

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA  
DIVERSIDADE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990:** uma nova forma de  
fomento ao individualismo

**ANA CLAUDIA RODRIGUES RUSSI**

**MARINGÁ  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA  
DIVERSIDADE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: uma nova forma de  
fomento ao individualismo**

**ANA CLAUDIA RODRIGUES RUSSI**

**MARINGÁ  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE A  
PARTIR DA DÉCADA DE 1990: uma nova forma de fomento ao individualismo**

Dissertação apresentada por ANA CLAUDIA RODRIGUES RUSSI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>: ELMA JÚLIA GONÇALVES DE CARVALHO

MARINGÁ  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Russi, Ana Claudia Rodrigues

R969p Políticas de reconhecimento e valorização da diversidade a partir da década de 1990: uma nova forma de fomento ao individualismo / Ana Claudia Rodrigues Russi -- Maringá, 2017.  
262 f. : il., color., figs., quadros, tabs.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elma Julia Gonçalves de Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação, 2017.

1. Políticas educacionais. 2. Terceira via. 3. Pós-modernismo. 4. Diversidade cultural. 5. Individualismo. I. Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 379.81

AHS

ANA CLAUDIA RODRIGUES RUSSI

**POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE A  
PARTIR DA DÉCADA DE 1990: uma nova forma de fomento ao individualismo**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isaura Monica Souza Zanardini  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela Mara de Barros Lara  
Universidade Estadual da Maringá - UEM

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Dedico este estudo ao meu companheiro Jesse e à minha família, pois são pessoas que sempre me apoiaram e contribuíram para que eu realizasse todos os meus sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste estudo é, sem dúvida, resultado do apoio indispensável de algumas pessoas sem as quais não seria possível nem sequer almejá-lo. A contribuição teórica, emocional ou financeira de cada uma destas pessoas me permitiu ter fôlego para, além de concluir este difícil estágio da minha vida acadêmica e profissional, apontar para aspectos que possam, mesmo que minimamente, contribuir para a luta pela emancipação humana da classe trabalhadora.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, que aceitou me acompanhar no caminho de construção deste estudo com paciência, carinho e respeito. Suas contribuições, correções, questionamentos e alertas me permitiram observar questões essenciais e me auxiliaram a trilhar o caminho necessário para a construção desta pesquisa.

Agradeço imensamente às professoras Ângela Mara de Barros Lara e Isaura Monica Souza Zanardini, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, pela atenção e dedicação na leitura de nosso trabalho e pelas contribuições na construção desta pesquisa.

Meus agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo apoio financeiro à minha pesquisa. Também agradeço a Universidade Estadual de Maringá, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e aos funcionários da secretaria, pelo seu auxílio administrativo.

Agradeço também à Jeferson Garcia e Aline Barbieri que me auxiliaram em todo meu processo de estudos e preparação desde um ano antes do processo seletivo, elucidando minhas dúvidas e disponibilizando referências para estudo. Mais importante que esse auxílio foi a amizade e o carinho que dedicaram à mim nesse processo, algo que eu nunca esquecei

Devo agradecer aos professores do PPE, especialmente à Ângela Mara de Barros Lara, Maria Aparecida Cecílio, Jani Alves da Silva Moreira, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Marcília Rosa Periotto e César de Alencar Arnaut de Toledo, por proporcionar-me

importantes reflexões e discussões ao longo das disciplinas que foram essenciais na construção desta dissertação.

Agradeço aos companheiros do Espaço Marx-Maringá e aos estudos proporcionados pelo Projeto de Extensão Educação e Educação Física: Aproximações de Análise à Luz da Crítica da Economia Política e pelo Projeto de Ensino Educação Física, Educação e Marxismo – EFEMARX. Agradeço imensamente ao companheirismo e amizade de Rosângela Aparecida Mello, Ademir Quintilio Lazarini, Jeferson Garcia, Tainá Gentil, Aline Barbieri, Suelen Vicente Vieira, Thiago Barbosa, Fernanda Herran, Carol Picoli, Marco Rizzo, Pedro Jorge, Charles Bronne, Gianelize Carvalho, Junior Barros, Saulo Testa, Juliana Marques, Matheus Frota, Adair de Souza e Denise Pirolo nesses sete anos de estudos.

Um agradecimento especial à Jéssica Martins Marques Luiz, que foi minha companheira nestes dois anos de mestrado. Obrigada pela parceria, pelo companheirismo, pela paciência, pela amizade e por toda contribuição sem a qual essa caminhada não teria sido tão prazerosa, alegre e revolucionária.

Agradeço imensamente à minha família, em especial à minha mãe Elza e minha irmã Renata, que são presenças decisivas e importantes na minha vida, com as quais eu posso contar cotidianamente. Devo agradecer também à meu companheiro Jesse, que caminha ao meu lado desde 2006, nunca me deixa desistir dos meus sonhos, é meu suporte nas horas mais difíceis e partilha da minha felicidade nos momentos mais felizes.

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres”

**Rosa Luxemburgo**

RUSSI, Ana Claudia Rodrigues. **Políticas de reconhecimento e valorização da diversidade a partir da década de 1990: uma nova forma de fomento ao individualismo.** 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o reconhecimento e a valorização da diversidade no âmbito das políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, e sua proximidade teórico-ideológica com o individualismo. O interesse na realização deste estudo originou-se da verificação de que existe uma forte influência da temática relacionada à diversidade cultural no campo das políticas educacionais nacionais. Para atender ao objetivo desse estudo, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, pautada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico de Karl Heinrich Marx e Friedrich Engels. Organizamos a apresentação de nosso estudo em cinco seções onde, na Seção I, apresentamos a Introdução, os pressupostos teórico-metodológicos e as fontes elencadas, na Seção II examinamos os documentos de políticas educacionais nacionais e internacionais, publicados a partir da década de 1990. Na Seção III, analisamos a relação entre o contexto social na transição do século XX ao XXI, a questão da diversidade cultural e o fomento ao individualismo. Na Seção IV, examinamos a concepção de cultura e diversidade cultural na perspectiva neoliberal da Terceira Via e sua proximidade teórico-ideológica como o individualismo. E, na Seção V, abordamos a concepção de cultura e diversidade cultural produzida pela concepção pós-moderna e sua proximidade teórico-ideológica com o individualismo. Observamos que a necessidade de valorização e reconhecimento da diversidade cultural apontada nos documentos surgiu em resposta ao contexto de reestruturação produtiva, iniciado na década de 1990. Nesse contexto, destacou-se uma nova proposta política, chamada de Terceira Via, e uma nova concepção ideológica correspondente a ela, intitulada de pós-modernismo, mais condizentes com as necessidades de reprodução do capital naquele momento. O que estes novos elementos da realidade têm em comum é que partilham de uma concepção de homem e sociedade, e, consequentemente, de uma concepção de cultura e diversidade cultural, que fomenta o caráter local, fragmentado, particularizado, subjetivista, individualista e efêmero do ser social. A tese pós-moderna, que afirma que não existe mais uma unidade social entre os seres humanos, aproxima-se da estratégia de fomento à fragmentação da organização política e à focalização das políticas defendidas pela Terceira Via. Ambos afirmam que a ideia de unidade social é oposta a ideia de valorização e reconhecimento da diversidade cultural. Daí surge a noção, mais bem fundamentada pela Terceira Via quando trata do “novo individualismo”, de que as formas de organização social realmente legítimas, que respeitam a diversidade e as diferenças, são àquelas baseadas na formação de pequenos grupos sociais, que se unem pela convergência de interesses ou características particulares, tornando-se solidários para com seus pares na busca de atender alguma necessidade específica. Observa-se que a proposta de “novo individualismo”, associada à concepção pós-moderna de um ser social fragmentado e à concepção subjetivista e individualista de diversidade cultural presente nos documentos educacionais, promove o fomento ao individualismo, mais especificamente ao individualismo coletivo dos pequenos grupos sociais, dispersos e fragmentados. As consequências disso são a individualização das situações, dos modos de vida e dos problemas das pessoas e a falta de unidade na luta social.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Terceira Via. Pós-Modernismo. Diversidade Cultural. Individualismo.

RUSSI, Ana Claudia Rodrigues. **Politics of recognition and appreciation of diversity from the 1990s: a new way of fostering individualism.** 262 f. Dissertation (Master of Education) - University of Maringa. Supervisor: (Elma Julia Gonçalves de Carvalho). Maringa, 2017.

## ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the question of the recognition and valorisation of diversity in the scope of the brazilian educational policies, from the decade of 1990, and its theoretical-ideological proximity with the individualism. The interest in this study originated from the verification that there is a strong influence of the theme related to cultural diversity in the field of national educational policies. In order to meet the objective of this study, we carried out a bibliographical and documentary research, based on the theoretical and methodological assumptions of the historical materialism of Karl Heinrich Marx and Friedrich Engels. We organized the presentation of our study in five sections where, in Section I, we present the Introduction of the work, the theoretical-methodological assumptions and the sources listed, Section II examined the national and international educational policy documents for valorization and recognition of diversity, Published since the 1990s. In Section III, we analyze the relationship between the social context in the transition from the XX century to the XXI, the issue of cultural diversity and the promotion of individualism. In Section IV, we examine the conception of culture and cultural diversity in the neoliberal perspective of the Third Way and its theoretical-ideological proximity as individualism. And finally, in Section V, we approach the conception of culture and cultural diversity produced by the postmodern conception and its theoretical-ideological proximity to individualism. We observed the need for appreciation and recognition of the cultural diversity pointed out in international and national educational documents emerged in response to the productive restructuring context, begun in the 1990s. In this context, a new political proposal, called the Third Way, was highlighted. New ideological conception corresponding to it, entitled postmodernism, more suited to the reproduction needs of capital at that time. What these new elements of reality have in common is that they share a conception of man, society and social organization, and consequently of a conception of culture and cultural diversity, which fosters the local, fragmented, individualized, subjectivist, individualistic character and ephemeral of the social being. The postmodern thesis, which affirms that there is no longer a social unit among human beings, is approaching the strategy of fostering the fragmentation of political organization and the focus of policies advocated by the Third Way. Both argue that the idea of social unity, whether in the context of culture or politics, is opposed to the idea of valuing and recognizing cultural diversity. Hence the notion, more well founded by the Third Way when it comes to the "new individualism", that the truly legitimate forms of social organization, which respect diversity and differences, are those based on the formation of small social groups, which unite by the convergence of interests or particular characteristics, becoming solidary towards their peers in the search to meet some specific need. It is observed that the proposal of "new individualism", associated with the postmodern conception of a fragmented social being and the subjectivist and individualist conception of cultural diversity present in educational documents, promotes the promotion of individualism, more specifically the collective individualism of the small dispersed and fragmented social groups. The consequences of this are the individualization of situations, ways of life and problems of people and the lack of unity in the social struggle.

**Keywords:** Educational Policies. Third Way. Postmodernism. Cultural diversity. Individualism.

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1:</b> Setores que compõem o Estado, sua forma de propriedade e administração, segundo Brasil (1995) ..... | 175 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Apresentação dos documentos educacionais internacionais ..... | 71  |
| <b>Quadro 2:</b> Apresentação dos documentos educacionais nacionais .....      | 100 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

ANDES-SN – Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPS/FGV/Rio – Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio

IEPE – Instituto de Estudos de Política Econômica

IES – Instituições de Ensino Superior

IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONGs – Organizações não-governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>I - INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                               | <b>20</b>  |
| 1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....                                                                                                               | 24         |
| 1.2 FONTES .....                                                                                                                                          | 30         |
| <br><b>II - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS: A QUESTÃO DA DIVERSIDADE.....</b>                                                          | <b>35</b>  |
| 2.1 A VALORIZAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS.....                                                       | 35         |
| 2.1.1 Síntese dos documentos educacionais internacionais.....                                                                                             | 70         |
| 2.2 A VALORIZAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NACIONAIS .....                                                           | 79         |
| 2.2.1 Síntese dos documentos educacionais nacionais .....                                                                                                 | 98         |
| 2.3 ANÁLISE GERAL DOS DOCUMENTOS .....                                                                                                                    | 106        |
| <br><b>III - A RELAÇÃO ENTRE A DIVERSIDADE CULTURAL E O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO NO CONTEXTO DE REORGANIZAÇÃO POLÍTICA, ECONÔMICA E IDEOLÓGICA .....</b> | <b>111</b> |
| 3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX AO XXI. ....                                                                                           | 111        |
| 3.1.1 Os processos de globalização .....                                                                                                                  | 113        |
| 3.1.2 A acumulação flexível.....                                                                                                                          | 119        |
| 3.1.3 O neoliberalismo ortodoxo.....                                                                                                                      | 127        |
| <br><b>IV - CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL NA PERSPECTIVA POLÍTICA NEOLIBERAL DE TERCEIRA VIA E SUA RELAÇÃO COM O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO.....</b>      | <b>137</b> |
| 4.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA SOCIAL-DEMOCRACIA E A CONSTITUIÇÃO DA TERCEIRA VIA .....                                                                    | 137        |
| 4.2 A SOCIEDADE CIVIL ATIVA.....                                                                                                                          | 153        |
| 4.3 O NOVO ESTADO DEMOCRÁTICO .....                                                                                                                       | 172        |

|                                                                                                                           |                                                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4                                                                                                                       | O NOVO INDIVIDUALISMO .....                                                                                                                                     | 184        |
| 4.5                                                                                                                       | A TERCEIRA VIA NO BRASIL .....                                                                                                                                  | 192        |
| <br>                                                                                                                      |                                                                                                                                                                 |            |
| <b>V - A CONCEPÇÃO PÓS-MODERNA SOBRE CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO ...</b> |                                                                                                                                                                 | <b>202</b> |
| 5.1                                                                                                                       | ORIGEM DA CONCEPÇÃO PÓS-MODERNA.....                                                                                                                            | 202        |
| 5.2                                                                                                                       | PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO: A VALORIZAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO ..... | 226        |
| <br>                                                                                                                      |                                                                                                                                                                 |            |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>                                                                                                     |                                                                                                                                                                 | <b>247</b> |
| <br>                                                                                                                      |                                                                                                                                                                 |            |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                  |                                                                                                                                                                 | <b>252</b> |
| <br>                                                                                                                      |                                                                                                                                                                 |            |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                       |                                                                                                                                                                 | <b>262</b> |

## I - INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é a política de valorização e reconhecimento da diversidade e suas possíveis relações com o fomento ao individualismo. Pretendemos compreender como essa relação se manifesta nos encaminhamentos das políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, e qual sua proximidade com a proposta política da Terceira Via e com o pensamento pós-moderno.

A constatação da importância da realização deste estudo surgiu a partir da verificação de que existe uma forte influência da temática relacionada à diversidade cultural no campo das políticas educacionais e, conseqüentemente, da educação escolar no Brasil. Observou-se que, a partir dos anos de 1990, estas questões passaram a ser amplamente discutidas no território nacional, fazendo com que a valorização e reconhecimento da diversidade passasse a ser introduzida nas políticas, programas e ações educacionais.

Na interpretação de Martineli (2013), a introdução destas questões no Brasil resulta de algumas modificações políticas e econômicas de caráter mundial (crise econômica e reformulações políticas) que foram desencadeadas na década de 1970. Segundo a autora, em tempos de crise e de políticas neoliberais, os organismos internacionais disseminaram pelo mundo “[...] uma concepção de cultura e de diversidade cultural como parte de um projeto ideológico de reestruturação do capital pós-crise de 1970. Essa concepção influenciou as políticas culturais e educacionais no mundo e no Brasil” (MARTINELI, 2013, p. 28).

Observa-se que os organismos internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, tem fomentado o debate e formulado orientações a respeito da diversidade cultural desde o final da Segunda Guerra Mundial. De acordo com esses organismos, essas orientações tinham o papel de contribuir com o combate aos nacionalismos exacerbados e de recompor as relações de convivência harmônica entre os países, que haviam sido abaladas nesse período<sup>1</sup>.

