popular, em larga escala, são vítimas de uma série de preconceitos. Portanto, são temáticas, à primeira vista, *distantes*, contudo, indissociáveis. Se o trato do preconceito não se relaciona com a gestão, por exemplo, por que

a sociedade contemporânea [...] exclui as mulheres e os não-brancos das várias dimensões da vida social. [?] Esse fato impõe a necessidade urgente de uma reestruturação radical das instituições e da forma de gestão do poder na sociedade, de modo a permitir a participação efetiva das minorias em novas formas de regulação social que contemple seus interesses distintos. (Silvério; 1999, p.47)

Essa questão colocada para a gestão se relaciona diretamente com a organização dos sujeitos sociais em movimentos. Tendo como base elementos que, à primeira vista, podem parecer subjetivos, como o preconceito, por exemplo, os sujeitos sociais se organizam em torno das demandas para reivindicar a superação do preconceito, os direitos, ou, em uma palavra, a igualdade. A partir daqui, é interessante estabelecer relações entre a prática escolar e os movimentos sociais de modo geral e, particularmente, no próprio movimento da sociedade pela educação, o que, de saída, afirmo que são esferas de uma mesma totalidade, indissociáveis inclusive. Contudo, não é qualquer forma de gestão que incorpora a dinâmica dos movimentos sociais em sua operacionalização. Como já fora dito, a gestão nos moldes mercantis não permite tal incorporação. Resta, assim, respaldar a vinculação entre o movimento da sociedade, dos sujeitos sociais organizados e a gestão da coisa pública, ou, delimitadamente, sobre a educação sob a égide da gestão democrática, pressuposto de articulação das diferenças.

Quando o fenômeno de partida é a educação, a própria relação entre as demandas da sociedade e os movimentos que as reivindicam é um exemplo de praxis de gestão democrática, pois atende uma premissa fundamental desta, que é a inserção da comunidade na condução e no cotidiano da realidade escolar. Ou seja, a comunidade escolar, organizada em movimento em busca de soluções para problemas da educação é indício de praxis de gestão democrática da educação. Em obra recente sobre a temática, uma estudiosa clássica das relações entre movimentos sociais e educação faz uma afirmação que consegue expressar mais que essa relação, sinaliza também nexos entre movimentos e a temática da diversidade:

movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes. O tema dos direitos é fundamental porque ele dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. (GOHN, 2007, p.42)

A autora aponta os direitos como o elemento articulador das demandas e dos movimentos sociais. Enquanto demanda de movimentos sociais populares, é fundamental, principalmente na atribuição da unidade social, a “universalidade” como expressa a autora. Mesmo sem partilhar do mesmo referencial teórico aqui utilizado, a autora insere no processo demanda (direitos), ação (movimentos sociais), princípio e finalidade, a categoria emancipação, que, para nós, é o fundamento da diversidade, ou seja, um movimento similar ao movimento de práxis, pressuposto do materialismo histórico-dialético.

No cenário contemporâneo, no emaranhado da luta por direitos, de acordo com a conjuntura política e econômica, a participação e a precisão de alguns conceitos são cruciais para o presente debate. Especialmente no Brasil, depois da reforma do Estado da década de 1990, que a política de Estado mínimo se intensifica e as organizações sociais ganham força para execução de políticas públicas, a questão do *protagonismo* da sociedade civil se reveste de um caráter no mínimo dúbio, com uma tendência majoritária a se alinhar aos pressupostos da lógica de mercado e do capital.

A luta de movimentos sociais e até mesmo de organizações não-governamentais de cunho progressista são incorporadas pelo sistema justamente como “freio” de políticas públicas consistentes de implementação de direitos. A ação das organizações sociais, frente à premissa da *incompetência* do Estado, não é mais somente reivindicatória, mas também de execução de políticas sociais. A partir disso, o Estado cada vez mais se omite de tal responsabilidade. Para os autores da citada reforma do Estado e para os mentores de políticas neoliberais, há elementos de positividade nesse *protagonismo* da sociedade civil. De maneira contrária, afirmo que os pressupostos desse protagonismo são equivocados, que o Estado, embora sob o capitalismo seja em última instância, um terreno desfavorável à luta de classes, é um espaço a ser ocupado e, principalmente, é uma instituição que se justifica socialmente para a execução de algumas tarefas, entre elas, a promoção de políticas sociais para a distribuição igualitária de bens imprescindíveis para a vida em sociedade, entre eles a educação.

