

Educação, identidades e diversidades: uma análise da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural¹

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Resumo: O presente artigo objetiva produzir uma análise sobre a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e de algumas questões pedagógicas que podem ser depreendidas de seu conteúdo, as quais, não obstante sua publicação ter ocorrido em 2001, ainda configuram questões em aberto aos processos educacionais contemporâneos. A partir de um estudo documental e bibliográfico, conclui que a Pedagogia precisa converter-se em uma pedagogia antimarginalização, ao considerar as dimensões éticas do conhecimento e os sentimentos de injustiça presentes nas relações sociais e culturais.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Justiça Social.

Education, identity and diversity: an analysis of the Universal Declaration on Cultural Diversity

Abstract: This article aims to produce an analysis of the Universal Declaration on Cultural Diversity and some pedagogical issues that can be inferred from its contents, which, despite its publication occurred in 2001, also configure open questions to contemporary educational processes. From a documentary and bibliographic study concludes that the Pedagogy need to convert into a against exclusion pedagogy, to consider the ethical dimensions of knowledge and feelings of injustice present in the social and cultural relations.

Keywords: Education. Diversity. Social justice.

¹ Versão preliminar deste artigo foi apresentada no curso de formação de professores “Cidadania e Direitos Humanos na escola: lidando com gênero e diversidade”, promovido pela Universidade Federal da Fronteira Sul, com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em junho de 2015.

As ciências sociais não podem contentar-se em criticar os sistemas autoritários e todas as formas de dominação e, igualmente, devem nos convencer de que um ator nunca deve ser reduzido à impotência e à falsa consciência, e mostrar-nos igualmente que em toda parte existem vozes que falam ações possíveis (TOURAINÉ, 2007, p. 195).

Certamente, a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é, e sem o aceitarmos tal como é (DUBET, 2008, p. 119).

Primeiras palavras

Diversas elaborações têm enfatizado o interesse e a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas discussões sobre a cultura e a diversidade cultural no mundo contemporâneo (MATTELART, 2006; GERALDES; ROGGERO, 2011; CORTÊS, 2012, ABREU, 2015). Com regularidade, a referida organização tem emitido textos públicos que orientam e normatizam questões referentes aos direitos culturais e à formulação de instrumentos jurídicos internacionais voltados à cultura no âmbito de seus Estados-membros. Com relação à temática em voga, destacam-se o Acordo de Florença (1950), a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural (1972), o Protocolo de Nairobi (1976), a Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais (1978), a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular (1989), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) ou a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003).

Este conjunto de documentos e recomendações oferece a consolidação de uma concepção antropológica de cultura, elaborada e reelaborada em ocasiões específicas. De acordo com as considerações finais da Conferência Mundial sobre Políticas Culturais (México, 1982), cultura “deveria ser considerada o conjunto específico de características espirituais e materiais, intelectuais e afetivas, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, e que abrange, além das artes e das letras, estilos de vida, formas de vida comunitárias, sistemas de valores, tradições e crenças” (UNESCO, 2001).

Tal concepção de cultura ampliou as definições de patrimônio, de memória e de identidade, desencadeando a emergência de novas políticas nacionais orientadas por essas discussões, bem como uma tendência à “patrimonialização das diferenças” (ABREU, 2015). Como observado por Silva (2010), esse contexto oportunizou uma pluralização na agenda das

políticas educacionais, tendo em vista que as políticas e os processos de escolarização são questionados em suas históricas características de homogeneização e de padronização cultural.