Contudo, é na década de 1970 e 1980, devido à crise estrutural do capitalismo<sup>2</sup>, que tais orientações ganham expressividade. Nesse período, a crise gerou muitos problemas

---

<sup>1</sup> Carvalho e Faustino (2012) apontam que a necessidade em fomentar o respeito à diversidade/diferenças não é algo totalmente novo. Segundo as autoras, pode-se encontrar discussões a esse respeito já no pensamento liberal do século XVII, na *Carta Sobre a Tolerância* de John Locke, por exemplo.

<sup>2</sup>De acordo com Marx (1985), as crises são algo inerente ao modo de produção capitalista, pois fazem parte do ciclo de reprodução e valorização do capital e podem atingir todas as esferas sociais.

sociais, tais como o desemprego, a diminuição da renda dos trabalhadores, o aumento da pobreza, os conflitos sociais e a intolerância social, religiosa e étnica que, por sua vez, causavam riscos a manutenção da coesão social. Diante dessa realidade, almejando promover a coesão social e assegurar a paz mundial, as orientações em prol do reconhecimento e valorização da diversidade passaram a enfatizar a necessidade de respeitar e tolerar as diferenças.

Os países pioneiros na formulação das políticas de valorização da diversidade são o Canadá e os Estados Unidos da América (EUA) na década de 1970 e a Europa<sup>3</sup> na década de 1980. Conflitos internos nesses países, entre grupos de interesse distintos, fizeram com que eles adotassem essas políticas como modo de evitar problemas à coesão social. De acordo com Carvalho e Faustino (2012), as políticas adotadas nestes países serviram de modelo e contribuíram com a formulação das orientações internacionais acerca destas questões.

Compreendemos que a abordagem sobre a diversidade cultural no âmbito das políticas educacionais está baseada em uma determinada concepção de cultura, que adentrou o campo da educação e começou a ser disseminada a partir da década de 1970. Os fundamentos teóricos desta concepção<sup>4</sup> apresentam aspectos que coadunam com a perspectiva política neoliberal e com o pós-modernismo, conforme abordaremos neste estudo.

Além da disseminação dessa concepção de cultura na década de 1970, outros fatores contribuíram para a introdução desta temática na educação brasileira, tais como a reforma da educação básica na década de 1990. De acordo com Zanardini (2006), essa reforma é parte do conjunto de mudanças desencadeadas pela reforma do Estado brasileiro e ambas

---

<sup>3</sup> Segundo Carvalho e Faustino (2012) existem duas principais concepções nas quais se fundamentam as políticas culturais. São elas: multiculturalismo e interculturalidade. A concepção que predominou no Canadá e nos EUA, inicialmente, foi o multiculturalismo, diferentemente da Europa, onde a interculturalidade ganhou força. Para as autoras, as ações dos governos nestes países ensejaram as discussões sobre essas temáticas em outros países. Segundo elas, “No âmbito das políticas, o ideário do multiculturalismo se disseminou também nos países menos desenvolvidos, como os latino-americanos. A política multicultural se expressou na formalização de uma agenda de compromisso a ser implementada pelo Estado como garantia à igualdade formal” (CARVALHO E FAUSTINO, 2012, p. 10).

<sup>4</sup> Segundo Martineli, para esta concepção não existe mais uma cultura humana universal, mas diversas culturas que não se relacionam necessariamente. A autora ressalta que, essa concepção de cultura “[...] na vertente culturalista, é expressão, em linhas gerais, das orientações do novo ordenamento político e econômico do capitalismo para a reestruturação do capital em tempos de crise. Essa orientação iniciou-se no âmbito das políticas culturais da UNESCO e se estendeu às políticas educacionais e à educação física, tanto no âmbito político quanto nas discussões pedagógicas que, em última instância, têm como propósito a reestruturação do capital e a sua recomposição” (MARTINELI, 2013, p. 31).

estão articuladas à ideologia da pós-modernidade e ao neoliberalismo, os quais correspondem ao novo padrão de acumulação do capital – a acumulação flexível. A autora destaca que, esse novo padrão traz a exigência de uma nova racionalidade pautada em alguns valores dentre os quais estão o respeito à diversidade, a tolerância, o compromisso social e a equidade. Neste estudo é possível constatar que a reforma na educação foi influenciada por pressupostos pós-modernos e orientações neoliberais e estava fortemente inspirada em valores voltados a questão da diversidade cultural, que tinham como objetivo principal fazer com que a educação se articulasse à nova racionalidade capitalista moderna. Além de exercer influência sobre o pensamento dos indivíduos, essa nova racionalidade exigia a formação de novos comportamentos produtivos e novas formas de participação social.

Os documentos educacionais nacionais quanto os internacionais alinhados à essa reforma apresentam inúmeras justificativas que frisam a necessidade de políticas de valorização e reconhecimento da diversidade. Dentre estas justificativas encontramos argumentos de que elas supostamente poderão promover a igualdade de direitos para diferentes grupos sociais, o respeito à diversidade cultural, a minimização do preconceito e discriminação, a solidariedade entre os povos, a inclusão social, a justiça social, a convivência harmônica entre diferentes grupos étnicos e linguísticos e a tolerância em relação às diferenças.

O contexto político e econômico em que surgem e se desenvolvem as políticas relacionadas à diversidade permite identificar pontos de convergência entre essas políticas, o pensamento pós-moderno e a proposta política que vem sendo disseminada mundialmente, desde o final do século XX, intitulada de neoliberalismo da Terceira Via<sup>5</sup>. O momento histórico em que surgiram essas políticas exigiu uma reconfiguração dos quadros políticos, econômicos e também ideológicos de funcionamento da sociedade capitalista, o que trouxe à tona o pós-modernismo e a Terceira Via.

Em uma análise mais aprofundada deste contexto é possível identificar uma vinculação das políticas de respeito à diversidade cultural com os pressupostos neoliberais de Terceira Via de renovação do Estado e da sociedade civil e, também, com a proposta de novo individualismo de Giddens. Ao propor o novo individualismo, por exemplo, Giddens afirma que ele estimula o desenvolvimento de uma nova ética para o indivíduo, pautada não

---

<sup>5</sup> O principal formulador das ideias que fundamentam o programa da Terceira Via é o sociólogo britânico Anthony Giddens, assessor direto do político britânico Tony Blair e Primeiro Ministro do Reino Unido no período de 1997-2007.

só em suas necessidades particulares, mas, também, na cooperação e participação ativa na comunidade. Porém, com o auxílio das análises de Martins (2007), observamos que as propostas da Terceira Via podem levar a um processo de atomização<sup>6</sup> dos indivíduos, a partir do qual o todo, ou seja, a realidade social e as organizações sociais mais amplas, são reduzidas a pequenas unidades/partículas, dispersas e separadas.

Além da influência do neoliberalismo de Terceira Via que, através do fomento à valorização da diversidade e à organização social fragmentada, promove a atomização e estimula o individualismo, existe outro elemento, que atua em parceria com ele, conhecido como pós-modernismo. De acordo com Duarte (2001), o pós-modernismo é uma concepção teórico-filosófica, aliada do neoliberalismo, que representa um determinado modo de compreender e explicar a realidade, presente em várias áreas do conhecimento. Ele surgiu no século XIX e assumiu novas características ao longo do século XX e início do século XXI. Essa concepção enfatiza o caráter descontínuo, fragmentado, individualista, flexível e efêmero das relações sociais, que coaduna com uma perspectiva particularista dos homens e de seus problemas sociais e com os interesses imbricados à ideia de valorização e reconhecimento da diversidade cultural, engendradas pela Terceira Via. Para o pós-modernismo, a relação social que os homens estabelecem entre si nas diversas esferas sociais não pode mais ser compreendida como algo que faz parte de uma unidade social, pois, segundo eles, essa unidade social não existe. Observa-se que, o pós-modernismo e sua concepção sobre os homens e a realidade social “[...] é compatível com a emergência, a partir da década de 1970, de uma política fragmentada de grupos de interesse regionais e especiais divergentes” (HARVEY, 2014a, p. 272), fomentada pela Terceira Via.

A análise sobre a questão da valorização e respeito à diversidade cultural no campo das políticas educacionais, sua relação com o contexto social mais amplo e suas possíveis motivações políticas, econômicas e ideológicas, voltadas para o fomento ao individualismo, foi o que instigou a realização desta pesquisa. Essa análise suscitou a necessidade de verificarmos se as declarações em prol da valorização das diferenças no âmbito das políticas educacionais brasileiras, a partir dos anos de 1990, seriam a maneira mais eficiente para a garantia de direitos sociais às minorias ou se seriam uma nova estratégia de fomento ao individualismo.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado por Martins (2007) que significa reduzir um todo a pequenas unidades/partículas.

Para discutir estas questões, foi necessário empreender uma análise dos documentos educacionais nacionais e internacionais que tratam do assunto, bem como buscar a compreensão tanto do programa político da Terceira Via, quanto da concepção pós-moderna e sua relação com o fomento ao individualismo. Os resultados destas análises estão expressos nas Seções II, III, IV e V deste estudo. Contudo, antes de tratar destes resultados, faz-se necessário apresentar qual a concepção de homem e de sociedade em que nos pautamos para analisar o objeto em estudo, ou seja, quais são os pressupostos teórico-metodológicos nos quais esta pesquisa está pautada.

### 1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa será realizada a partir de uma análise documental e bibliográfica e terá como fonte principal os documentos produzidos pelos organismos internacionais e os documentos de políticas educacionais nacionais que tratam da temática referente ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Assim, com o intuito de responder à problemática desta pesquisa, apresentamos inicialmente as afirmações e apontamentos dos documentos sobre a diversidade produzidos a partir da década de 1990 em âmbito nacional e internacional. Em seguida, analisamos a relação entre o contexto político e econômico das últimas décadas e a questão da valorização e reconhecimento da diversidade cultural. Com isso, identificamos a concepção de cultura e diversidade cultural da perspectiva neoliberal da Terceira Via. E, por fim, abordamos a concepção de cultura e diversidade cultural do pós-modernismo.

Compreendemos que, todo o caminho de análise, interpretação e discussão dos documentos e demais fontes de uma pesquisa deve estar alicerçado em pressupostos teórico-filosóficos claramente definidos. Por isso, determinamos como base para esta pesquisa os pressupostos desenvolvidos por Karl Heinrich Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820-1895), intitulado de materialismo histórico<sup>7</sup>. Esses pressupostos definem a concepção de homem e de sociedade a partir da qual nos pautaremos para realizar a aproximação ao objeto em estudo e, posteriormente, para a construção da forma e do conteúdo da pesquisa. A opção

---

<sup>7</sup> Sobre os pressupostos de Marx: “Avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado, Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica. Esta análise, iniciada na segunda metade dos anos de 1840, configura um longo processo de elaboração teórica, no curso de qual Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento veraz, verdadeiro da realidade social” (NETTO, 2011, p. 19).

por essa via metodológica se deu, pois ela é a forma mais apropriada para desvelar e compreender a realidade concreta além de ser uma perspectiva teórica comprometida com a emancipação humana. Ressaltamos que, foi Marx que “[...] respondendo às demandas essenciais da classe trabalhadora, lançou os fundamentos de um paradigma científico-filosófico radicalmente novo e que este paradigma é o que melhor permite compreender a realidade social” (TONET, 2013, p. 10).

Tonet (2005) ressalta que, os fundamentos teórico-metodológicos são uma das questões mais importantes num processo de pesquisa. Contudo, muitas vezes estas questões são entendidas em um sentido estritamente gnosiológico (como questões expressamente originárias da consciência ou do pensamento) enquanto que, na concepção marxiana, devem ser entendidas em sentido ontológico. Em outros termos, significa afirmar que, estas questões são constituídas “[...] por um conjunto articulado de categorias que expressam o mundo real e norteiam a abordagem de qualquer fenômeno social” (TONET, 2005, p. 37).

Assim, pretende-se ressaltar que, as categorias de uma pesquisa não são simplesmente elementos que estão no universo da lógica ou do pensamento lógico, nem impositões puramente epistemológicas, ou seja, não se trata da simples formalização/sistematização do conhecimento. Na concepção marxiana, estas categorias são formas de modos de ser, ou seja, são expressões da realidade em movimento. Por isso, de acordo com Netto (2011), pesquisar, na concepção de Marx, é buscar um conhecimento teórico do objeto que se pesquisa, ou seja, é reproduzir no plano das ideias o movimento real e as múltiplas determinações deste objeto, a fim de captar sua essência. Sobre isso, Marx (1983, p. 20) afirma que, é preciso

[...] captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori.

Desse modo, com rigor teórico-metodológico e com a finalidade última de contribuir com a superação da atual ordem social, baseada na exploração do homem pelo homem, buscaremos apreender as múltiplas determinações que envolvem nosso objeto de pesquisa. O objeto em questão são as políticas de reconhecimento e valorização da diversidade e sua possível relação com o individualismo, tendo em vista sua adesão nas políticas educacionais

brasileiras e, conseqüentemente, sua entrada nas escolas e salas de aula, bem como suas conseqüências, em última instância, para a organização da classe trabalhadora.

De acordo com Tonet (2013), no processo de produção do conhecimento, a objetividade tem prioridade ontológica sobre a subjetividade, ou seja, não é a realidade que deve se encaixar nas regras subjetivas ou na elaboração metodológica do sujeito, mas é o sujeito que deve apreender o movimento do real e submeter sua elaboração metodológica a esse movimento. Por isso, as discussões e análises a serem realizadas nesta pesquisa buscaram ser fiéis a realidade e ao objeto a ser analisado. Compreendemos que, segundo Tonet (2013), a realidade não é um construto puramente subjetivo, ou seja, não é resultado direto e imediato da consciência humana. A realidade é resultado de uma unidade entre subjetividade e objetividade, tem existência independente da consciência e prioridade sobre a subjetividade. Porém, isso não significa que no processo de apreensão da realidade a participação da subjetividade do indivíduo seja descartada. A partir desta compreensão, busca-se enfatizar a “[...] finalidade essencial do conhecimento científico: reproduzir a realidade, como ela é, em si mesma, do modo mais fiel possível” (TONET, 2013, p. 101).

Podemos observar a importância dessa perspectiva sobre o conhecimento quando compreendemos que este é um instrumento de intervenção social. Segundo Tonet (2013), uma abordagem equivocada da realidade pode gerar intervenções sociais equivocadas e, assim, conseqüências não desejáveis. Portanto, se o objetivo último de uma pesquisa, na perspectiva marxiana, é a luta pela transformação da realidade, ou seja, a revolução social, e, se consideramos que, essa revolução é algo urgente e imprescindível para a humanidade, então a necessidade de se produzir um conhecimento coerente com a realidade se torna mais importante ainda, pois ele é um instrumento imprescindível para a transformação social que almejamos. Por isso, ressalta-se que, “Não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder. Pelo contrário, será a realidade objetiva (o objeto), no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos” (TONET, 2013, p. 112).

É preciso destacar que a realidade social caracteriza-se como uma unidade indissolúvel entre objetividade e subjetividade que, na concepção marxiana, encontra seu momento fundamental, ou seja, seu polo regente na objetividade. Por isso, segundo Tonet (2013) é preciso estar atento para o risco de ênfase na subjetividade, tão bem representado pelo pós-modernismo, que leva-nos a pensar que o processo de construção do real é conduzido unilateralmente pela subjetividade dos indivíduos, ou seja, que ele tem como polo

regente essa subjetividade. Essa ênfase impede a compreensão do real na sua totalidade, com seus determinantes histórico-concretos. Também impede a possibilidade de uma crítica radical, pois, ao dar prioridade à subjetividade, perdem-se de vista as relações sociais concretas e, especificamente, a esfera econômica<sup>8</sup> (trabalho), de onde se origina todas as *práxis* sociais.