Nesse sentido, a política de gestão democrática que se quer aqui não prescinde da ação do Estado. Democratizar a gestão da escola não é substituí-lo no desempenho de suas funções, principalmente no que diz respeito à sua manutenção. A afirmação abaixo de Miguel Arroyo ratifica tal pressuposto:

Se a crescente presença do Estado na administração e controle dos serviços da sociedade tende a limitar a participação, nem por isso o controle por grupos privados garante a maior participação e a distribuição mais igualitária. A história da educação é um exemplo eloquente. Democratização da

administração da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter as decisões do estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos. (ARROYO, 1979, p. 44)

Vale ressaltar os momentos históricos diferentes dos dois debates, bem como acentuar o elemento comum. Arroyo está escrevendo no interior de um regime totalitário e militar. Não é o mesmo momento de protagonismo da sociedade civil que vínhamos relatando. Contudo, já nesse momento, ele vislumbra que a substituição da política de controle por uma política de condução “privada” da coisa pública – o que, em outras palavras, é política do público não-estatal, ou, nos dizeres atualizados, de parcerias público-privado (PPP) – não resolveria a questão. O cerne do debate encontra-se na ação política dos sujeitos organizados *sobre* o Estado. Para nós, sinônimo de gestão democrática e também de movimento social.

Para a construção de políticas públicas, essa ação em movimento ocorre com a inserção direta na estrutura estatal. Como diz Chico Alencar, “o controle de espaços de poder dentro do Estado, para transformar seus viciados mecanismos, é uma importante disputa”. Nessa disputa, corre-se o risco de submissão e à lógica hegemônica do capital imperante no Estado, ou mesmo, de deixar-se “cooptar” pelo mesmo. O mesmo autor, na continuação dessa afirmação, indica condições para que esse “desvio” não ocorra: “ocupar estes espaços, sem desvincular-se dos movimentos sociais e da mobilização permanente, é decisivo para implementação de políticas públicas para as maiorias e, conseqüentemente, para uma intervenção mais contínua e conseqüente na sociedade.” (ALENCAR, 2001, p.41)

Só resta, para finalizar este debate, reiterar o significado de alguns termos apropriados pelo capital e reafirmar conceitos. Ao efetuar a crítica contundente ao “protagonismo” da sociedade civil, não se quer desqualificar nem a sociedade civil, nem a utilização do conceito. Mas assumimos o conceito gramsciano de sociedade civil: “Estado = sociedade política + sociedade civil.” (GRAMSCI, 2007, p. 244) O que, por sua vez, implica uma compreensão ampliada de Estado, que não permite o imobilismo de ação frente, perante e no interior desse Estado, mesmo com todos os limites com que o mesmo se apresenta sob o capital. Essa premissa implica reconhecer os momentos sociais e a participação popular, ainda que em desvantagem, mas como constituintes das correlações de força componentes do Estado.

Esses apontamentos sobre a relação da pressão popular e, conseqüentemente, dos movimentos sociais e seu tensionamento sobre o Estado, desdobram-se em duas questões centrais para a realidade educacional, que,

embora já destacadas nas considerações anteriores, necessitam de considerações pormenorizadas: a gestão democrática educacional e as políticas públicas de educação. Tais assuntos são indissociáveis; contudo, podem ser tomados distintamente. A forma da exposição das temáticas aqui no texto denota a necessidade de interligação dos temas. A introdução do tema *relação Estado e Sociedade Civil* leva ao desdobramento das políticas públicas de educação, mas como se dá essa relação no interior das unidades escolares? Para atender a tal necessidade de pormenorização, serão destacados dois elementos da gestão democrática da escola.