Assim sendo, no presente artigo, objetivamos a produção de uma análise sobre a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e de algumas questões pedagógicas que podem ser apreendidas de seu conteúdo, a partir de um estudo documental, as quais, não obstante sua publicação ter ocorrido em 2001, ainda configuram questões em aberto que interpelam aos processos educacionais contemporâneos. Para assumirmos esse propósito, organizamos o texto que segue em três seções. Na primeira seção, produziremos um diagnóstico sociológico sobre as relações entre reconhecimento, identidades e diferenças culturais. Com isso, reiteramos que, em nosso entendimento, não há uma zona unilateral de influências da UNESCO sobre os debates em escala nacional, antes um campo de conflitos e disputas em evidência nas sociedades. Na seção seguinte, faremos uma exposição descritiva da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, perfazendo suas características textuais e seus entendimentos sobre cultura e diversidade cultural. Por fim, analisaremos algumas questões pedagógicas (ainda pendentes) que podem ser desdobradas da Declaração publicada no início deste milênio.

Reconhecimento, identidades e diferenças culturais

Segundo Wieviorka (2006), o final da década de 1960, no mundo inteiro, evidencia o crescimento das afirmações culturais. “Uma primeira expressão dessas diferenças assumiu o aspecto, em todos os domínios, de contestações culturais novas ou renovadas que demandam reconhecimento do ator que as carrega no espaço público” (p. 141). Há o reaparecimento de movimentos étnicos ou regionalistas, de movimentos homossexuais, de movimentos de mulheres, numa paisagem social onde almejam tornarem-se visíveis socialmente.

A partir, porém, da década de 1970, desenvolveram-se outras expressões destas diferenças caracterizadas pela conjugação entre demandas por reconhecimento cultural e demandas sociais. No entanto,

Dois tipos de movimentos devem ser distinguidos analiticamente, mesmo se na prática uma mesma ação possa combinar esses dois tipos. De uma parte, a diferença cultural pode ser reivindicada por atores debatendo-se com uma profunda exclusão, vítimas da injustiça social, levados a viverem fortes desigualdades. Nesse caso, não é raro que o racismo venha reforçar as dificuldades propriamente sociais e contribuir à resposta que constitui então a afirmação de uma identidade. [...] De outra parte, a diferença cultural

pode corresponder, ao menos parcialmente, à preocupação de grupos dominantes, ou pertencentes à maioria da sociedade que acolhe e para quem um vivo sentimento de ameaça sobre sua identidade, por exemplo, nacional, vai de par com o desejo de distinguir-se dos setores mais despojados da sociedade (WIEVIORKA, 2006, p. 142).

A argumentação do sociólogo francês nos traz, fundamentalmente, três características desses processos de afirmação identitária e de crescimento das diferenças culturais. Primeiro, os referidos processos evidenciam a ênfase dada por Alain Touraine ao termo *movimentos sociais*, ainda na década de 1960. Naquele contexto, os movimentos sociais engendraram iniciativas para a “mobilização social dos principais recursos culturais de uma mesma sociedade” (TOURAINÉ, 2006, p. 83), mediante conflitos entre atores sociais organizados. Contudo, mesmo que em disputa, os atores presentes no jogo compartilhavam as mesmas orientações socioculturais, ou seja, o mundo operário não estava em conflito com o mundo dos patrões. Contemporaneamente, o próprio autor aponta certos limites desta configuração do processo de modernização, tendo em vista a fragilização dos processos de coesão social e a multiplicação das reivindicações identitárias, o que denotaria uma decomposição nas relações sociológicas clássicas entre o ator e o sistema.

Uma segunda característica oriunda da abordagem de Wieviorka (2006) refere-se às relações entre afirmações identitárias e suas reações contrárias. A afirmação de uma identidade, dependendo de sua natureza, pode significar aversão a uma afirmação distinta (e divergente), o que pode representar etnocentrismo. Assim, nesse mesmo contexto histórico, observamos a renovação do racismo.

Esse racismo renovado diz de seus alvos e de suas vítimas que elas são diferentes culturalmente, irredutivelmente diferentes, fundamentalmente incapazes de integrar-se à sociedade e de partilhar os valores do grupo dominante. Os imigrantes na Europa são acusados, então, de veicular formas culturais, a começar pelo Islã, que são incompatíveis com os princípios democráticos de separação do religioso e do político ou da igualdade das mulheres (WIEVIORKA, 2006, p. 143).