Esse aspecto tem vinculação direta com nosso objeto de estudo, pois, segundo Wood (2011), a ênfase dada à valorização e reconhecimento da diversidade oculta as relações sociais de produção e a desigualdade social produzida por ela, pois ressalta apenas o aspecto subjetivo das diferenças/diversidade. O constructo teórico que fundamenta essa ênfase vê a diversidade cultural como um aspecto humano puramente subjetivo, ou seja, como algo construído apenas subjetivamente, sem qualquer influência econômica, política ou histórica.

Nosso intuito é apresentar a questão do reconhecimento e valorização da diversidade a partir da compreensão da unidade entre subjetividade e objetividade, que está pautada em uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa entre os processos histórico-concretos e a intervenção e influência da subjetividade humana. Em outros termos, buscaremos apreender a relação entre a realidade objetiva e historicamente construída e a subjetividade dos indivíduos produzida a partir dela, sem perder de vista a prioridade ontológica da economia (trabalho) nesta relação, que exige que as intervenções subjetivas atinjam o caráter essencial da sociedade, sua raiz, ou seja, seu modo de produção.

Contudo, é importante ressaltar que, ao apontar a prioridade ontológica da economia/trabalho nesta relação, não estamos negando a importância da subjetividade no processo de construção do real, apenas estamos ressaltando que a intervenção desta subjetividade na realidade social deve atingir a raiz dessa sociedade, para poder modificá-la efetivamente. Assim, “[...] a ênfase na objetividade se justifica porque, para Marx, na relação entre sujeito e objeto, o pólo regente é este último embora, com isso, não seja diminuída a importância da subjetividade” (TONET, 2013, p. 77).

Para aqueles que pretendem compreender a realidade social a partir dos pressupostos teóricos de Marx, algumas ponderações precisam ser feitas ao tratar da prioridade ontológica

---

<sup>8</sup> Na concepção marxiana, economia significa, em sentido ontológico, a produção e reprodução da vida humana. Quando se trata de apontar a esfera econômica em sentido ontológico abstrai-se as características particulares que a economia ou o trabalho assumem em cada sociedade específica e enfatiza-se o aspecto essencial dessa esfera, ou seja, o trabalho em sentido ontológico, o salto ontológico e seu papel no processo de entificação e complexificação do ser social (TONET, 2005). Dessa forma, neste momento, estamos nos referindo ao trabalho em sentido ontológico que é sinônimo de economia em sentido ontológico e não estamos nos remetendo a nenhuma forma econômica específica.

do trabalho e da relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Em primeiro lugar, ao apontar que todas as *práxis* sociais<sup>9</sup> estão em uma relação de dependência ontológica com o trabalho, Marx não reduz o ser social ao trabalho. De acordo com Tonet (2005), esta ideia originou-se de inúmeras deformações à que a teoria marxiana foi submetida. Segundo este autor:

[...] Marx não reduz o homem ao trabalho, nem afirma que o trabalho é o elemento que determina inteiramente a vida humana. Quem faz essas afirmações incorre no equívoco de [...] entender trabalho como trabalho abstrato, cuja base é o valor de troca, ignorando que o fio condutor do pensamento marxiano é o processo de autoconstrução do homem tomado sempre no seu aspecto ontológico. Marx, porém, nem sequer afirma que o trabalho, em sentido ontológico, resume a totalidade das atividades humanas ou permite que dele sejam deduzidas todas elas. Para ele, o trabalho, em sentido ontológico, isto é, como uma atividade produtora de valores-de-uso, é o ato fundante do ser social e nesse sentido permanecerá como “lei eterna do devir humano”. Apenas o fundante e não um ato que esgota o ser social (TONET, 2005, p. 66).

Tonet (2005), pautando-se nas análises de Lukács sobre a estrutura essencial do trabalho, afirma que os atos do trabalho impulsionam sempre e necessariamente para além

---

<sup>9</sup> De acordo com Lukács (1981), *práxis* é toda e qualquer atividade humana, é o que caracteriza a essência do ser social e é um conceito que representa a síntese entre teleologia e causalidade. Teleologia, para Lukács (1981) é o que caracteriza a consciência humana, é a habilidade de colocar finalidades e buscar os meios para alcançar essas finalidades, enquanto a causalidade é tudo o que existe na realidade, tudo o que está posto na realidade, seja social ou natural (produto da natureza), ou seja, pode ser algo puramente natural ou algo já modificado pelo homem. Nas palavras de Lukács (1981, p. 05): “[...] enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, ao contrário, por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim”. Para este autor, todas as atividades humanas são *práxis* sociais e todas as *práxis* sociais têm como modelo a *práxis* que origina o homem e que é o momento determinante de seu salto ontológico, o trabalho. “Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda *práxis* social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais” (LUKÁCS, 1981, p.04). Tonet (2005, p. 70) explica a relação entre a *práxis* trabalho e as demais *práxis* sociais a partir desta análise de Lukács e afirma que “[...] o trabalho (a economia entendida como resultado de atos teleológicos singulares, mas sociais, que se objetivam em relações e instituições, atos que só idealmente podem ser separados das outras dimensões) sempre permanecerá como única dimensão fundante. Nos atos teleológicos singulares do trabalho - exatamente por serem atos teleológicos e singulares – não há nenhuma essência necessária que se desdobrasse, inevitavelmente, nas outras dimensões. No entanto, como o trabalho contém em si a possibilidade de ir para além de si mesmo, por intermédio da generalização, o ser social se complexifica, dando origem a novos problemas, novas necessidades, cuja resolução e cujo atendimento são indispensáveis para a reprodução do ser social. O modo como estes problemas e estas necessidades são enfrentados, não está pré-determinado. Vai ser, de novo, uma consequência de atos teleológicos individuais, que se objetivarão em relações e instituições adequados à resolução daquelas questões”.

deles mesmos. Por isso, o trabalho tem naturalmente a possibilidade de produzir mais do que o necessário a reprodução daquele que o realizou, ou seja, o trabalho em sentido ontológico não é o fundamento de uma limitação ou de um reducionismo do ser social, mas o fundamento de uma complexificação cada vez maior desse ser, resultando no surgimento e necessidade inevitável da existência de outras *práxis* sociais. Dessa forma, ao tratar desta relação entre trabalho e as outras *práxis* sociais, se evidencia o significado desta complexificação, que:

[...] supõe que, ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidos ou resolvidos diretamente na esfera dele. Daí o nascimento de outras esferas de atividade – tais como a linguagem, ciência, arte, direito, política, educação, etc. [...] Por sua vez, a estrutura fundamental dessas atividades é a mesma da estrutura do trabalho, no entanto nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base de autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri – lá (TONET, 2005, p. 67).

Assim, o ser social caracteriza-se como um complexo de complexos, nos termos utilizados por Lukács (1981), que quer dizer que ele tem uma matriz ontológica com a qual se articulam todas as outras dimensões sociais. Contudo, Tonet (2005), ciente das incompreensões e deformações a que foi submetida a teoria marxiana, alerta-nos para o perigo de se considerar essa análise como um determinismo economicista. Ressalta também que muitas destas incompreensões estão retratadas no campo da educação e afetaram a análise dos pesquisadores desta área no que tange, principalmente, a função social deste complexo. Sobre esse aspecto, o autor destaca:

Infelizmente a ignorância da essencial impostação ontológica do pensamento marxiano levou, de um lado, a interpretá-lo – por determinações histórico-sociais a que não podemos nos referir aqui – em sentido economicista (versão predominante do marxismo), ou, de outro, e a pretexto de combater a versão anterior, a compreendê-lo de forma idealista. Esta oscilação é muito conhecida na área da teoria educativa: ora atribui à educação um caráter meramente reprodutivo, ora a capacidade de liderar a transformação da sociedade. O lamentável é que, em função dessas interpretações errôneas, joga-se fora, junto com a água do banho, também a criança (TONET, 2005, p. 67).

A principal contribuição de Marx para a ciência está justamente neste tema, que foi tão mal compreendido como apontou Tonet, ou seja, está na identificação do princípio que confere unidade entre subjetividade e objetividade. Esse princípio é o que chamamos de *práxis* que, segundo Tonet (2013), significa: atividade humana/real sensível, a unidade indissolúvel entre espírito e matéria, entre consciência e realidade objetiva, enfim, entre subjetividade e objetividade. “E a *práxis* é esta atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social” (TONET, 2013, p. 78). Para exemplificar melhor essa questão, apresentamos o excerto abaixo onde Marx aponta para essa unidade indissolúvel e destaca a prioridade ontológica da objetividade, da vida material, ou seja, do ser social em relação com a sua consciência:

[...] na produção social da vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência** (MARX, 1978, P. 129-130, grifo nosso).

Assim, pretendemos ressaltar que, a subjetividade humana deve construir ideias que orientem ações que atinjam efetivamente a realidade social, isto é, que modifiquem a estrutura desta realidade e sua forma de reproduzir a vida em sociedade. Em outras palavras, para ser eficaz e agir em prol da revolução social, a subjetividade, ou seja, as estratégias e ações humanas precisam orientar ações concretas que atinjam a raiz dos problemas sociais na sociedade capitalista, ou seja, a reprodução do capital, que subjuga tudo as suas necessidades.

## 1.2 FONTES

Tendo em vista que a principal fonte de análise deste estudo são os documentos de políticas educacionais, faz-se necessário realizar alguns apontamentos sobre o trato com esses documentos. Primeiramente ressaltamos que, segundo Faustino e Carvalho (2014), as políticas de reconhecimento e valorização da diversidade surgem em um contexto e como

decorrência de uma realidade de reorganização política, econômica e ideológica da sociedade capitalista, desencadeada na segunda metade do século XX e marcada, principalmente, pela introdução de um novo patamar de acumulação do capital, a acumulação flexível. Nesse contexto, organismos internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), passaram a produzir e publicar diversos documentos que dizem respeito ao reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. Sendo o Brasil um país que compartilha da agenda política desses organismos, os princípios apontados nestes documentos exerceram influência sobre os documentos de políticas educacionais brasileiros, sobretudo a partir de meados dos anos de 1990.

Dentre os documentos que foram produzidos por esses organismos, e que enfatizam o tema da diversidade cultural, estão: “Declaração de princípios sobre a tolerância” (1995); “Nossa diversidade criadora” (1997); “Declaração do Milênio das Nações Unidas” (2000); “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural” (2002); “Relatório de Desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado” (2004); Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural – Relatório Mundial da UNESCO (2010). Além desses documentos, existem outros, específicos da área educacional, que também discutem a temática de valorização e respeito à diversidade cultural, são eles: “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” (1993); “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (1995); “Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI” (Relatório Jacques Delors) (1996); “Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade” (2000); “Compromisso de Dakar” (2001).

No Brasil, essas orientações podem ser identificadas em diversos documentos de políticas educacionais, dentre os quais estão: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” - LDBEN (Lei nº 9.394/1996); “Parâmetros Curriculares Nacionais” - PCN (1997); “Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental” (1998); “Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio” (1998); “Plano Nacional de Educação” (2002); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (2010); “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (2012); “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (2013); “Plano Nacional de Educação (2014).

Após elencar as fontes que serão analisadas nesta pesquisa é preciso fazer alguns apontamentos sobre a forma como elas devem ser trabalhadas. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao trabalhar com esses documentos precisamos estar atentos a alguns aspectos que são imprescindíveis numa pesquisa documental, tais como: o contexto histórico, político e econômico no qual o documento foi produzido; a linguagem, os termos e conceitos utilizados na escrita do documento; os autores, as instituições ou as organizações que produziram os documentos e à quem eles estão endereçados; a relação entre os documentos e sua cronologia, dos mais gerais aos mais específicos; o processo de elaboração e construção do documento; e as estratégias e ações utilizadas para a aplicação de suas diretrizes, ou seja, as dificuldades dessa aplicação e os movimentos de resistência à ela.

Evangelista (2012) também nos oferece alguns elementos para a compreensão sobre o trato com os documentos e nos alerta para outros aspectos de igual importância. Ela ressalta que, normalmente as reais intenções e objetivos desses documentos não estão claramente expostos. Por isso, é preciso aprender a ler nas entrelinhas e estabelecer as relações necessárias com o contexto social, político e econômico a partir do qual o documento é produzido para decifrar a sua essência. A autora afirma que os:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (EVANGELISTA, 2012, p. 60).

Assim, os documentos, quando analisados metodicamente, nos proporcionam elementos importantes para a compreensão da realidade, da racionalidade política e da própria história humana. No entanto, de acordo com Castanha (2011), é preciso saber localizar, selecionar e interrogar essas fontes, pois elas são testemunhas dos conflitos entre classes sociais ou grupos divergentes interessados em sua implementação. Os processos que envolvem a construção de leis, documentos, programas, etc., em uma sociedade democrática permitem a participação de agentes e/ou grupos, que representam determinada parcela da sociedade. Em todos os trâmites de formulação/execução de uma política, os grupos com

interesses conflitantes entram em disputa, buscando introduzir ou eliminar algum elemento que possa ser benéfico ou maléfico à eles. Estes representam interesses que, à primeira vista, não são facilmente identificados com alguma classe social específica, mas, no transcorrer do processo e com uma análise atenta, é possível identificar essa relação. Nessa perspectiva:

[...] as leis têm um papel fundamental como instrumento de mediação das relações sociais, das contradições presentes entre os grupos, constituindo-se em mecanismo de disciplinarização dos conflitos e contradições sociais. As leis são, portanto, sínteses de múltiplas determinações e estão em constante transformação. [...] Na ação estatal ou política, o que se destaca nos indivíduos, não são as características físicas, mas, sim as sociais, políticas e coletivas, independentemente do regime de governo. [...] O que diferencia um regime do outro é a forma de discussão, aprovação e execução das leis. Enquanto na democracia, as leis são resultado de debates travados na sociedade e no parlamento, nos governos despóticos e ditatoriais, as leis são impostas de cima para baixo. Todavia, o fato de as leis serem impostas, não minimiza o seu caráter de síntese, visto que a imposição de ações mais duras, geralmente, justifica-se pelo aumento da resistência ou por pressão de determinados setores da sociedade (CASTANHA, 2011, p. 316-317).

No entanto, é importante ressaltar que os conflitos entre grupos ou cidadãos nos processos de decisão política não podem ser identificados diretamente com conflitos entre classes sociais. Isso quer dizer que, não existem conflitos somente entre a classe dominante e a classe dominada, ou seja, entre os capitalistas e a classe trabalhadora. Também existem conflitos entre os próprios membros da classe trabalhadora e entre as próprias facções da classe dominante, pois no interior das relações sociais eles podem representar interesses distintos. Portanto, muitas vezes os conflitos presentes no âmbito do Estado podem ser conflitos entre parcelas diferentes e opostas da classe dominante ou da classe trabalhadora.

No que tange aos conflitos entre os membros da classe trabalhadora, pode-se citar os conflitos entre grupos, comunidades ou movimentos sociais distintos, de que trataremos nesta pesquisa. Veremos que estes conflitos fazem parte dos processos de fragmentação, desmobilização e particularização da atuação política mais ampla e da concepção de cultura e diversidade cultural, fomentadas pela Terceira Via e pelo pós-modernismo. Estes processos e esta concepção fomentam a organização política e social dos indivíduos a partir de suas diferenças, dificultando a compreensão dos aspectos que unem os diferentes grupos e indivíduos.