Entre os pressupostos destacáveis, a democracia, enquanto princípio e prática e enquanto projeto, é uma referência presente comum para qualquer debate acerca da gestão escolar que se quer emancipadora ou democrática de fato. De acordo com o tema proposto, discorrer sobre a gestão democrática tem dois principais significados para a prática escolar: 1) inserir a comunidade efetivamente na vida escolar – o que aqui implica na relação direta de movimentos sociais de diversas matrizes e, no caso da escola pública em especial, movimentos e camadas populares da sociedade, na gestão das escolas. Efetivamente não se configura em ceder um *assento* nos conselhos gestores da escola ou escrever no projeto político pedagógico (PPP) da escola que a gestão é democrática e que essas camadas participam de sua gestão. Significa criar condições, desde formativas até estruturais, para que cotidiano escolar e vida comunitária sejam simbióticos. 2) No caso dos sujeitos da diversidade, democratizar a gestão é partilhar e materializar as temáticas desses sujeitos no interior das práticas escolares. Questões como preconceito, racismo, diferenças culturais, minorias e majorias, relações campo e cidade, debate acerca da questão de classes sociais, mais do que uma *bandeira* de movimentos sociais, necessitam ser tratadas de forma científica, também como conteúdos escolares. Seja na análise do fenômeno em si e suas implicações científicas conceituais, seja em suas relações de forma transversais em debates como ética, além da própria pluralidade.

Feito esse *détour* sobre a realidade intraescolar – que não é gratuito – é necessário ressaltar a necessidade de os sujeitos sociais de referência para a realidade educacional, ou seja, os sujeitos que constituem as escolas, fazerem-se sujeitos também da construção de políticas públicas de educação. Creio que não seja ingenuidade, nem proselitismo político indicar a dinâmica do I Seminário Estadual de Diversidade, realizado no Paraná em 2009, como indicativo da prática almejada. Uma vez que o Estado convoca e dá condições aos sujeitos da diversidade, desde profissionais da educação até educandos e educandas da educação de jovens e adultos, passando por lideranças de

movimentos sociais, como LGTB, MST entre outros, para discutir e construir apontamentos e políticas públicas para o setor, evidencia-se empiricamente uma tentativa de prática de gestão democrática. Do referido seminário, serão reelaboradas as diretrizes político-pedagógicas para uma política pública de educação e diversidade e outras legislações complementares.

Contudo, somente a construção coletiva de princípios para as políticas públicas não são suficientes e, no sistema educacional brasileiro, são estratégicas as políticas de âmbito nacional. Dessa maneira, será necessário, também, inserir no debate as políticas nacionais sobre e para a Diversidade, ainda que de forma breve, para uma avaliação mínima do caráter propositivo dos movimentos sociais em relação a tais políticas.

Sob o governo Lula, há uma série de políticas, educacionais principalmente, voltadas para a questão da diversidade. Fato que responde tanto aos apelos internacionais citados no início do texto, emanados de agências multilaterais, quanto à organização da sociedade civil e movimentos sociais. Já há inúmeras pesquisas voltadas para a temática, contudo, o estudo de Sabrina Moehlecke (2009) sintetiza questões das políticas educacionais da diversidade. Dessa maneira, concordamos com ela em sua observação de três vertentes principais de tais políticas nesse cenário atual, bem como de sua constatação de que há uma “diversidade” nos projetos de diversidade:

contudo, se um dos objetivos do MEC é construir uma nova orientação em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade, como se afirma ao criar a Secad, por exemplo, a fragmentação e a não articulação entre os vários programas criados dificulta a generalização dessa nova perspectiva da diversidade. Tais dificuldades podem indicar ainda a existência de diferentes projetos educacionais em disputa dentro do próprio ministério, o que reforça a necessidade de analisar essa instância administrativa à luz de suas contradições internas e dos processos de negociação política que levaram à sua configuração atual. [...] Contudo, tem-se atribuído ao termo um conjunto variado de significados não necessariamente idênticos ou complementares. Foram apreendidos pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, associados a ele nesse contexto: o de inclusão social, de ações afirmativas e de políticas de diferença. (MOEHLECKE, 2009, p.476 e 478)