Há uma nova naturalização das diferenças culturais, reduzindo-as a atributos geográficos ou biológicos, e uma radicalização da identidade alheia. O mundo cultural do outro se torna incompatível com a modernidade, complexificando o debate sobre maiorias e minorias sociais, sobre inclusão e exclusão social e sobre o que efetivamente podemos chamar de democracia. Em perspectiva complementar, ilustra esta discussão a polêmica sobre o uso do véu entre as estudantes muçulmanas nas escolas francesas (TOURAINÉ, 2006) ou a integração dos povos

indígenas e demais comunidades tradicionais na escola pública brasileira. A percepção reflexiva da diferença cultural não pode eliminar a possibilidade de uma comunicação intercultural, sob o risco da conformação de comunitarismos ou de grupos orientados por uma lógica fundamentalista de ação. Em termos de definição,

A comunicação intercultural não é, portanto, apenas um esforço de compreensão mútua: trata-se de um ato de conhecimento que procura situar o outro e a mim mesmo dentro de unidades históricas e dentro da definição dos processos de mudança e de relações com o poder (TOURAINÉ, 2006, p. 210).

A terceira e mais importante característica destes processos identitários informa que “a diferença cultural não permanece jamais dissociada, de maneira duradoura, de uma temática social em que a injustiça, as desigualdades, a queda, mas também o egoísmo de categorias mais afortunadas, têm o seu lugar” (WIEVIORKA, 2006, p. 143). O argumento do autor suscita uma discussão sobre a centralidade que o termo reconhecimento tem adquirido na Teoria Social Contemporânea. Segundo François Dubet,

[...] o reconhecimento não concerne somente às diferenças de sexo, de raça ou de cultura, ele está também, e, sobretudo, ligado aos próprios indivíduos que cristalizam de maneira singular uma multiplicidade de histórias pessoais, de identidades sociais e culturais postas o tempo todo em jogo nas suas relações com os outros (2014, p. 164).

Embora intimamente vinculado a temáticas sociais, o reconhecimento não é simples consequência das desigualdades sociais, como expressa Nancy Fraser (2001) ou o centro normativo de uma concepção da justiça social, como teorizou Axel Honneth (2003). Segundo Dubet, na atualidade, reconhecimento tornou-se um termo amplo que comporta a maioria dos sentimentos de injustiça. As demandas por reconhecimento são sempre ambivalentes e parecem duplamente ameaçadas, “seja porque minha singularidade que me aprisiona, seja porque minha igualdade me nega como indivíduo singular” (DUBET, 2014, p. 166). Tal constatação impõe, no plano do enfrentamento das desigualdades, a necessidade de um denso diagnóstico sociológico sobre os diversos sentimentos de injustiça e uma escolha entre modelos de justiça social para subsidiar as estratégias políticas para sua superação.

Assim, outra vez com Michel Wieviorka, podemos interpretar a relevância assumida pelo multiculturalismo nas últimas décadas. Segundo o sociólogo, em síntese, podemos definir o multiculturalismo como “uma política pública inscrita nas instituições, no direito, na ação

governamental (ou local) para dar às diferenças culturais, ou ao menos a algumas dentre elas, um reconhecimento no espaço público” (2006, p. 152).

A diferença cultural é um tema que se inscreve de modo complexo na agenda contemporânea. Tal complexidade se expressa nos múltiplos processos sociais presentes nas disputas identitárias e culturais de nosso tempo, mobilizadas por atores e instituições, de tal sorte que não podemos falar em unidimensionalidade de sua formulação ou de uma única influência em sua construção político-discursiva. A mesma complexidade se evidencia na polissemia dos termos utilizados em sua definição. Diferença, identidade, diversidade, identificação ou reconhecimento, ainda que conceitualmente distintos e, por vezes, divergentes, plasmam um mesmo léxico utilizado na descrição dos processos culturais de nosso tempo.