No intuito de atender aos objetivos desta pesquisa e apresentar as relações entre a valorização e reconhecimento da diversidade cultural, presente nos documentos

educacionais, o contexto de transição do século XX ao XXI, a Terceira Via, o pós-modernismo e o fomento ao individualismo, organizamos as seções desta pesquisa da seguinte forma: Na Seção I, que acabou de ser apresentada, ressaltamos os aspectos introdutórios da pesquisa, apresentamos nossos pressupostos teórico-metodológicos e as fontes documentais a serem analisadas. Na Seção II–“Análise dos documentos internacionais e nacionais: a questão da diversidade”, nos dedicamos a análise dos documentos selecionados buscando captar as discussões que envolvem a temática da valorização e do reconhecimento da diversidade cultural; Na Seção III – “A relação entre a diversidade cultural e o fomento ao individualismo no contexto de reorganização política, econômica e ideológica”, apresentamos como os determinantes desse processo de reorganização influenciaram o surgimento das políticas culturais; Na Seção IV –“Cultura e diversidade cultural na perspectiva neoliberal da Terceira Via e sua relação com o fomento ao individualismo”, abordamos os fundamentos que caracterizam a Terceira Via, sua relação com a valorização e reconhecimento da diversidade e com o fomento ao individualismo; E, na Seção V –“A concepção pós-moderna sobre cultura e diversidade cultural e sua relação com o fomento ao individualismo”, apresentamos os pressupostos centrais do pós-modernismo, sua concepção acerca da diversidade cultural e sua relação com o fomento ao individualismo.

## **II - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS: A QUESTÃO DA DIVERSIDADE**

Nesta seção, analisamos os documentos mencionados no item referente às fontes da pesquisa. Elencamos doze documentos de âmbito internacional que foram encomendados ou produzidos diretamente por organismos como a ONU, a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Além disso, analisamos outros dez documentos nacionais, produzidos por órgãos como o Ministério da Educação – MEC e o Conselho Nacional de Educação – CNE.

A análise dos documentos internacionais é de extrema importância para a compreensão dos documentos nacionais já que o Brasil é um país signatário das organizações e documentos produzidos pelos organismos internacionais. Sendo assim, o Brasil e seus órgãos políticos e administrativos produzem as orientações e diretrizes educacionais nacionais com base nos acordos e orientações que estão estabelecidos com os órgãos internacionais.

Além da análise e apresentação de cada documento educacional, exposta no item 2.1 e 2.2, apresentamos, nos itens 2.1.1, 2.2.1, uma síntese dos documentos educacionais internacionais e nacionais respectivamente, apontando para os aspectos em que pode-se observar a vinculação entre a valorização da diversidade e o fomento ao individualismo. Ao final da Seção, no item 2.3 apresentamos uma análise geral de todos os documentos, buscando compreender a relação entre os documentos internacionais e nacionais e sua vinculação teórico-ideológica com o fomento ao individualismo.

### **2.1 A VALORIZAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS**

Neste item apresentamos os documentos educacionais internacionais publicados pelos organismos internacionais desde a década de 1990. Na apresentação de cada documento, destacamos os elementos que evidenciaram a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural no âmbito educacional. Além disso, apontamos para elementos dos documentos que pudessem contribuir com a análise sobre a relação entre diversidade cultural e fomento ao individualismo.

### **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)**

Esse documento foi produzido como resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien – Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Essa conferência foi convocada pela UNESCO, o PNUD, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM). De acordo com Carvalho (2012b), ela contou com representantes dos governos, organismos internacionais, Organizações não governamentais (ONGs) e associações profissionais. Além disso, essa Declaração foi assinada por 155 representantes nacionais que estavam presentes na Conferência, dentre eles o Brasil, que se comprometeram em adotar suas metas e princípios. No Brasil, ela serviu de base para a elaboração de vários documentos educacionais brasileiros, tais como o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (que reforça o direito de todos à educação) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e 1998.

O documento remete-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada quarenta anos antes dele, para relembrar uma de suas afirmações: “toda pessoa tem direito à educação”. Preocupado com a universalização da educação básica, o documento afirma que, mesmo passadas tantas décadas, muitas pessoas ainda estão privadas desse direito. Além disso, destaca que as mulheres são as mais prejudicadas, pois, segundo as estatísticas, lideram nos percentuais de analfabetismo e de falta de acesso ao ensino primário.

Segundo a Declaração, muitos países têm adotado várias medidas na busca de melhorar esses índices, mas alguns problemas, principalmente de caráter político e econômico, têm dificultado o sucesso de suas ações. O documento ressalta que sem uma educação básica de qualidade para todos não é possível alcançar o desenvolvimento, pois ela é a chave para se tornar um país desenvolvido e para garantir a cidadania para todos.

O documento foi organizado em dez artigos que correspondem a dez objetivos relacionados à universalização da educação. Os dez objetivos estão elencados da seguinte forma: 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos; 2) Expandir o enfoque; 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) Concentrar a atenção na aprendizagem; 5) Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) Fortalecer as alianças; 8) Desenvolver

uma política contextualizada de apoio; 9) Mobilizar os recursos; 10) Fortalecer a solidariedade internacional.

No que tange à questão da diversidade, identificamos já no primeiro artigo a preocupação do documento em afirmar a necessidade de respeitar as diferenças e a diversidade cultural. Além disso, destaca-se como algo fundamental o enriquecimento dos valores culturais e morais de cada um, pois, é por meio deles que as pessoas podem compreender e preservar sua identidade e alcançar sua dignidade. De acordo com a Declaração:

A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura [...] A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a **responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual**, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de **ser tolerante** com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos (UNESCO, 1998a, p. 03, grifos nossos).

Observa-se também que o documento apresenta uma maior preocupação com o que ele chama de grupos excluídos, dentre os quais estão as crianças ou trabalhadores que moram na rua, também as “[...] populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação” (UNESCO, 1998a, p. 04). A Declaração destaca que, a expansão da educação para todos deve estar atenta às diferenças que existem entre os alunos, para que essa expansão não seja um fator de exclusão. Por isso, propõe a promoção da equidade, ou seja, o atendimento das necessidades dos grupos mais vulneráveis, para que eles possam se equiparar aos grupos menos vulneráveis. Esta é uma das maiores prioridades da Declaração, como consta a seguir:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1998a, p. 04).

Em resumo, além de solicitar aos países que se mantenham atentos as minorias que estão excluídas ou se afastaram do sistema educacional, o documento alerta para a necessidade de levar em consideração a cultura e as necessidades e possibilidades de cada comunidade, região ou localidade específica. Ele ressalta a necessidade de fortalecimento da identidade e da herança cultural dessas pessoas, como condição para que as necessidades das minorias sejam atingidas.

### **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993)**

Neste documento, publicado pela UNESCO em 1993, os líderes dos nove países em desenvolvimento com maior índice populacional, que eram Brasil, México, Egito, Nigéria, Indonésia, Bangladesh, China, Paquistão e Índia, revalidam seu compromisso de atender as metas que foram definidas na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990.

O fato de esses países serem mais pobres e com um grande contingente populacional aumenta a importância de eles assumirem e trabalharem para alcançar essas metas, pois, de acordo com o documento, para que possam realmente se desenvolver eles devem proporcionar ao menos educação básica a todos. O papel a ser desempenhado pela educação, é destacado na Declaração da seguinte forma:

[...] a educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do **respeito pela diversidade cultural**; [...] os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes [...] e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no **enriquecimento de sua herança cultural** (UNESCO, 1998b, p. 01, grifos nossos).

Os nove países reconhecem o papel vital que a educação tem na busca do desenvolvimento de suas sociedades e estabelecem algumas metas que deverão cumprir até o ano de 2000. Dentre essas metas estão: garantia de vagas nas escolas à todas as crianças; melhoria dos programas de alfabetização de jovens e adultos; melhoria da qualidade da educação básica, de modo a atribuir a mais alta prioridade à busca do desenvolvimento humano e mobilizar todos os setores da sociedade em prol da educação para todos. Além dessas metas, há uma na qual é abordada a questão da diversidade, nela os países se

comprometem a eliminar as “[...] disparidades de acesso à educação básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e lingüísticas, e distância geográfica” (UNESCO, 1998b, p. 01). Por fim, a Declaração convoca todos os membros, instituições e colaboradores a ajudar seu país para que eles consigam atingir essas metas.

### **Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995)**

Essa Declaração foi proclamada na Conferência Geral da UNESCO, em sua 28ª reunião, realizada em Paris, do dia 25 de outubro ao dia 16 de novembro de 1995, e assinada por 185 países. Em seu preâmbulo, destaca alguns documentos anteriores que já afirmavam a necessidade de praticar a tolerância, tais como: a Carta das Nações Unidas (1945); a Constituição da UNESCO (1945); a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e, os Pactos, Convenções e Declarações Internacionais estabelecidos pela ONU. Estes documentos ressaltam a necessidade de garantir os direitos e liberdades de todas as pessoas, independentemente de sua religião, etnia, nacionalidade, opinião, diferenças, etc. No entanto, a Declaração destaca que, mesmo diante das inúmeras iniciativas das organizações internacionais, a intolerância ainda está sendo frequentemente praticada em todo o mundo. De acordo com o documento, os países encontram-se

*Alarmados* pela intensificação atual da intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racismo, do anti-semitismo, da exclusão, da marginalização e da discriminação contra minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas, dos refugiados, dos trabalhadores migrantes, dos imigrantes e dos grupos vulneráveis da sociedade [...] *Ressaltando* que incumbe aos Estados membros desenvolver e fomentar o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de todos, sem distinção fundada sobre a raça, o sexo, a língua, a origem nacional, a religião ou incapacidade e também combater a intolerância, (UNESCO, 1997a, p. 10, grifo do autor).

Diante da necessidade de fomentar o respeito aos direitos humanos, esta Declaração convoca todos os Estados Membros da UNESCO a se responsabilizarem pelo combate contra a intolerância na busca de criar uma sociedade mais democrática e harmoniosa. Destaca que a tolerância é mais do que um princípio, ela é a condição necessária para que haja paz e progresso econômico e social para todas as pessoas. Sendo assim, a Declaração apresenta seis artigos onde trata dos conceitos e princípios fundamentais à constituição de um mundo tolerante. No artigo primeiro, apresenta-se o significado do termo tolerância:

A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. **A tolerância é a harmonia na diferença.** Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. **A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz** (UNESCO, 1997a, p. 11, grifos nossos).

A Declaração ressalta que a tolerância é algo que tem que ser praticado por todos na sociedade, incluindo indivíduos, grupos e também o Estado. Aponta que a tolerância é o que sustenta os direitos humanos, o pluralismo cultural, a democracia e o Estado de direito. No documento, a UNESCO manifesta sua concepção sobre diversidade afirmando que esta engloba as diferenças de caráter físico, de situação, de modo de se expressar, de comportamentos e valores das pessoas, grupos e países. Conforme os termos da Declaração, praticar a tolerância é respeitar essas diferenças e aceitar

[...] que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela **diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores**, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem (UNESCO, 1997a, p. 12, grifos nossos).

Observa-se que, nesta perspectiva o termo diversidade não distingue aquilo que é um costume ou uma herança cultural daquilo que pode ser um hábito que determinado grupo tem por falta de condições ou recursos financeiros. Nestes termos, morar em regiões mais pobres poderia ser considerado uma “situação” de vida diversa ou um “comportamento” de algumas pessoas que tem o direito de “ser tais como são”, sem que outro alguém intervenha ou imponha sua opinião. Com isso, observa-se o caráter subjetivista com o qual a questão da diversidade cultural é tratada, pois, os aspectos políticos e econômicos que influenciam o modo de vida das pessoas, suas diferentes situações e comportamentos sequer são mencionados. Portanto, as diferenças são tratadas como algo que deve ser respeitado e nada mais.

No Artigo Segundo, a Declaração ressalta que o Estado tem o papel de garantir justiça e imparcialidade à todas as pessoas, além de oportunidades econômicas e sociais sem discriminação. Ressalta-se que, esse fator é importante, pois a discriminação pode levar a

exclusão e a marginalização e estas, por sua vez “[...] podem conduzir à frustração, à hostilidade e ao fanatismo” (UNESCO, 1997a, p. 12). Sendo assim, para combater a discriminação, orienta-se os Estados a ratificar as convenções internacionais relativas aos direitos humanos e, se necessário, elaborar uma legislação própria para isso, como forma de garantir a paz, o desenvolvimento e a democracia. Nos termos da Declaração:

Para a harmonia internacional, torna-se essencial que os indivíduos, as comunidades e as nações **aceitem e respeitem o caráter multicultural da família humana**. Sem tolerância não pode haver paz e sem paz não pode haver nem desenvolvimento nem democracia (UNESCO, 1997a, p. 13, grifos nossos).

Em seguida, no Artigo Terceiro, destaca-se que as mudanças do mundo moderno tornaram a tolerância ainda mais importante, pois as pessoas, as regiões, as comunidades e os países têm estabelecido maior contato entre si. De acordo com este documento, o final do século XX está marcado pelo processo de mundialização e globalização da economia, pela acelerada mobilidade das pessoas e das mercadorias, pela maior integração e interdependência entre os países, pelas migrações e deslocamentos de populações inteiras, pela urbanização e pelas transformações na organização social. Nesse contexto, as pessoas têm entrado em contato com as mais diversas culturas e é importante que esse contato seja feito com base na tolerância e no respeito, para que sejam evitados confrontos pessoais, regionais, nacionais ou até mesmo internacionais.

No Artigo Quarto, afirma-se que a educação é o meio mais eficaz na prevenção da intolerância, pois, ao apresentar aos estudantes quais são seus direitos e suas liberdades, é possível incentivá-los a proteger os direitos e liberdade das outras pessoas também. Por meio da educação em prol da tolerância, espera-se formar “[...] cidadãos solidários e responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade dos seres humanos e de suas diferenças e capazes de prevenir os conflitos ou de resolvê-los por meios não violentos (UNESCO, 1997a, p. 16).

No Artigo Quinto é ressaltado o comprometimento dos países em fomentar a tolerância e a não violência e, no Artigo Sexto, cria-se o Dia Internacional da Tolerância, o dia 16 de novembro, com o intuito de mobilizar a opinião pública em torno deste assunto. Ressalta-se a importância de a UNESCO e seus Estados membros salientarem, nesta data, a mensagem e os princípios desta Declaração, por meio de manifestações e ações especiais.

## **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995)**

Este documento foi produzido através da contribuição de Ministros da Educação de diferentes países, durante a 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, realizada em Genebra, em outubro de 1994. Ele foi aprovado pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª sessão, ocorrida em Paris em novembro de 1995, a mesma Conferência onde foi aprovada a “Declaração de Princípios sobre a Tolerância”. O enfoque dessa Declaração, composta por um Plano de Ação, é elaborar e viabilizar os meios pelos quais a educação pode se tornar um fator favorável ao fomento da tolerância e do respeito entre as pessoas.

As preocupações que levaram os Ministros da Educação a buscar a promoção de uma educação para a paz, os direitos humanos e a democracia são manifestadas no documento da seguinte forma:

**Profundamente** preocupados pelas manifestações de violência, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo e violações aos direitos humanos, pela intolerância religiosa, pelo aumento do terrorismo em todas as suas formas e manifestações e pelo aprofundamento do crescente hiato que separa países ricos dos países pobres, fenômenos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia tanto nacional quanto internacionalmente e que são todos obstáculos ao desenvolvimento (UNESCO, 1995, p. 03, grifos do autor).

Os autores do documento consideram que uma educação voltada para a paz, os direitos humanos e a democracia deve basear-se na tolerância e no respeito à diversidade e ao pluralismo. Além disso, ao defender uma educação que reconheça e respeite a diversidade cultural, eles revelam qual é a relação ideal a ser estabelecida entre as diferentes culturas, opiniões, modos de vida, costumes ou tradições. Sobre isso, a Declaração aponta que:

Os cidadãos de uma sociedade plural e de um mundo multicultural devem estar aptos a aceitar que **suas interpretações de situações e problemas têm origem nas suas vidas pessoais, na história de suas sociedades e nas suas tradições culturais; conseqüentemente, nenhum indivíduo ou grupo detém a única resposta aos problemas; e, para cada problema, há provavelmente mais de uma solução**. Por essa razão, as pessoas devem entender e respeitar uns aos outros e negociar em pé de igualdade, com vistas a buscar um objetivo comum. Com isso, a educação deve reforçar a identidade pessoal e deve encorajar a convergência de ideias e

soluções que fortaleçam a paz, a amizade e a solidariedade entre indivíduos e povos (UNESCO, 1995, p. 08, grifos nossos).