Dessa referência, podem-se abstrair dois elementos importantes. Primeiro, a inserção na pauta do Estado de políticas afirmativas para a diversidade, no que tange à educação, e de sua orientação, ao menos formalmente, de modo prioritário. Para além do indicado pela autora, pode-se notar que os sujeitos da diversidade, principalmente aqueles que atendem a políticas de cotas incentivadas pelo Estado sob o governo Lula, são objetivos de uma

série de programas já institucionalizados da área de ciência e tecnologia, como programas de pesquisa, bolsas de ciência e tecnologia ou ainda em espaços tradicionais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ou seja, indubitavelmente os sujeitos da diversidade são “objetos” de uma série de políticas que se ligam ao sistema educacional.

Outro elemento se refere a qual condicionante tal inserção está relacionado. A autora questiona a fragmentação de tais políticas, mas, em que medida tal fragmentação não é intencional? Os três sentidos distintos aplicados às políticas de diversidade não estariam ligados a posicionamentos políticos e ideológicos igualmente conflitantes? A resposta que a própria Moehlecke dá, no decorrer de seu artigo, é afirmativa. Contudo, para o presente debate, é necessário ir além de tal constatação. Tratando da temática da diversidade ao lado de gestão democrática e movimentos sociais, é necessário retomar os pressupostos já evidenciados e afirmar que a hegemonia para a questão das políticas de diversidade no interior do Estado não encontra resposta no interior desse Estado, mas na articulação da sociedade civil, principalmente em sua versão organizada em movimentos sociais, nos quais estejam inseridos os sujeitos da diversidade. Nesse sentido, um argumento posterior da autora auxilia a interpretação:

a multiplicidade de significados atribuídos ao termo “diversidade” no âmbito do ministério pode ser vista positivamente, na medida em que se beneficia do senso da sociedade brasileira que tende a identificar a diversidade como um traço positivo e constitutivo de nosso país e, desse modo, reunir demandas sociais geralmente fragmentadas. Porém, tal estratégia pode esvaziar a força das reivindicações trazidas pelos movimentos sociais e alterar o sentido que atribuem às suas propostas, descaracterizando-as. Indo além, é preciso observar que a variedade de significados associados ao termo “diversidade” expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades. (MOEHLECKE, 2009, p.484)

A absorção das demandas sociais pelo Estado é um problema essencial para a gestão democrática da educação. Os apontamentos da autora evidenciam a tendência, cristalina no Estado sob o capital, de como as demandas, mesmo que oriundas de pautas de movimentos sociais populares, serão respondidas e transformadas em políticas públicas. O contraponto hegemônico reside na capacidade dos movimentos sociais de influenciar nesse processo, ou seja, de como os sujeitos sociais que demandam políticas controlam (ou não) o Estado no trato de suas demandas. Esse controle, a ação direta dos

sujeitos no trato de suas demandas, é o pressuposto da gestão democrática. Ocorre que, do princípio constitucional, passando pela prática da absorção das demandas da sociedade civil até a implementação de políticas sociais, há uma corrosão da essência do conceito, que compromete a efetivação da chamada gestão democrática da educação. E não vejo outro “antídoto” para tal situação, senão a ação dos sujeitos organizados na totalidade do processo. Desde as demandas, até a aplicação de políticas públicas de educação.

CONCLUSÃO?

Academicamente, é tarefa complexa manter o movimento de totalidade no trato de qualquer questão, pois a exigência de delimitação do tema, seja em espaços, em prazos ou em termos instrumentais, seja pela rigorosidade teórica necessária em um aspecto mais geral, contribuem para o distanciamento entre pontos opostos da questão abordada. No presente caso, tratar da temática da diversidade na educação leva o debate ao nível conceitual e, de forma mais prática, para as políticas educacionais estruturantes. Mas, neste espaço final do texto, quero permitir-me voltar ao que seria a outra ponta da questão, a escola, mesmo que correndo o risco de parecer superficial.