A UNESCO e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural

O contexto histórico posterior às duas grandes guerras exigia esforços de reconstrução social, tanto quanto a busca pela democracia e pelo respeito e garantia dos direitos humanos. Em 1946, a Organização das Nações Unidas (ONU) fundou a UNESCO, cuja missão consiste “em contribuir para a construção de uma cultura de paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação”. Em 1948, com semelhante intuito, a ONU promulga a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com uma agenda que incluiu os direitos culturais, a livre participação em processos científicos e o acesso a serviços públicos.

Contudo, sua finalidade em contribuir para a paz e a segurança mundial se mesclou com variados objetivos e interesses políticos e socioeconômicos, pois,

Após 1948, nas relações internacionais, os imperialismos eurocêntricos e estadunidenses somaram-se, interferindo, de forma mais sistemática, nas relações políticas regionais e internas em países de distintos continentes. O enraizamento desses processos também vem dificultando as tentativas de redemocratização com reconhecimento da diversidade (CORTÊS, 2012, p. 141).

A UNESCO passou a difundir uma concepção ampliada de cultura. “Neste espaço movido por ideologias e interesses econômicos antagônicos, os acontecimentos sociopolíticos e as demandas dos seus membros têm provocado exaustivos debates da cultura como tema central e transversal da política” (CORTÊS, 2012, p. 141). Mas, ao mesmo tempo, a organização ocupou

lugar hegemônico na configuração dos processos culturais e, com efeito, dos processos de patrimonialização cultural (ABREU, 2015).

Assim, com regularidade, a UNESCO passou a se manifestar sobre questões culturais, desde o Acordo de Florença, em 1950. Algumas de suas recomendações têm ressignificado as políticas culturais em âmbito nacional, obviamente não dissociadas das tensões e dos conflitos culturais de nosso tempo. A Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, ocorrida no México em 1982, já trazia, como demonstramos na abertura deste artigo, uma concepção antropológica de cultura, envolvendo artes, letras, valores, tradições, crenças, modos de vida e maneiras de ser e viver. Enfatizou também as relações entre políticas culturais e desenvolvimento econômico.

A Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, de 1989, tornou-se um “discurso fundador”, uma vez que colocou na pauta social hodierna uma nova diretriz para a cultura e o patrimônio, a saber: “a identificação, a salvaguarda, a conservação, a difusão e a proteção da cultura tradicional e popular, por meio de registros, inventários, suporte econômico, introdução de seu conhecimento no sistema educativo, documentação e proteção à propriedade intelectual dos grupos detentores de conhecimentos tradicionais” (ABREU, 2015, p. 73).

Segundo Regina Abreu,

Os documentos da UNESCO, neste período, vão enfatizar a enorme perda cultural para indivíduos, países e para a humanidade advinda das mudanças drásticas produzidas pelo capitalismo em sua feição globalizada. Uma preocupação recorrente consistia em salvar tradições culturais em acelerado processo de desaparecimento (ABREU, 2015, p. 73).

Além disso, emergiram diversas novas abordagens e metodologias para a preservação e a patrimonialização cultural. Em novembro de 2001, foi promulgada a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, a qual foi aprovada na Conferência Geral da UNESCO, em Paris. Na sequência desta seção, faremos uma descrição desse documento e, posteriormente, uma análise das questões pedagógicas que dele se desdobram.

Em termos gerais, o documento é constituído por 12 artigos, tratando-se de uma construção discursiva no âmbito do Direito. É organizado em quatro capítulos ou seções, a saber: “Identidade, diversidade e pluralismo”, “Diversidade cultural e direitos humanos”, “Diversidade cultural e criatividade” e “Diversidade cultural e solidariedade internacional”.