Nesse trecho observamos a presença de conceitos e interpretações que se aproximam dos pressupostos da concepção pós-moderna e da fragmentação da sociedade civil proposta pela Terceira Via, principalmente quando se assume que nenhum indivíduo ou grupo detém a única resposta ou a resposta correta aos problemas sociais. Observa-se a individualização das situações, dos problemas, dos indivíduos e de suas culturas quando se ressalta que essas situações e problemas têm “origem nas suas vidas pessoais, na história de suas sociedades”. Esse modo de tratar a questão elimina qualquer possibilidade que possa existir de unidade ou de articulação e organização política entre esses grupos ou comunidades. Dessa forma, trilha-se um caminho que leva ao isolamento e ao individualismo dos grupos, ou seja, o individualismo coletivo, pois se alega que não pode haver uma intervenção entre pessoas de culturas ou grupos diferentes. Essa alegação baseia-se em uma justificativa própria do pós-modernismo, que afirma que somos incapazes de intervir em uma realidade que não seja a nossa, pois essa intervenção só é eficiente quando feita por pessoas que vivenciam aquela realidade, como se existissem diversas realidades completamente diferentes que não têm nenhuma ligação umas com as outras.

Consideramos que o intuito desse discurso é fazer com que as pessoas convivam harmonicamente para evitar o surgimento de conflitos que abalem a coesão social. No entanto, a convivência harmônica, que se propõem para estes grupos, não é uma convivência que busca formar uma unidade social entre eles, mas sim uma convivência passiva e fragmentada. Passiva, pois apenas se tem o direito de conhecer e de respeitar a existência de diferentes grupos, mas não de intervir ou se articular politicamente com eles. E, fragmentada no sentido de não estabelecer relações muito próximas que façam as diferentes culturas ou grupos se reconhecerem naquilo que é fundamental ou comum a todos, ou seja, sua vinculação a uma mesma classe social. Nesta perspectiva, a educação deve apenas “[...] cultivar sentimentos de solidariedade e equidade nos planos nacional e internacional, na perspectiva de um desenvolvimento equilibrado e de longo prazo” (UNESCO, 1995, p. 09).

Baseada nestes princípios, esta Declaração estabelece um Plano de Ação que engloba estratégias de ação no âmbito das políticas educacionais de cada país e, como decorrência disso, propõe mudanças nos currículos, nos conteúdos da educação, no material didático, nos métodos de ensino e aprendizagem, na capacitação dos docentes, na pesquisa e no desenvolvimento do ensino superior, dentre outros aspectos.

Em relação ao reconhecimento e valorização da diversidade, o documento ressalta a importância de ações e programas educacionais especiais para grupos vulneráveis, grupos estes formados por pessoas expostas a conflitos ou em situação de conflito aberto, por crianças em risco, por meninas e mulheres sujeitas a algum tipo de violência, por minorias nacionais, étnicas, religiosas, linguísticas e por populações indígenas. Ao mesmo tempo, sugere que, para que haja o entendimento entre esses diferentes grupos, é preciso realizar modificações nos currículos e métodos das escolas de cada país que incluam o reconhecimento sobre essa diversidade.

Por fim, a Declaração destaca que a UNESCO fica responsável por colocar sua capacidade institucional e todos os seus instrumentos em prol dos esforços para tornar efetivo esse Plano de Ação, além de contribuir, por meio de suas Comissões Nacionais, para que os países tornem efetivas as metas propostas.

### **Nossa Diversidade Criadora (1995)**

Este documento foi produzido pela Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, dirigida pela ONU e pela UNESCO, presidida por Javier Pérez de Cuéllar<sup>10</sup> e composta por outros dezenove membros<sup>11</sup>, dentre os quais estão economistas, especialistas em ciências sociais e estudiosos de países diferentes, incluindo um membro brasileiro, Celso Furtado<sup>12</sup>. Os trabalhos da Comissão iniciaram-se em 1993 e se estenderam até a publicação do documento no ano de 1995.

O objetivo principal deste documento é discutir a relação entre desenvolvimento e cultura. Nesse intuito, de acordo com a Comissão, essa obra oferece elementos para ampliar a noção de desenvolvimento, de modo a contribuir para que os diversos países possam construir um desenvolvimento que esteja de acordo com sua própria identidade cultural.

---

<sup>10</sup> Cuéllar, diplomata peruano de longa experiência em relações internacionais, Ex-Secretário Geral da ONU, membro do Instituto da França e Ex-Embaixador do Peru na Suíça (UNESCO, 1997b).

<sup>11</sup> Dentre os membros dessa Comissão um nome nos chama a atenção: Claude Levi-Strauss, antropólogo, professor e escritor. Claude Levi-Strauss, considerado o fundador do pós-estruturalismo (que também é denominado de pós-modernismo), sendo membro da comissão, nos dá mais elementos para constatar a influência da concepção pós-moderna nos documentos da UNESCO que tratam do pluralismo e da diversidade cultural.

<sup>12</sup> Celso Furtado é um economista brasileiro de vertente keynesiana, ex-ministro da Planificação, ex-ministro da Cultura do Brasil e professor honorário de economia do desenvolvimento da Universidade de Paris – Sorbonne.

Com isso, Cuéllar afirma que seu objetivo é fazer com que a perspectiva cultural de desenvolvimento assuma um lugar de importância na agenda política global.

Este documento está dividido em 10 capítulos, que são: 1) Uma nova ética global; 2) Compromisso com o pluralismo; 3) Criatividade e empoderamento; 4) Desafios para um mundo mais midiático; 5) Mulheres, gênero e cultura; 6) As crianças e os jovens; 7) O patrimônio cultural à serviço do desenvolvimento; 8) Cultura e meio ambiente; 9) Repensar as políticas culturais; 10) A necessidade de investigação. Afirma-se que, a construção deste documento levou anos para ser concluída, pois, envolveu pesquisas, busca de dados e informações de vários países do mundo.

De acordo com o Relatório, o termo desenvolvimento é muito mais complexo do que se havia imaginado, pois, não existe apenas um caminho para o desenvolvimento que seja uniforme e linear, já que um caminho único eliminaria a diversidade e a criatividade humana, que são elementos que potencializam o desenvolvimento. Destaca-se que, essa mudança de concepção sobre o desenvolvimento é fruto da emancipação política que fez com que as pessoas tivessem consciência de que seus próprios modos de vida constituíam um valor, um direito, uma responsabilidade e uma oportunidade. Em outras palavras, os povos de várias partes do mundo começaram a questionar o marco de referência segundo o qual o sistema de valores ocidental era o único que poderia levar ao desenvolvimento. Assim, esses povos reclamaram o direito de forjar versões diferentes de modernização.

A Comissão afirma que, os modelos de desenvolvimento que não levaram em conta a identidade cultural dos países acabaram fracassando, originando tensões e atrapalhando o seu desenvolvimento. Cuéllar aponta para as consequências desses modelos fracassados e ressalta o benefício gerado por experiências bem sucedidas de desenvolvimento:

Tais fracassos muitas vezes se transformaram em verdadeiros desastres do desenvolvimento, abrangendo desde as guerras civis até os regimes autoritários assassinos, rompendo assim o próprio processo de desenvolvimento. Todavia, em outros lugares, ocorreram experiências bem-sucedidas de desenvolvimento que reduziram o hiato entre países ricos e pobres e mostraram que as tradições específicas de cada cultura poderiam ser combinadas com os mais modernos recursos econômicos, científicos e tecnológicos (UNESCO, 1997b, p. 10).

A Comissão destaca que seu intuito não foi propor o abandono da dimensão econômica do desenvolvimento, mas propiciar o reconhecimento de que os critérios econômicos por si só são insuficientes para o desenvolvimento de um programa que

privilegie a dignidade e o bem-estar do humano. O documento propõe novos critérios para formular a noção de desenvolvimento humano, o que levou o PNUD a medir o desenvolvimento segundo um conjunto mais amplo de capacidades que incluíam: a liberdade econômica, política e social, as oportunidades individuais de chegar a ser uma pessoa sã, educada, produtiva, criativa e de ver respeitados seus direitos humanos. Esta nova noção de desenvolvimento trazia implícitos os valores culturais que passaram a ser considerados e destacados também por outras comissões e agências da ONU.

O Relatório defende que as discussões sobre a relação entre desenvolvimento e cultura são tão importantes quanto as discussões sobre a relação entre desenvolvimento e meio ambiente que lhes antecederam. Por isso, ressalta a importância de colocar em marcha uma nova agenda política mundial que aprofunde as análises e discussões sobre estas questões.

A Comissão destaca que, quando iniciou seus trabalhos algo peculiar acontecia no mundo: os povos estavam se mesclando como nunca antes havia acontecido e, então, se viam imersos em marcos de ação mais amplos. Ao mesmo tempo, uma grande parcela do mundo sentia-se cada vez mais ameaçada e vulnerável diante dessas mudanças. Essa parcela recorria a sua cultura como um refúgio ou como um meio de se opor e de resistir às mudanças causadas por esse novo sistema mundial.

O documento ressalta que essa lógica de rejeição ao mundo exterior faz com que as pessoas se fechem ou se isolem no interior de suas diferenças. Esse isolamento é considerado como uma ameaça à paz e à segurança, pois considera-se que ele mina o crescimento econômico e a harmonia social, viola a dignidade humana, diminui a confiança de cada país em seus próprios recursos e ameaça a diversidade das culturas. Para a Comissão, esses aspectos são vitais ao bem-estar humano e, por isso, defender o respeito ao pluralismo cultural é imprescindível ao desenvolvimento de qualquer país. Nos termos do documento:

A lógica da rejeição e o “narcisismo de pequenas diferenças” começam agora a ameaçar a paz e a segurança, minando o crescimento econômico e a harmonia social, violando a dignidade inerente à pessoa humana, diminuindo a fé de cada sociedade em seu próprio patrimônio e ameaçando a diversidade das culturas, elemento vital para o bem-estar da humanidade (UNESCO, 1997b, p. 13).

Destacamos que, a Comissão foi encarregada da função de identificar, descrever e analisar as questões que envolvem a cultura e o desenvolvimento e, também, de orientar a

formulação de políticas que envolvem essa temática, de chamar a atenção de todas as pessoas do mundo (trabalhadores, artistas, ativistas sociais, membros do mundo acadêmico, políticos, etc.) para a importância da valorização da pluralidade cultural e de criar uma agenda internacional em torno da qual deveria surgir um programa mundial de ação.

A Comissão apresentou uma determinada concepção de cultura que deveria servir de base para essa agenda internacional, segundo a qual, a cultura é algo que molda o nosso pensamento, nossa imaginação e nosso comportamento. A cultura é também entendida como transmissão do comportamento e como fonte dinâmica de trocas, de criatividade, de inovação e de liberdade. Nas palavras da Comissão: “Para grupos, tanto quanto para sociedades, cultura representa energia, inspiração, autonomia e capacitação, conhecimento e consciência da diversidade” (UNESCO, 1997b, p. 16).

As discussões sobre o significado do termo cultura, suas características e seus determinantes percorre toda a composição deste Relatório. Nele ressalta-se que não é possível definir nem delimitar a cultura de um país ou de uma região, pois isso envolve várias questões complexas. Sobre essa complexidade, a Comissão destaca:

As culturas são muitas vezes entendidas como sistemas unificados de ideias e de crenças. Assim, fala-se de cultura japonesa, chinesa, islâmica ou ocidental, como se as ideias de cada uma delas formasse um conjunto coerente e facilmente distinguível das outras. Essa opinião deve, contudo, ser matizada de várias maneiras. Em primeiro lugar as culturas se interpenetram. Algumas ideias fundamentais são recorrentes em várias culturas – e devem sê-lo –, pois advêm de raízes em parte comuns, construídas sobre experiências semelhantes, e têm, no curso da história, aprendido umas com as outras. **Em outras palavras, as culturas não têm fronteiras claramente delimitadas.** Em segundo lugar, as culturas normalmente não falam com uma única voz em matéria de religião, ética, sociedade, política ou em outras questões da existência humana. **O significado de uma ideia ou tradição particular e a conduta que ela prescreve são sempre sujeitos a interpretação [...]** Ao mesmo tempo, as ideias e o complexo de crenças podem ser partilhados por pessoas do mesmo sexo, raça ou classe através de fronteiras culturais, servindo como base de solidariedades e alianças entre si (UNESCO, 1997b, p. 46, grifos nossos).

Observa-se que o teor da discussão sobre cultura baseia-se no fato de que não é possível delimitar nem definir de onde vem e até onde vai a cultura de um povo. A noção de que a cultura de um povo não apresenta fronteiras claramente delimitadas, pois o significado de uma ideia ou tradição está sempre sujeito a interpretação, gera uma compreensão pautada

na ênfase da subjetividade, que desconsidera as bases objetivas, históricas ou sociais da cultura.

Assim, a discussão sobre cultura enfatiza os aspectos subjetivos em detrimento dos determinantes histórico-concretos que possam estar envolvidos nesse processo. A centralidade e até a hiper-centralidade na subjetividade é uma das características centrais da concepção pós-moderna, que é uma das concepções teóricas que têm embasado as discussões sobre cultura na atualidade, conforme exploraremos melhor na Seção V desse estudo.

Para a Comissão, a cultura é algo que apresenta diferenças quase que infinitas, pois dentro destas diferenças podem existir outras, que se multiplicam. Essa perspectiva revela-nos a ausência de uma compreensão da cultura a partir da centralidade da objetividade, ou seja, como um aspecto da existência humana que é produzido a partir do contexto econômico, político e ideológico no qual está inserido.

Observamos que, este documento está pautado em uma determinada concepção de cultura e diversidade cultural que objetiva aliar a identidade cultural dos povos ao desenvolvimento capitalista nas diferentes partes do mundo. Em nossa perspectiva, o real intuito deste documento é fazer com que os conflitos que possam surgir das divergências entre os povos ou das diferenças culturais não se tornem um obstáculo ao desenvolvimento capitalista e, mais do que isso, que possam passar a contribuir com esse desenvolvimento.

### **Relatório Educação, um Tesouro a Descobrir (1996)**

Este Relatório foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a pedido da UNESCO. A Comissão foi composta por 15 membros e presidida por Jacques Lucien Jean Delors<sup>13</sup>. O objetivo deste Relatório é formular uma concepção de educação que corresponda às exigências do século XXI. Ele apresenta, nos seus três primeiros capítulos, considerações sobre o contexto social do final do século XX e, a partir disso, algumas análises sobre as características do novo século. No capítulo quatro e cinco, aponta os princípios e objetivos de sua concepção de educação. E, nos capítulos 6, 7, 8 e 9,

---

<sup>13</sup>Jacques Delors nasceu em 1925, professor universitário de nacionalidade francesa e estudioso das áreas de economia e política. Dentre os anos de 1993 e 1996 presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO e foi o autor principal deste documento. Ele recebeu o título de Doutor Honoris Causa de mais de vinte Universidades, além de diversos prêmios e distinções. Além disso, Delors foi Presidente da Comissão Européia entre 1985 e 1995. Aprovou o Ato Único Europeu, em 1986, que levou à criação do Mercado Único Europeu, em 1993. Também foi protagonista na transformação da Comunidade Européia em União Européia, encaminhando as nações da Comunidade para uma moeda única e aumentando a cooperação entre elas (JACQUES DELORS..., 2013).

apresenta as orientações para cada nível de ensino, para a formação de professores e, também, as orientações para os agentes políticos nacionais e internacionais para efetivar sua proposta.

O Relatório ressalta que, o século XXI irá trazer uma série de mudanças sociais que provocarão alterações em todo o contexto mundial e alerta que a educação deve estar atenta a essas mudanças. Podemos constatar que, todo o constructo deste Relatório busca responder às necessidades das novas formas de organização do trabalho, que modificaram a estrutura de todas as esferas sociais.