Quero concluir efetuando uma reflexão sobre uma afirmação que tenho usado como referência. *Uma gestão democrática, realizada sob efetiva participação popular, faz da escola um movimento da sociedade, portanto, um movimento social.* Isso implica dizer que democracia no interior do processo de gestão escolar não é somente uma terminologia conceitual ou um exercício retórico. Uma prática realmente democrática se faz com a participação direta dos sujeitos nos rumos da escola, na construção de políticas públicas para o setor, na construção do sistema educacional. Porém, frente ao Estado e ao estado de coisas atual, essa democracia parece cada vez mais distante. E só consigo visualizar uma reversão desse quadro com os sujeitos sociais em movimento, na busca dessa democracia. E acredito que toda ação, mesmo que *específica* na busca dos direitos da mulher, do negro, do índio, dos homossexuais, do camponês, do analfabeto, do pobre, enfim, dos *diversos* seja um reforço na construção de tal democracia. E a escola *em movimento* contribui para essa construção.

DIVERSITY: CONCEPTS AND PRACTICES IN EDUCATION, MANAGEMENT AND SOCIAL MOVEMENTS

ABSTRACT: the debate about diversity is multifaceted. Adjectives, such as 'cultural' diversity or its synonyms are evidence of this. Consequently, the starting point of this study is the concept of diversity and its theoretical, epistemological and social foundations. Based on this discussion, the categories which make explicit the concept underpinning the conception of diversity in this approach are added. These categories are democratic management and social movements. The study seeks to highlight the involvement of such categories with the phenomenon of diversity as well as with the principle of emancipation which underlies the approach. Finally, it seeks to relate these assumptions to the question of educational policies, by postulating an ongoing educational praxis.

KEYWORDS: Diversity. Movement. Emancipation.

NOTAS

1. Empréstimo da conceituação de Frigotto, que literalmente é: "quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica." (FRIGOTTO, 2006, p.73)

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. Cinco enganos e a cidade democrática. In: BASTOS, J. B. (org.). *Gestão Democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001, p. 31-44.

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, Jan. n. 2, p. 36-46, 1979.

BERNARD, F. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. In: BRANT, L. *Diversidade cultural*. São Paulo: Escrituras, 2005.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) *A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 125-144.

CAPELO, Maria Regina Clivati. *Quando a diversidade cultural se transforma em desigualdade social: primeiras aproximações*. Londrina: s. e., 2008 (mimeo.).

DEDI. SEED. *Diretrizes Político-Pedagógicas para uma Política Pública de Educação e Diversidade*. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2008 (mimeo.).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Alves (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-90.

GOHN, M. G.. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.). *Educação e Movimentos Sociais; novos olhares*. Campinas: Alínea, 2007, p. 33-54.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 3 (Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política). Trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, K. O método da economia política. In: *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATTELART, A. *Diversidade Cultural e Mundialização*. São Paulo: Parábola, 2005.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 39, n. 137, p. 461-487, ago. 2009.

PINSKY, J. *12 Faces do Preconceito*. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVÉRIO, V. R. O Multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista USP*, São Paulo, n.42, jul.-ago., p.44-5, 1999.

UNESCO. *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural* (2002). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 02/09/2010.

UNIÃO EUROPEIA. *Gestão da Diversidade: O que representa para a empresa?* Disponível em: <http://ec.europa.eu/employment_social/fdad/cms/stopdiscrimination/downloads/423_Factsheets_Pdf/Factsheets_PT_pdf/423_PT_Div.pdf> Acessado em: 02/09/2010.

FERNANDO JOSÉ MARTINS é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com complementação pela Universidade do Porto, de Portugal. É professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Foz do Iguaçu. Membro do Grupo de Pesquisa em Estado, Sociedade, Trabalho e Educação e docente no programa de Pós-Graduação interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras, concentrando suas atividades na temática dos movimentos sociais latino-americanos.
E-mail: fernandopedagogia2000@yahoo.com.br