Inicialmente, a Conferência Geral reafirmou os compromissos da organização com a

implementação dos direitos humanos e das liberdades em voga desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como a retomada dos princípios instituintes da UNESCO, desde sua Constituição. O mesmo preâmbulo refere-se às disposições relativas à diversidade cultural e ao exercício dos direitos culturais, constatando que “a cultura está no centro dos debates contemporâneos sobre identidades, coesão social e desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento” (UNESCO, 2001).

O primeiro capítulo, “Identidade, diversidade e pluralismo”, é composto por três artigos. O primeiro artigo apresenta a ideia de que a cultura constitui o patrimônio comum da humanidade, tendo em vista as diversas formas que a cultura assume ao longo do tempo e do espaço. O segundo artigo, como veremos abaixo, associa diversidade cultural a pluralismo cultural:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, é essencial assegurar uma interação e convivência harmoniosas de povos e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Assim definido, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Indissociável de um marco democrático, o pluralismo cultural favorece intercâmbios culturais e o florescimento das capacidades criativas que sustentam a vida pública (UNESCO, 2001, Artigo 2).

Esta seção do documento enfatiza as referências democráticas da diversidade cultural, com efeito aos argumentos do pluralismo, mas também evidencia a diversidade cultural como fator de desenvolvimento. O terceiro artigo evidencia a diversidade cultural como fonte para o desenvolvimento social e para o crescimento econômico. Esta dimensão é bastante controversa, pois não existe uma relação de necessidade entre a cultura e o desenvolvimento, porém, hoje, nos discursos governamentais acerca das políticas culturais e de escolarização, a cultura assume o caráter de latência ou reserva disponível para projetos sociais e econômicos (YÚDICE, 2004).

“Diversidade cultural e direitos humanos” é o título do segundo capítulo da Declaração e também é composto por três artigos. O quarto artigo evidencia que a diversidade cultural é um imperativo ético, no que tange ao respeito à dignidade humana, e enfatiza seu compromisso com os direitos humanos. O tópico seguinte associa direitos culturais e diversidade, em circunstâncias onde sejam garantidos direitos fundamentais, como o direito de se expressar, de criar, a ter uma educação de qualidade e ao respeito pleno a sua identidade cultural. O Artigo 6, por sua vez, argumenta sobre o acesso de todos à diversidade cultural e as devidas garantias para que as

culturas manifestem-se, expressem-se e se deem a conhecer.

O terceiro capítulo intitula-se “Diversidade cultural e criatividade” e pondera sobre as condições contemporâneas do patrimônio e das políticas culturais. O sétimo artigo aborda o patrimônio cultural como fonte de criatividade, vejamos:

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, mas se desenvolve plenamente na relação com outras culturas. Por essa razão, o patrimônio, em todas as suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunha das experiências e aspirações humanas, para alimentar a criatividade em toda sua diversidade e para instaurar em verdadeiro diálogo entre as culturas (UNESCO, 2001, Artigo 7).

De acordo com Regina Abreu, esta argumentação, no bojo de uma concepção antropológica de cultura, favoreceu a consolidação de uma tendência à “patrimonialização das diferenças”. “É neste contexto que muitas novidades virão, entre elas a entrada na cena pública de segmentos sociais antes invisíveis, oriundos das camadas populares e de sociedades tradicionais” (ABREU, 2015, p. 70).

Os dois artigos seguintes evidenciam, respectivamente, o caráter cultural ou identitário a ser observado nos bens, serviços e produtos e o papel das políticas culturais como mobilizadoras de criatividade. Conforme o nono artigo, “compete a cada Estado, respeitando suas obrigações internacionais, definir sua política cultural e implementá-la através dos meios que considere adequados, quer sejam suportes operacionais ou regulamentações apropriadas”.