Em um primeiro momento, a Comissão aborda a temática da globalização, das novas tecnologias, da incerteza sobre o futuro e das mudanças constantes que marcam as novas relações sociais como um todo. Nesta parte, observamos que a diversidade aparece na forma de diversidade de situações, problemas, possíveis oportunidades de emprego e contextos com os quais as pessoas certamente terão que lidar nesta nova realidade social que está surgindo. A preocupação demonstrada pela Comissão consiste em preparar o indivíduo para a diversidade do mundo que invadiu a sua realidade local e modificou suas referências habituais.

Ao descrever essas mudanças, o Relatório ressalta que, as novas relações sociais, que surgem no final século XX são relações mais flexíveis, opostas às relações que predominaram anteriormente, ou seja, opostas às relações rígidas baseadas no taylorismo-fordismo, tema que discutiremos na Seção III. A Comissão afirma que o trabalho e as ações em equipe são uma forte característica dessas novas relações, por isso ressalta a necessidade de educar as pessoas para que elas respeitem os outros e para que possam conviver em grupo, pois somente dessa forma será possível desenvolver projetos em comum e estabelecer relações de convivência harmônica no trabalho, na comunidade e na família. Sendo assim, o respeito a diversidade é visto como algo extremamente importante para obter a coesão social<sup>14</sup> entre grupos e pessoas.

O Relatório Delors destaca que, os determinantes políticos e econômicos do final do século XX estavam baseados nas regras de um contexto social mundializado ou

---

<sup>14</sup> O termo coesão social é algo que aparece em muitos documentos educacionais dos organismos internacionais, mas também é um termo muito utilizado pelas demais agências do Sistema das Nações Unidas. Observamos que o significado de coesão social para estas organizações está voltado à necessidade de uma união, um vínculo, um consenso na sociedade, ou seja, à superação de conflitos entre pessoas, grupos, Estados ou nações.

globalizado<sup>15</sup>, o que gerou mudanças de todo tipo na vida das pessoas. A Comissão afirma que as pessoas sentem um certo mal-estar em relação às mudanças relacionadas à flexibilização das relações de trabalho, ao maior fluxo de capitais internacionalmente, a rapidez e agilidade no transporte de mercadorias e a transmissão de informações. Segundo o Relatório, na visão da população, estas mudanças significam um ambiente de maior incerteza e instabilidade, causada pela falta de visão clara do futuro e pelo contraste, agora mais visível, das desigualdades no mundo todo. No excerto a seguir, pode-se observar a preocupação da Comissão com as consequências desse sentimento de mal-estar:

Abalado por ver, assim, postas em causa as bases da sua existência, o homem contemporâneo corre o risco de encarar como ameaças as evoluções que se operam além das fronteiras do seu **grupo imediato** e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança, a **fechar-se sobre si mesmo**, com a eventual consequência de **rejeição do outro** (DELORS, 1998, p. 46, grifos nossos).

Portanto, colocando-se no intuito de ajudar os indivíduos a não se fecharem sobre si mesmos e de prepará-los para que saibam lidar com as mudanças, o documento ressalta a importância de problematizar estas questões nas escolas e nos ambientes educacionais mais diversos. Além disso, buscam fazer com que as pessoas sejam estimuladas pelas novas possibilidades que surgem constantemente, ao invés de alimentar sentimentos de medo e desorientação que geram paralisia.

Observamos que a questão da diversidade, da forma como foi problematizada neste Relatório, além de estar voltada ao reconhecimento e valorização das diferentes tradições e culturas, está apontando para a diversidade de situações, problemas, empregos e tarefas com as quais os cidadãos irão se deparar. Segundo Delors (1998), nesse novo contexto, o indivíduo deve estar apto para lidar com a diversidade e a adversidade, pois, num mundo em constante mudança, ele se depara a todo momento com novas situações e pessoas, com uma diversidade de problemas e situações inesperadas e com um futuro incerto.

Diante de um mundo em mudança, o Relatório apresenta a proposta de “educação ao longo de toda a vida”, entendendo que é a que mais se adequa às necessidades desse novo contexto. De acordo com Carvalho (2012b), esta perspectiva educacional já havia sido

---

<sup>15</sup> O termo capitalismo mundializado ou globalizado é utilizado no Relatório Delors para fazer alusão a derrota do regime socialista, marcado pela queda do muro de Berlim (1989) que, segundo este Relatório, permitiu que o regime capitalista pudesse ter livre acesso aos países ditos socialistas, graças ao fim da divisão da Alemanha e do regime socialista.

anteriormente anunciada no final dos anos de 1960 e apresentada pela primeira vez pela UNESCO em 1972, com a publicação do Relatório Faure (1977), intitulado “Aprender a Ser”. Ela foi aprofundada pelo Relatório Jacques Delors e, posteriormente, mencionada repetidamente em outros documentos da UNESCO.

Esta proposta educacional está baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Basicamente, aprender a conhecer significa que a escola não deve mais transmitir, como antes, uma bagagem de conhecimentos, mas sim apresentar aos alunos quais são os instrumentos necessários para buscar o conhecimento. O segundo pilar, aprender a fazer, substitui a noção de qualificação pela de competências e busca adaptar a educação ao trabalho futuro e incerto, pois não se pode prever qual ofício ou trabalho teremos que realizar. Segundo Delors (1998, p. 93), “Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa”. O terceiro pilar, aprender a viver juntos, está voltado a necessidade de coesão social e busca desenvolver nas pessoas a tolerância e o respeito para evitar conflitos e estimular a resolução de problemas de maneira pacífica. E, o aprender a ser está voltado ao princípio de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoa, por isso, ele é a união de todos os pilares.

Segundo Duarte (2001), esta proposta está pautada tanto nos princípios e fundamentos do construtivismo, quanto no ideário escolanovista. Para o autor, o lema “aprender a aprender”, desenvolvido pelo movimento escolanovista no final do século XIX, tem um papel ideológico que busca a manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, com o apoio da ideologia neoliberal e pós-moderna. Ele adquiriu vigor em algumas concepções educacionais como o construtivismo, e passou a ser

[...] revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2001, p. 09).

Comprometido com as necessidades alienantes de reprodução do capital, o lema “aprender a aprender” provocou o “[...] esvaziamento do trabalho educativo escolar transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2001, p. 09). Na interpretação de Duarte (2001), a ênfase desse lema na área da educação busca contribuir com as estratégias

neoliberais e pós-modernas de mistificação das relações sociais a favor do capital. Para o autor, essas mudanças no âmbito educacional ganharam força

[...] justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional (DUARTE, 2001, p. 29-30).

A “educação ao longo de toda a vida”, com base nos quatro pilares, é o conceito chave para a educação do século XXI. O Relatório defende que, em um mundo em constante transformação, os cidadãos precisam aprender a aprender, pois, durante sua vida, precisarão renovar seus conhecimentos diante das novas exigências<sup>16</sup>. Sendo assim, a função de sua proposta educacional é permitir “[...] ordenar as diferentes sequências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os” (DELORS, 1998, p. 21).

Ao propor os quatro pilares sob os quais a educação deve se pautar, o Relatório enfatiza as competências necessárias aos indivíduos no contexto do novo século. O documento destaca que estas competências tornarão os indivíduos aptos a enfrentar as mais diversas situações, a aprender a trabalhar em equipe e a respeitar e colaborar com os colegas de trabalho. Essas novas competências são: formação técnica e profissional; comportamento social; aptidão para o trabalho em equipe (diversidade, respeito pelo outro, viver juntos); capacidade de iniciativa; gosto pelo risco.

Além das novas competências, o Relatório Delors aponta para quatro novas capacidades que devem ser desenvolvidas: capacidades de comunicar; capacidade de trabalhar com os outros; capacidade de gerir; capacidade de resolver conflitos. Observa-se que a maior parte dos requisitos necessários a esse trabalhador está voltada para habilidades de relação interpessoal entre o trabalhador e seu companheiro de serviço. E, como já apontamos, a preocupação é que esses operários estabeleçam relações de respeito e tolerância e que evitem possíveis conflitos que possam atrapalhar sua produtividade. Por isso, a valorização da diversidade é tão importante neste aspecto, pois, acredita-se que ao

---

<sup>16</sup> Esse caráter de efemeridade, diversidade, constantes mudanças e incertezas são as principais características do modelo de acumulação flexível/toyotismo, que ganhou força na segunda metade do século XX. As análises sobre este modelo e sua relação com a valorização e reconhecimento da diversidade cultural estão apresentadas na Seção III desta dissertação.

ensinar as pessoas a respeitarem as diferenças é possível desenvolver nelas essas competências e capacidades.

A valorização da diversidade, defendida pelo Relatório, tem o objetivo de transmitir às pessoas os novos valores e hábitos exigidos por uma nova lógica social, comandada pelos princípios e objetivos da flexibilização econômica, da focalização da política, da fragmentação da participação social e da individualização das políticas públicas, dos serviços sociais e das relações sociais como um todo.

### **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar (2000)**

Este documento foi adotado pelo Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar – Senegal, entre os dias 26 e 28 de abril, no ano de 2000. Ele é produto de um processo de avaliação dos progressos alcançados nos diferentes países em relação aos objetivos e metas estabelecidas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990.

Para a construção deste documento, foram realizadas avaliações em 183 países, seguidas por avaliações nos continentes que foram finalizadas com uma avaliação geral no Fórum Mundial. Mediante os resultados, o documento reafirma o compromisso de buscar a universalização e a melhoria da qualidade da educação básica para todos e alerta que, apesar dos avanços, ainda existem muitos problemas para solucionar. Segundo o documento:

[...] é inaceitável que, no ano de 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão (UNESCO, 2001, p. 08).

Dentre os objetivos que são reafirmados neste documento, observa-se a ênfase nas minorias vulneráveis, também identificada na Declaração de Jomtien, em 1990. O documento de 2000 reafirma que é preciso ter uma atenção maior com as mulheres, meninas e as crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, para que elas

tenham acesso a uma educação gratuita e de qualidade. Também indica a necessidade de eliminar as disparidades de gênero na educação básica e nos demais níveis educacionais. Para atingir esses objetivos, defende a necessidade de colaboração de todos os governos, organizações, agências, grupos e associações que estão representadas no Fórum e define novas metas e novos prazos para conquistá-las. A esse respeito o texto menciona:

O Marco de Ação de Dakar fixa seis metas principais da EPT e propõe doze estratégias fundamentais com base na experiência da década passada e do contexto global em mudança. Incluem-se aí as metas internacionais de desenvolvimento relativas à educação com as quais os governos nacionais e a comunidade internacional já estão comprometidos (UNESCO, 2001, p. 15).

Ao observar as metas e estratégias que são assumidas pelo *Marco de Ação de Dakar* constata-se que, na maioria delas, existe a preocupação com a educação das minorias. A ênfase nesse público é justificada no documento pelo fato de que eles são os mais atingidos pelos problemas que dificultam o acesso a educação. As seis metas desse Marco de Ação incluídas no documento são:

- 1) Expandir e aprimorar a assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- 2) Garantir que, até o ano de 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso e possibilidade de completar a educação primária, gratuita, obrigatória e de qualidade.
- 3) Assegurar que os jovens e adultos tenham atendidas plenamente as suas necessidades de aprendizagem através do acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação.
- 4) Atingir uma melhoria de 50% dos níveis de alfabetização de adultos no ano de 2015, em especial para as mulheres e também igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.
- 5) Eliminar as desigualdades entre os gêneros na educação primária e secundária, até o ano de 2005. Atingir, até 2015, a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que meninas tenham pleno acesso e iguais condições à educação fundamental e garantir que elas completem esse nível.

- 6) Assegurar a excelência e melhorar todos os aspectos da qualidade da educação para atingir resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

Ao enfatizar a necessidade de maior atenção no atendimento educacional das parcelas populacionais mencionadas, ou seja, das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas, das meninas, das crianças em situações difíceis e pertencentes a minorias étnicas e das mulheres, afirma-se que seria possível eliminar as disparidades no ambiente educacional, promover um atendimento condizente com as necessidades destas pessoas e alcançar um patamar de desenvolvimento educacional comum entre todos os indivíduos. Acredita-se que, com essas ações, a expansão educacional para todos e a melhoria na qualidade da educação, visadas por este documento, estariam garantidas.

### **Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000)**

Este documento foi aprovado na Cimeira do Milênio, realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova Iorque. Ele reflete as preocupações de 147 Chefes de Estado e de representantes 191 países que se reuniram na Sede da ONU com o intuito de, segundo eles: “[...] no início de um novo milênio, reafirmar a nossa fé na Organização e na sua Carta como bases indispensáveis de um mundo mais pacífico, mais próspero e mais justo”. Dentre os compromissos que essa Declaração assume e reafirma estão:

[...] apoiar todos os esforços que visam fazer respeitar a igualdade e soberania de todos os Estados, o respeito pela sua integridade territorial e independência política; a resolução dos conflitos por meios pacíficos e em consonância com os princípios de justiça e do direito internacional; o direito à autodeterminação dos povos que permanecem sob domínio colonial e ocupação estrangeira; a não ingerência nos assuntos internos dos Estados; o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; **o respeito pela igualdade de direitos de todos, sem distinções por motivo de raça, sexo, língua ou religião;** e a cooperação internacional para resolver os problemas internacionais (ONU, 2000, p. 01-02, grifos nossos).

Ao assumir esses compromissos, a Declaração elenca os valores considerados fundamentais para as relações internacionais no século XXI, sendo eles: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum. Em relação a valorização e ao reconhecimento da diversidade, destacamos o valor da tolerância:

A tolerância. Os seres humanos devem respeitar-se mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e línguas. Não se devem reprimir as diferenças dentro das sociedades, nem entre estas. As diferenças devem, sim, ser apreciadas como bens preciosos de toda a humanidade. Deve promover-se ativamente uma cultura de paz e diálogo entre todas as civilizações (ONU, 2000, p. 03).

Após elencar esses seis valores, a Declaração ressalta a necessidade de traduzi-los em ações para que seus objetivos sejam atingidos. Segundo o documento existem alguns problemas ou questões que devem ser urgentemente enfrentados, dentre eles estão: paz, segurança e desarmamento; desenvolvimento e erradicação da pobreza; proteção do nosso ambiente comum; direitos humanos, democracia e boa governação; proteção dos grupos vulneráveis; responder as necessidades especiais da África; e, reforçar as Nações Unidas. Dentre estas questões, os “direitos humanos, democracia e boa governação” e a “proteção dos grupos vulneráveis” trata de alguns elementos que se enquadram na questão do respeito à diversidade. Ao reconhecer que é preciso respeitar internacionalmente os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todas as pessoas, afirma-se que é necessário:

Lutar contra todas as formas de violência contra a mulher e aplicar a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Adotar medidas para garantir o respeito e a protecção dos direitos humanos dos migrantes, dos trabalhadores migrantes e das suas famílias, para acabar com os actos de racismo e xenofobia, cada vez mais frequentes em muitas sociedades, e para promover uma maior harmonia e tolerância em todas as sociedades (ONU, 2000, p. 12).

Ao ressaltar o repúdio para com a discriminação, observa-se que a atenção para com as minorias é novamente reforçada, havendo um reconhecimento da necessidade de respeitá-las em suas particularidades. Nesse sentido, o conceito de equidade torna-se um conceito chave, pois por meio dele se busca equiparar as condições de acesso à direitos básicos dos diferentes grupos ou indivíduos que compõem a sociedade.