A última seção da Declaração, “Diversidade cultural e solidariedade internacional”, segue o formato dos capítulos anteriores em três artigos e enfatiza os aspectos globais ou internacionais da questão. Os artigos 10 e 11 buscam reforçar as capacidades de criação e difusão cultural no mundo, mediante acordos de cooperação e solidariedade entre nações, e a construção de parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil. Segundo a Declaração:

As forças do mercado por si só não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, que é uma condição fundamental para o desenvolvimento humano sustentável. Nessa perspectiva, é necessário fortalecer a função primordial das políticas públicas, em parceria com o setor privado e a sociedade civil (UNESCO, 2001, Artigo 11).

O Artigo 12 finaliza o documento e indica as responsabilidades da própria UNESCO nestes processos, com ênfase na promoção dos princípios da referida declaração, na mediação entre Estados e atores sociais engajados na temática, na normatização de ações futuras para sua

consolidação e a construção de um Plano de Ação. Deste documento desdobraram-se a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais (2003), a Convenção da Diversidade (2005) e a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003), além da promulgação de acordos e declarações similares em escala nacional.

Como analisou Cortês (2012), não houve efetivamente um consenso em torno desta Declaração. O advento da diversidade cultural na agenda contemporânea comporta diversas contradições ou limites. Em primeiro lugar, tem sido problematizada a leitura dos processos culturais expressa nos marcos documentais da UNESCO, onde cultura torna-se uma expressão isenta de disputas e conflitualidades. O apelo às identidades (TOURAINÉ, 2006), visto na atualidade, deriva-se de tensionamentos entre setores estatais, movimentos sociais, organizações internacionais e atores locais, em disputa permanente. Embora tal diversidade prevaleça nos discursos hegemônicos, tal posição é contestada. No caso brasileiro, em particular, a diversidade foi acionada como slogan do primeiro mandato presidencial de Lula e sofreu diversos processos de apropriação no âmbito das políticas públicas (RODRIGUES; ABRAMOVICZ, 2013).

Outra dimensão problemática refere-se ao “espelho único da cultura eurocêntrica” (CORTÊS, 2012, p. 146) e seu caráter monocultural ainda balizarem as referências culturais locais e de comunidades tradicionais. A transversalidade das temáticas da diversidade exige a democratização das políticas e dos processos culturais, inclusive das formas escolares. A própria ideia de educação para a diversidade, recentemente em evidência nas políticas educacionais brasileiras, é objeto de advertências ou contestações. Segundo Geraldes e Roggero (2011), por exemplo, a educação para a diversidade consiste em uma resposta às demandas da UNESCO e do capitalismo contemporâneo, tornando secundários, a nosso ver, elementos históricos das disputas por reconhecimento e garantias de cidadania por coletivos marginalizados.

A última contradição que gostaríamos de destacar, esta já abordada amplamente em outros estudos (YUDICE, 2004; ABREU, 2015), refere-se à ambivalência que estes projetos culturais comportam, entre o reconhecimento político das diversidades culturais e as proposições que apenas mercantilizam as culturas.

Questões pedagógicas em aberto: para concluir

Os princípios presentes na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (UNESCO,

2001), além de referenciar discussões jurídicas relevantes acerca da cultura nos processos societários contemporâneos, apresentam correspondências com alguns dos principais dilemas educacionais do início deste milênio. Mesmo transcorridos mais de dez anos de sua publicação, ainda configuram questões pedagógicas pendentes para uma agenda ampla de estudos e pesquisas em Educação. Finalizaremos este artigo sumariando três destas questões.

a) Reconhecimento, diversidade e diferença

De acordo com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) está em curso um processo de “ascensão da diversidade”, considerando a multiplicidade de estudos e correntes teóricas que buscam empregar o termo na explicação dos fenômenos sociais. Há, contudo, um uso indiscriminado dos termos diversidade e diferença, somando-se à utilização da expressão multiculturalismo em suas mais diversas acepções, compondo um léxico próprio às interpretações dos processos culturais de nosso tempo.