**Construindo Nosso Futuro Comum: educando para a integração na diversidade (2001)**

Este documento foi publicado pela UNESCO em Paris, no ano de 2001. A obra organizada por Jack Campbell<sup>17</sup> é composta por oito capítulos escritos por estudiosos, professores universitários, pesquisadores e um Diretor-Geral Adjunto da UNESCO<sup>18</sup>. A esse respeito o documento menciona: “[...] Este livro traz o relatório de um projeto, elaborado conjuntamente com o Professor Colin Power, então Diretor-Geral Adjunto da UNESCO, visando a complementar a série de estudos programados pela própria UNESCO” (UNESCO, 2002, p. 13).

Dentre os documentos da UNESCO que fazem parte dessa série, dois já foram analisadas neste estudo, são eles: *Nossa Diversidade Criadora* (1995) e *Relatório Jacques Delors* (1996). Em nossa interpretação, isso quer dizer que, este documento compõe uma estratégia articulada de ações da UNESCO que tem dado ênfase à temática da diversidade e do pluralismo cultural. O próprio documento menciona os documentos de 1995 e 1996 e ressalta a importância de manter e aprofundar os princípios neles defendidos. Assim, “*Construindo Nosso Futuro Comum*” é um documento que reforça a importância do reconhecimento e da valorização da diversidade e das diferenças para a construção de um mundo mais harmonioso e sem guerras, no qual as pessoas possam estabelecer laços e construir projetos em comum.

A construção desse documento passou por três estágios diferentes. O primeiro ocorreu na Austrália, envolvendo os pesquisadores Campbell, McMeniman e Bailakoff. Nesse estágio foram coletadas declarações de 81 australianos que ocupavam ou já haviam ocupado posições de liderança em organismos de diversas naturezas. A coleta dessas informações foi seguida da “[...] aplicação de uma técnica de pesquisa de tipo Delphi, com o objetivo de determinar o grau de consenso das diversas visões” (UNESCO, 2002, p. 13). No segundo estágio, o projeto ultrapassou os limites australianos e tornou-se internacional. Isso ocorreu no momento em que:

---

<sup>17</sup> “Jack Campbell é Professor Emérito da Universidade de Queensland, é formado pelas Universidades da Nova Zelândia (B.A., M.A. Hons, Senior Scholar) e de Londres (Ph.D.), e ocupou cargos nas Universidades de Otago, Sydney, Kansas, Illinois, Uppsala e Queensland. Ele foi presidente da Seção de Queensland da WEF, Presidente do Conselho Australiano da WEF (duas vezes) e, desde 1994, é Vice-Presidente de Honrada WEF Internacional. Ele foi agraciado com a Medalha Mackie e, em 1994, recebeu a comenda de Oficial da Ordem da Austrália” (UNESCO, 2002, p. 18).

<sup>18</sup> Os outros nove membros mencionados são: Nicholas Baillakoff, Richard J. Bawden, Elizabeth M. Campbell, Jack Campbell, John Fien, Brian V. Hill, Bruce Keepes, Jillian M. Maling, Marilyn McMeniman, William N. Oats e Colin N. Power (UNESCO, 2002).

[...] o Conselho Australiano da World Education Fellowship, juntamente com a Comissão de Orientação Internacional da WEF<sup>19</sup>, decidiu realizar uma conferência de uma semana de duração em Launceston, Austrália, de 29 de dezembro de 1998 a 4 de janeiro de 1999, incumbindo o diretor do projeto (Campbell) de convidar oradores e formular um programa que contribuísse para a tarefa de converter essas visões em realidade. Essa conferência [...] contou com a participação de quase 300 pessoas de todos os estados e territórios da Austrália, e também da China, França, Índia, Indonésia, Israel, Japão, Quênia, Coréia, Nova Zelândia, Filipinas, África do Sul, Suécia, Tailândia, Holanda, Reino Unido e Estados Unidos (UNESCO, 2002, p. 13).

A partir dessa Conferência, o documento foi finalizado dando início ao terceiro estágio: a publicação pela UNESCO em Paris, no ano de 2001. Ressalta-se que, em todos os estágios deste processo a contribuição, tanto dos autores dos capítulos quanto das instituições e pessoas envolvidas, foi extremamente importante. Em síntese, esses três estágios foram descritos da seguinte forma:

O Estágio I do Projeto apresentou "visões de nossas melhores possibilidades" – não produtos de uma fantasia irrefreada, mas afirmações do que deveria e poderia ser [...] O Estágio II consistiu numa tentativa de trazer para a terra essas "prefigurações", pelo exame disciplinado de como a educação pode contribuir para converter essas visões em realidade. O Estágio III (o presente livro) se atém a algumas das principais conclusões do projeto, com o fim de incentivar todos os que se dedicam ao ensino [...] a levantarem os olhos acima das questões atuais, que são perfeitamente legítimas, embora mundanas, para enfocar, eles também, a criação de um futuro do qual poderemos sentir orgulho (UNESCO, 2002, p. 15).

Observa-se que a educação foi caracterizada como o principal meio ou instrumento para se alcançar os objetivos e as metas estabelecidas no documento. A ênfase na importância da educação decorre da concepção de que é na mente dos homens que se origina a paz ou a guerra, conforme podemos constatar a seguir:

Como é bem lembrado por esta obra, pode-se afirmar, com base na Constituição da UNESCO, que, se a guerra se faz na mente dos homens, o

---

<sup>19</sup>De acordo com o documento, a WEF e a UNESCO são organizações globais que tem opiniões e missões convergentes. “A World Education Fellowship (WEF) e a UNESCO foram ambas criadas na esteira de guerras mundiais, e têm em comum a mesma visão e a mesma missão. A WEF foi criada logo após a Primeira Guerra Mundial, congregando pessoas de diversas áreas (e não apenas educadores) e de muitos países, e que estavam dispostas a criar um mundo melhor através da educação, um mundo onde a dignidade de todas as pessoas fosse respeitada. Concebida enquanto as bombas ainda caíam, nas horas mais negras da Segunda Guerra, a UNESCO resultou da reflexão de líderes aliados que, tendo em mente os fracassos e o mal-uso da educação nos regimes totalitários, estavam determinados a assegurar que a educação fosse redesenhada, de modo a construir um futuro melhor para todos”. (UNESCO, 2002, p. 41).

mesmo pode acontecer com a paz. Da mesma forma, a construção de um futuro comum, pautado pela igualdade, pelo desenvolvimento sustentável e pela **unidade na diversidade**, é plenamente viável na mente e por meio da mente dos homens (UNESCO, 2002, p. 09, grifos nossos).

Na perspectiva do documento, se a mente dos homens é a fonte desses eventos é, então nela que se deve agir para conquistar a paz ou a guerra, a união ou a desunião, a tolerância ou a intolerância, a igualdade ou a desigualdade. Isso nos remete, novamente, a ênfase na questão da subjetividade. Nesse caso, o documento aponta que a guerra ou a paz são decorrências de aspectos prioritariamente subjetivos, provenientes unicamente da consciência dos homens, relegando os elementos econômicos, políticos e ideológicos, que são determinantes neste tema, a segundo plano. Pautado nesta ênfase na subjetividade, Campbell afirma que:

O tema dominante deste livro é a idéia de que, para que a educação não corra o risco de condenar a si própria à irrelevância, ela terá de contribuir para a resolução daquele que parece ser o mais premente dos desafios enfrentados pela humanidade – alcançar a unidade e, simultaneamente, **reter, respeitar, valorizar e incentivar a diversidade** (UNESCO, 2002, p. 21, grifos nossos).

Na análise do documento, o crescimento populacional é um fator determinante na multiplicação da diversidade humana. Destaca-se que, há dez mil anos atrás a população humana na Terra era de apenas dez milhões de pessoas e que em 2001 já havia ultrapassado os seis bilhões, o que resultou na proliferação de uma diversidade genética antes inexistente entre os seres humanos.

Essa ênfase na subjetividade também pode ser observada quando, ao tratar da temática da diversidade humana, o documento se baseia no aspecto genético, associando-o a capacidade comunicativa dos indivíduos. Ressalta-se que esta capacidade foi importante na transformação do homem nessa espécie diversa e tão bem sucedida. Dessa forma, constata-se novamente que, assim como em outros documentos, a centralidade na subjetividade é o eixo principal da discussão<sup>20</sup>. Nessa perspectiva, a comunicação, o

---

<sup>20</sup> A questão da centralidade na subjetividade, bem como a concepção marxiana sobre o conceito de objetividade e subjetividade, foi explicitada na Seção I, no item intitulado “Pressupostos teórico-metodológicos”. Porém, cabe destacar que, “A centralidade na subjetividade sempre significou, de alguma forma, uma dissociação entre a consciência e a realidade efetiva na sua integralidade” (TONET, 2005, p. 43), dissociação essa que constatamos nas discussões sobre a diversidade cultural empreendidas por este documento.

pensamento, a mente, etc., são o que caracteriza e constrói o homem e suas ações e é por meio desses elementos que se deve buscar a mudança.

Além da discussão sobre essa concepção de cultura e diversidade cultural, o documento apresenta algumas afirmações que nos permitem compreender as motivações que levaram a ONU, e especificamente a UNESCO, a enfatizar a necessidade da valorização e reconhecimento da diversidade, como constata-se a seguir:

[...] A construção da paz e a resolução de conflitos, quer globais quer internos a uma sociedade, não serão possíveis a não ser que haja uma **unidade na base dessa diversidade de culturas e religiões**. Grande parte do trabalho da UNESCO se refere à busca dessa unidade, de um conjunto universal de valores e de padrões mínimos, que possa ser aceito por todas as sociedades e religiões reconhecidas. O Relatório [...] da UNESCO (UNESCO, 1995b) define esses valores fundamentais como uma "ética global", e vê os princípios da democracia, da paz, dos direitos humanos e do **pluralismo** como seus ingredientes básicos. Mas, simultaneamente, nossa ética global dá ênfase ao **respeito pela dignidade e pelo valor de cada indivíduo e de cada cultura** (UNESCO, 2002, p. 43, grifos nossos).

É possível identificar que, os conflitos e as guerras são os principais temas mencionados quando o documento justifica a necessidade de valorizar e respeitar a diversidade cultural. O estabelecimento do diálogo entre as diferentes culturas, religiões e opiniões constitui um dos principais objetivos da UNESCO atualmente. Por isso, essa temática tem sido mencionada neste e na maior parte dos documentos dessa organização, a fim de influenciar o maior número de países possível a incluir em seus sistemas educacionais estratégias que promovam o diálogo entre indivíduos, grupos e Nações.

### **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)**

Este documento remete-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada pela ONU em 1948 e reafirma os compromissos e princípios da UNESCO em relação ao respeito a liberdade das pessoas e a sua diversidade. Inicialmente, a Declaração, apresenta a concepção da UNESCO sobre cultura e destaca sua importância na atualidade. Nos termos do documento a cultura:

[...] deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida,

as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças, *Constatando* que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber, *Afirmando* que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, o diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais (UNESCO, 2002, p. 02, grifos do autor).

No primeiro artigo desta Declaração, intitulado “A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade”, afirma-se que a diversidade cultural surge das diversas formas que a cultura assume ao longo do tempo e que essa diversidade se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os mais diversos grupos, comunidades e regiões em todo o mundo. Ressalta-se a importância da diversidade para o gênero humano, por ser uma fonte de inovação e criatividade e afirma que a diversidade cultural deve ser considerada como um patrimônio comum da humanidade.

No artigo dois, intitulado “Da diversidade cultural ao pluralismo cultural”, ressalta-se as diferenças e relações existentes entre estes dois elementos e destaca-se que: “[...] o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras” (UNESCO, 2002, p. 03). No artigo três afirma-se que a diversidade é uma das fontes do desenvolvimento, pois amplia as possibilidades de escolha à todos.

Nos artigos quarto, quinto e sexto, que tratam da relação entre diversidade cultural e direitos humanos, a Declaração ressalta que a diversidade é parte integrante dos direitos humanos. Sendo assim, defende “[...] a livre circulação das ideias mediante a palavra e a imagem” e destaca que “[...] deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas” (UNESCO, 2002, p. 03).

Na sequência, nos artigos sétimo, oitavo e nono, a Declaração trata da relação entre diversidade cultural e criatividade, considerando estes elementos como indissociáveis, e destaca:

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas (UNESCO, 2002, p. 04).

Com a finalidade de preservar, valorizar e transmitir o patrimônio cultural, a Declaração aponta que cabe ao Estado definir e aplicar políticas que assegurem o reconhecimento das criações de artistas, que garantam a livre circulação de obras e de ideias e que estabeleçam condições propícias para a produção e para a difusão de bens e serviços culturais diversificados. Assevera que o fomento às indústrias culturais, tanto no plano local quanto no mundial, é primordial neste quesito.

Por fim, o documento trata da relação entre a diversidade cultural e a solidariedade internacional. Os artigos nono e décimo definem princípios sobre essa temática e ressaltam que, é preciso reforçar as capacidades de criação e difusão da diversidade cultural em nível mundial. Acredita-se que, a partir de uma cooperação e de uma solidariedade internacionais, é possível equilibrar os fluxos e intercâmbios dos bens culturais em todo o mundo. Mas, para isso, seria preciso fortalecer as políticas públicas que, em parceria com o setor privado e a sociedade civil, podem contribuir com a promoção da diversidade.

No décimo segundo artigo é destacada a responsabilidade da UNESCO em disseminar os princípios dessa Declaração nas diversas entidades intergovernamentais, nos organismos internacionais governamentais e não governamentais, na sociedade civil e no setor privado. Por meio desse compartilhamento de responsabilidades, pretende-se contribuir para que sejam colocados em prática planos de ação que introduzam os princípios dessa Declaração no maior número de países e organizações possíveis.

### **Relatório do Desenvolvimento Humano: liberdade cultural num mundo diversificado (2004)**

Este Relatório foi publicado pelo PNUD e construído por uma equipe de consultores e conselheiros eminentes e pela equipe do Gabinete do Relatório do Desenvolvimento Humano, comandada pela Diretora Sakiko Fukuda-Parr. Ele é resultante de uma grande rede de contribuições da qual participaram muitos pesquisadores que prepararam estudos de apoio, documentos e notas sobre questões relacionadas a identidade, a diversidade e a liberdade cultural<sup>21</sup>. Além disso, houve a colaboração de muitas organizações que

---

<sup>21</sup> Houve também contribuições especiais de personalidades conhecidas como Shirin Ebadi, Nelson Mandela, Hamid Karzai, John Hume e Ole Henrik Magga.

partilharam as suas bases de dados e outros materiais de investigação, contribuindo com a sua construção.

O documento destaca que, a paisagem política do século XXI está tomada pelo desafio de gerir a diversidade cultural. Afirmar que, nenhum país é inteiramente homogêneo e que o mundo contém cerca de 5.000 grupos étnicos. Essa heterogeneidade também é potencializada pelo ritmo cada vez mais acelerado das migrações, que faz com que todos os Estados tenham uma quantidade substancial de estrangeiros vivendo no interior de suas fronteiras.

No entanto, apesar dos alertas da ONU, muitos líderes políticos e teóricos de todo o mundo se opuseram a reconhecer e aceitar a convivência com as diversas identidades culturais sejam elas étnicas, linguísticas, raciais ou religiosas. Na interpretação dos elaboradores do Relatório, esta falta de reconhecimento tem levado frequentemente a supressão, a perseguição e a exclusão das identidades culturais, tanto por parte dos Estados, quanto por parte da sociedade civil e de organizações privadas. Portanto, gerir a diversidade cultural, é um desafio que afeta os países de formas diferentes, como constata o documento:

Como é que a nova constituição do Iraque irá satisfazer as exigências de justa representação dos Xiitas e dos Curdos? Quais – e quantas – das línguas faladas no Afeganistão deve a nova constituição reconhecer como línguas oficiais do Estado? Como é que o tribunal federal nigeriano lidará com uma determinação da lei da Sharia para punir o adultério com a morte? Aprovará o parlamento francês a proposta de proibição dos lenços e doutros símbolos religiosos nas escolas públicas? Resistirão os hispânicos dos Estados Unidos à assimilação pela cultura americana dominante? [...] Estes são apenas alguns cabeçalhos dos últimos meses. Gerir a diversidade cultural é um dos principais desafios do nosso tempo (PNUD, 2004, p. 01).