Segundo as autoras, há, contudo, três linhas que conformam as distinções entre diversidade e diferença:

A primeira trata as diferenças ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

De todo modo, parece que as leituras da UNESCO orientam-se pelas duas primeiras perspectivas. As políticas contemporâneas têm evidenciado essa ampliação da ideia de diversidade cultural, em alguma medida, renaturalizando a cultura, tornando os delineamentos diversos da existência humana meramente como nossa condição de espécie. Esses discursos esvaziam a ideia de diversidade cultural, retirando-lhe características conflituais e de historicidade (TOURAINÉ, 2006). De outra parte, a ênfase na diferença, em diversas posições intelectuais pós-estruturalistas, orienta-se pela impossibilidade de produção de diálogo, o diferir por si mesmo. Estas perspectivas radicalizam a diferenciação e esvaziam a possibilidade de uma comunicação intercultural (TOURAINÉ, 2006), esta última imprescindível para os processos

educacionais ou de formação de indivíduos em sociedades democráticas. Há, por outro lado, uma discussão que simplifica tal questão conceitual, enfatizando que a principal distinção entre ambos reside na afirmação de que somente a diferença é produto da politização.

No entanto, a partir do diagnóstico sociológico que apresentamos acima, essa dicotomia conceitual parece relativamente superficial se não considerarmos os lugares ocupados pelos atores sociais nas paisagens sociais. As demandas por reconhecimento e os sentimentos de injustiça (DUBET, 2014) que expressam os atores oferecem-nos elementos significativos para compreendermos as condições necessárias à construção de uma sociedade democrática. A distinção diferença/diversidade está na ordem conceitual, os sentimentos de injustiça evidenciam as práticas de discriminação, de preconceito e de desigualdade que estão na ordem social e interpelam nossa capacidade de nos definirmos enquanto uma sociedade democrática. Assim, as demandas por reconhecimento de muitas coletividades historicamente ausentes dos processos e das políticas de escolarização almejam sua inscrição em direitos de cidadania, como o direito à educação. Tal reivindicação, diante das injustiças sentidas e, por vezes, ressentidas, complexifica-se e requer posições intelectualmente comprometidas com os grupos, ao longo da História, considerados sem-cultura e sem-poder.

b) A afirmação de uma educação em direitos humanos

A educação em direitos humanos, no Brasil, emerge no período histórico conhecido como Redemocratização. Além da denúncia do regime político autoritário vivido no país, a partir de 1985, progressivamente a educação em direitos humanos foi associando-se à consolidação da democracia. Refletir sobre educação em direitos humanos implica ponderar sobre sua pertinência em sociedades democráticas, não mais enfrentando os oponentes dos regimes democráticos, mas seus limites e possibilidades em experiências concretas. Consolidam-se reflexões acadêmicas sobre preconceito, discriminações e respeito à alteridade, enquanto temas adequados ao conteúdo da democracia, com ênfase nos meios educacionais, assim como são recorrentes suas denúncias por movimentos e mobilizações sociais.

Nos termos de Vera Candau (2003, p. 18):

Estes processos estão profundamente internalizados na sociedade brasileira, expressam-se através da pluralidade de linguagens, no plano simbólico, e das práticas sociais, e encontram-se carregados muitas vezes de ambiguidades e sutilezas, revestindo-se de grande complexidade. Compreender como se dão estes processos é condição

imprescindível para desvelá-los e combatê-los, na perspectiva da construção de uma cultura dos direitos humanos.

Essa cultura de direitos humanos, neste contexto de recrudescimento da diversidade cultural em escala global, oferece problematizações aos cotidianos escolares, historicamente marcados por produções monoidentitárias, particularmente quanto às questões de gênero e de etnia, silenciando diversas experiências e sentimentos de injustiça (DUBET, 2014).

O cotidiano escolar é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam a, diariamente, as salas de aula (CANDAUI, 2003, p. 24).

Ao reproduzir institucionalmente os processos de discriminação social, “os veículos da discriminação vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, frequentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas” (CANDAUI, 2003, p. 24).

Mas, ao mesmo tempo, Candau explora as potencialidades da escola, a partir de uma cultura de direitos humanos, para enfrentar as questões da diversidade.

É importante ressaltar que, embora a escola possa refletir desigualdades estruturais, ela não se resume a um mero instrumento de reprodução, uma vez que possui também autonomia em relação à sociedade na qual está inserida. Afirmar que ela seja apenas um produto da sociedade é negar a riqueza e a possibilidade produtiva da escola. Acreditamos no potencial de mudança da escola e em um tipo de educação que favoreça a inter-relação dos diferentes grupos sociais e culturais, na perspectiva da construção da igualdade, e que promova positivamente, através de práticas pedagógicas democráticas (CANDAUI, 2003, p. 31).

c) A construção de uma pedagogia antimarginalização

A Declaração Universal em Direitos Humanos (UNESCO, 2001) consolidou a figuração da diversidade cultural na agenda contemporânea e de suas problematizações, em múltiplas escalas geográficas. Nos meios educacionais, a emergência dessas discussões (muitas destas ainda pendentes) suscitou questões sobre os limites da institucionalidade moderna que regulava as práticas escolares orientadas pela padronização, o que permitiu que “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados”, historicamente “silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995, p. 157) passassem a demandar sua visibilidade e, logo em seguida, seu reconhecimento. Como

observamos anteriormente, a manifestação dos sentimentos de injustiça adensou as aproximações entre as políticas de reconhecimento e as políticas de escolarização. Ao mesmo tempo em que as pressões externas, mediante acordos internacionais sob a chancela da UNESCO, plasmaram um campo de ação oportuno à educação em direitos humanos.

No limite, a busca pela superação das desigualdades sociais e culturais observadas ainda na escola e na sociedade questiona a posição da Pedagogia, pois a “educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade” e “as salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 171).

Acompanhando as reflexões de Jurjo Torres Santomé, a Pedagogia precisa converter-se em uma “pedagogia antimarginalização”, ao considerar as dimensões éticas do conhecimento e os sentimentos de injustiça presentes nas relações sociais e culturais. “É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, as individuais” (p. 171).

Para concluir, entendemos que estes dilemas pedagógicos não se desvinculam das condições políticas para sua efetivação. As múltiplas expressões sociais da diversidade cultural entrecruzam-se com a institucionalização das ações educacionais sob a forma de políticas, ou seja, nem todos os sentimentos de injustiça produzirão as mesmas ressonâncias na produção das políticas de escolarização. A discussão, assim, desloca-se da percepção das diversidades para os princípios de justiça capazes de corrigir as desigualdades e as exclusões, cuja singularidade tende a questionar e a desestabilizar as concepções tradicionais de cidadania (LAVALLE, 2003) e suas relações com os processos educacionais.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago./dez. 2011.

ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In: TARDY, Cecile; DODEBEI, Vera (Orgs.). *Memória e novos patrimônios*. Marseille: Open Edition, 2015. p. 67-93.

CANDAU, Vera. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORTÊS, Clélia. Cultura, diversidade e política: transversalidade dos conceitos nas políticas culturais. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; ROCHA, Renata (Orgs.). **Políticas culturais**. Salvador: UFBA, 2012. p. 139-159.

DUBET, François. **Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis: UFSC, 2014. _____ **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje**. Brasília: UNB, 2001. p. 245-282.

GERALDES, Mary Ângela; ROGGERO, Rosângela. Educação e diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 471-487, abr./jun. 2011.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

LAVALLE, Adrian Gurza. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova**, São Paulo, n. 59, p. 75-93, 2003.

MATTELART, Armad. Mundialização, cultura e diversidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 31, p. 12-19, dez. 2006.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOVICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 155-172.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Os direitos culturais e a política educacional brasileira na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 123-136, 2010.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Diversidade Cultural**. 2001.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

Rodrigo Manoel Dias da Silva - Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó | SC | Brasil. Contato: rodrigoddsilva@hotmail.com