Segundo o Relatório, a discriminação e o preconceito para com essas diferenças limita as possibilidades políticas, económicas e sociais dos grupos afetados e causa fortes desequilíbrios na coesão social. Destaca-se que, esses grupos, em busca de defender seus direitos e de preservar as suas culturas e seus costumes em um mundo cada vez mais globalizado, passaram a fazer reivindicações e a organizar-se em movimentos sociais.

O documento aponta que, o surgimento desses movimentos sociais não é algo isolado, mas resultado de um processo de mudanças globais. Por isso, caberia aos Estados geri-los de forma adequada, a fim de evitar que os conflitos sociais se intensifiquem. A esse respeito, argumenta:

Estas lutas por causa da identidade cultural, se não forem geridas, ou se forem mal geridas, podem tornar-se rapidamente uma das maiores fontes de instabilidade dentro e entre os Estados – e, assim, desencadear conflitos que poderão fazer recuar o desenvolvimento. As políticas de identidade que polarizam pessoas e grupos estão a criar linhas de separação entre “nós” e “eles”. [...] Só no último ano, a violência étnica destruiu centenas de casas e de mesquitas no Kosovo e na Sérvia. [...] Uma avalanche de crimes de ódio contra imigrantes estilhaçou a crença dos noruegueses no seu inabalável compromisso com a tolerância. As lutas por causa da identidade também podem levar a políticas repressivas e xenófobas que retardam o desenvolvimento humano. Podem encorajar um refúgio no conservadorismo e uma rejeição da mudança, interrompendo a infusão de ideias e de pessoas que trazem valores cosmopolitas (PNUD, 2004, p. 01-02).

O Relatório busca estimular uma gestão eficiente da diversidade cultural mundial, nacional, regional e local e, também, a criação de políticas multiculturais que contribuam com a construção de uma sociedade mais inclusiva. Além disso, destaca a importância de as pessoas terem e preservarem sua identidade cultural, pois, desse modo, elas se sentem pertencentes a um grupo com o qual podem partilhar seus valores e laços culturais. Em um contexto mais inclusivo, onde esse sentimento de pertença é estimulado e valorizado, os diferentes grupos sociais se sentem amparados democraticamente, o que evita o surgimento de revoltas e conflitos sociais e mantêm vínculos de solidariedade entre as pessoas do mesmo grupo.

Conforme é explicitado claramente no Relatório, as tentativas de eliminar, perseguir e reprimir as identidades singulares gerou uma teimosa resiliência de diversos grupos e indivíduos. Em contrapartida, o reconhecimento das identidades culturais haveria solucionado conflitos que pareciam impossíveis de resolver. Sendo assim, eles afirmam: “[...] quer por razões práticas, quer morais, é de longe melhor aceitar os grupos culturais do que fingir que eles não existem” (PNUD, 2004, p. 03). Nesta discussão, chama-nos a atenção o apontamento sobre as “razões práticas” para se aceitar os grupos e identidades culturais diferentes. O Relatório constatou que o ato de reprimir estes grupos gerou resiliência e, consequentemente, conflitos sociais. Por isso, destaca que uma das razões pelas quais os governos, as instituições e os indivíduos deveriam aceitar, valorizar e não reprimir a diversidade seria porque isso evitaria conflitos sociais.

Outro aspecto que nos interessa destacar é o fato de o Relatório pontuar que a identidade também é um elemento de escolha, onde, dependendo do contexto ou da situação, os indivíduos podem escolher, a partir de suas prioridades, a qual grupo cultural deseja se

filiar. Sobre isso, o Relatório destaca “[...] A liberdade cultural ocupa-se da concessão às pessoas da liberdade de escolherem as suas identidades – e de viverem a vida que valorizam – sem serem excluídas de outras opções importantes para elas (como as da educação, saúde e oportunidades de emprego)” (PNUD, 2004, p. 06). Nessa concepção, as identidades de uma pessoa ou grupo são mutáveis e podem ser construídas a partir da sua escolha, pois não estão necessariamente ligadas a tradições construídas historicamente<sup>22</sup>.

Essa possibilidade de escolha da identidade cultural é defendida pelo Relatório como um direito fundamental: o de liberdade individual. O documento destaca que, a questão da liberdade cultural tem relação com o direito de as pessoas escolherem o modo como querem viver, tendo a possibilidade de considerar outras opções. Além disso, aponta que a escolha das identidades pode ser um fator de descoberta interna do indivíduo, que revela a sua preferência por determinado grupo, estilo ou modo de vida. E ainda afirma que é possível que uma mesma pessoa, ao mesmo tempo, se identifique com mais de uma identidade ou grupo diferente. Conforme demonstra-nos o Relatório:

Normalmente, cada indivíduo pode identificar-se com muitos grupos diferentes. Uma pessoa pode ter uma identidade de cidadania (por exemplo, ser francesa), de sexo (ser mulher), de raça (ser de origem chinesa), de origem regional (ser proveniente da Tailândia), de língua (ser fluente em tailandês, chinês e inglês, além de francês), política (ter ideias de esquerda), religiosa (ser budista), profissional (ser advogado), de localização (ser residente em Paris), de filiação desportiva (ser jogador de badminton e fanático de golfe), de gosto musical (adorar jazz e hip-hop), de preferência literária (gostar de romances policiais), de hábitos alimentares (ser vegetariana), etc. As escolhas não são ilimitadas (não se pode escolher a identidade, por exemplo, de esquimó ou de lutador de sumo, se não se for um deles). **Mas dentro da gama de filiações que um indivíduo tem, pode escolher que prioridade dar a uma ou a outra, num contexto particular. O facto de ter todas estas filiações – e muitas outras – pode ser uma questão de “descoberta”, mas, mesmo assim, o**

---

<sup>22</sup> Essa mutabilidade cultural que se molda a partir do pensamento, da subjetividade, ou seja, da escolha, é uma característica que nos remete a concepção pós-moderna, pois enfatiza a centralidade da subjetividade e a falta de uma base objetiva, como se a realidade, as escolhas, as identidades fossem uma criação puramente subjetiva, da cabeça dos indivíduos. Também nos remete ao neoliberalismo de Terceira Via no que tange ao estímulo a filiação momentânea a grupos sociais de acordo com interesses pessoais, na busca de atendimento destes interesses. No entanto, não estamos afirmando que o aspecto subjetivo ou as escolhas das pessoas não são importantes ou não tem validade alguma. O que pretendemos ressaltar é que até mesmo as escolhas das pessoas são mediadas por algum aspecto objetivo, que elas não são simples escolhas que partem da sua livre vontade. Elas são determinadas por aspectos da realidade objetiva que tem como prioridade ontológica o trabalho, o tipo de economia de uma sociedade. Subjetividade e objetividade não são elementos opostos, são aspectos indissociáveis que compõem a realidade, onde a prioridade ontológica, ou seja, o momento determinante é da objetividade (TONET, 2013). Não existe qualquer escolha que seja livre da influência do mundo material/objetivo. Como afirmou Marx (1978), não é a consciência que determina o seu ser, mas é o seu ser que determina sua consciência.

**indivíduo tem de pensar e decidir que prioridade relativa dar às suas várias filiações.** O facto de ocorrerem descobertas não o isenta da necessidade de escolher, mesmo que a escolha seja feita implicitamente (PNUD, 2004, p. 17, grifo nosso).

Dessa forma, o Relatório enfatiza que as pessoas devem ter total liberdade de escolherem suas identidades, de se identificarem com elas e de se filiar ao grupo com o qual irão partilhar seus valores. Ao mesmo tempo, conclama os Estados a compreenderem as questões que envolvem o reconhecimento e a valorização destas identidades, assegurando a eles que o melhor caminho é desenvolver políticas multiculturais.

O documento alerta para os desafios dessa tarefa e reforça que ela precisa de uma boa gestão para que o reconhecimento da diversidade não se torne um fator que potencialize os conflitos sociais. Ressalta a importância de as pessoas identificarem-se com determinado grupo e de valorizar as suas singularidades, pois, desse modo, elas sentem-se acolhidas e preservam laços de solidariedade. Também assevera que o respeito entre os grupos diversos, as identidades e as culturas é extremamente importante para que a liberdade cultural seja preservada. Essa importância é destacada no trecho a seguir:

Os fluxos globais de bens, ideias, pessoas e capitais podem parecer uma ameaça à cultura nacional, por muitos motivos. Podem levar ao abandono de valores e práticas tradicionais e ao desmantelamento da base econômica de que depende a sobrevivência das culturas indígenas. Quando esses fluxos mundiais levam à exclusão cultural, são necessárias políticas multiculturais para gerir o comércio, a imigração e os investimentos, de forma que reconheçam as diferenças e as identidades culturais. [...] Contudo, o objectivo das políticas multiculturais não é preservar a tradição, mas proteger a liberdade cultural e expandir as escolhas das pessoas – nas formas em que as pessoas vivem e se identificam – e não penalizá-las por essas escolhas (PNUD, 2004, p. 88).

O Relatório defende que as identidades devem ser livres para florescer e devem ter o direito de serem reconhecidas nas suas diferenças. No entanto, deve-se evitar que o reconhecimento dos direitos de um determinado grupo exclua ou suprima os direitos de outro. Além disso, assegura aos Estados e aos agentes políticos que não existe contraposição entre a diversidade e a globalização quando se consegue administrar as duas de forma harmônica, com base no respeito mútuo, e que o contato entre os povos, grupos e indivíduos pode potencializar o desenvolvimento e gerar mais oportunidades às relações internacionais.

## **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural – Relatório Mundial da UNESCO (2010)**

Este Relatório, publicado pela UNESCO em 2009, conta com oito capítulos divididos em três partes: Parte I – Diversidade cultural: o que está em jogo?; Parte II – Principais vetores da diversidade cultural; Parte III – A diversidade cultural como fonte de novas estratégias a favor do desenvolvimento e da paz. O seu objetivo é propor uma perspectiva sobre a diversidade cultural que enfatize seus benefícios para a ação da comunidade internacional.

O Relatório aponta que a diversidade cultural expressa uma diversidade de códigos sociais e perspectivas que operam dentro das sociedades e entre elas, e que os Estados precisam dar respostas apropriadas e específicas à elas. Segundo o documento, um dos principais desafios do Estado é adotar uma definição ampla sobre diversidade cultural, para evitar que ela seja reduzida a indicadores étnicos ou linguísticos. Por isso, o Relatório adota uma definição de diversidade cultural, já apresentada anteriormente pela “Declaração universal sobre a diversidade cultural” (2002), onde define-se diversidade como o conjunto de características que distinguem as pessoas em seu aspecto espiritual, material, intelectual e afetivo, “[...] que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2010, p. 04).

O documento aponta que, os desafios impostos pela diversidade cultural levaram a UNESCO a modificar sua atuação, que antes focava-se apenas em salvaguardar os locais, tradições e expressões culturais. Considera-se que, nesse clima de intercâmbios do novo século, a UNESCO deve compreender a cultura como algo que está em constante mutação e que, além de preservar as tradições, deve garantir as condições para o florescimento das novas expressões culturais.

De acordo com este Relatório, a globalização, que gerou o aumento das migrações e o crescimento das cidades, provocou influências positivas e negativas sobre a diversidade cultural, que devem ser consideradas pelos Estados. No entanto, o documento destaca que é um exagero afirmar que a globalização levou à homogeneização e uniformização cultural. Na perspectiva da UNESCO (2010), a globalização promove o diálogo e a troca entre as diferentes culturas e não a disseminação de um único padrão cultural. Destaca que as migrações e o diálogo intercultural podem produzir novas expressões culturais, o que

demonstra que a diversidade está em perpétua formação e que as identidades culturais estão caracterizadas por sua crescente plasticidade. De acordo com o Relatório, “[...] Todas as tradições vivas estão submetidas à contínua reinvenção de si mesmas. A diversidade cultural, tal como a identidade cultural, estriba-se na inovação, na criatividade e na receptividade a novas influências (UNESCO, 2010, p. 06).

Na perspectiva do Relatório, o que tem dificultado o diálogo intercultural é o hábito de conceber as culturas como algo fixo, perspectiva que, segundo o documento, ignora a permeabilidade das fronteiras culturais e o potencial criativo dos indivíduos. Por outro lado, os novos vínculos transculturais produzidos pelo processo de globalização têm fortalecido os diálogos interculturais que são a chave para resolver os antagonismos ou conflitos e alcançar uma coesão social. Além disso, ressalta-se que esses diálogos interculturais dependem apenas de competências interculturais, de capacidades comunicativas e de uma reconfiguração nos pontos de vista e concepções sobre o mundo.

Na sequência o Relatório apresenta os quatro principais vetores da diversidade cultural em quatro capítulos distintos e afirma que estes vetores são elementos que expressam e transmitem essa diversidade. São eles: línguas; educação; comunicação e conteúdos culturais, e; criatividade e mercados. No capítulo referente à educação, o Relatório destaca que as políticas educacionais “[...] têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação *pela e para* a diversidade” (UNESCO, 2010, p. 15, grifos do autor). Considera-se que, num ambiente de diálogo intercultural é possível garantir o acesso à educação, reconhecer a diversidade de necessidades dos educandos (em especial os de grupos minoritários) e dos métodos e conteúdos de ensino.

Este documento menciona a proposta de “educação ao longo de toda a vida” expressa no Relatório Delors (1998), que está baseada nos quatro pilares (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos). Segundo ele, esta proposta só poderá ser aplicada com êxito se a diversidade cultural for seu eixo central. Por isso, ressalta o pilar “aprender a viver juntos” como essencial para promover a interação, o diálogo intercultural, a sensibilização para a diversidade cultural e a aceitação do outro.

Ao mencionar o Relatório Delors (1998) e outros documentos como o Relatório Cuéllar (1997b), a Carta da ONU (1945) e a Constituição da UNESCO (1945), este documento evidencia que a UNESCO, apesar de ter se renovado, ainda mantém-se ancorada nas propostas apresentadas por estes documentos.

Em nossa perspectiva, dentre os aspectos mais importantes deste documento está a questão da ênfase na plasticidade da identidade, no poder das pessoas de escolher suas identidades e de criar e construir novas identidades, o que o Relatório denomina de espírito nômade da experiência cultural contemporânea. Sobre esse espírito nômade, destaca-se:

Num contexto multicultural, há quem tenha decidido **adotar uma determinada forma de identidade**, enquanto outros **optaram por uma dualidade**, e outros mais escolheram **criar identidades híbridas** para si próprios. Muitos escritores contemporâneos foram atraídos pelo tema dos migrantes que se defrontam perante um novo ambiente e que se vêm obrigados a **construir novas identidades culturais**. O desaparecimento das fronteiras marcado pela globalização proporcionou dessa forma o aparecimento de um espírito nômade que pode ser visto como o novo horizonte da experiência cultural contemporânea (UNESCO, 2010, p. 07, grifos nossos).

Em nossa perspectiva, a alegação de que os indivíduos por si só podem adotar, optar, criar ou construir sua identidade cultural de acordo com sua vontade ou necessidade, como apontado na citação acima, parece-nos expressar uma concepção exacerbadamente individualista e subjetivista sobre a cultura. Individualista no sentido de que a cultura de um indivíduo não precisa necessariamente estar ligada a um grupo ou população de alguma região, ou seja, cada indivíduo poderia ter uma cultura diferente, criada por ele mesmo e para ele mesmo. Subjetivista no sentido de que considera-se a cultura ou identidade cultural como elemento de vontade ou desejo individual, relegando a segundo plano os determinantes histórico-concretos que envolvem esta questão. Além disso, a afirmação de que os antagonismos e conflitos podem ser resolvidos pelo diálogo intercultural, que depende apenas de mudanças ou capacidades subjetivas como as competências interculturais, as capacidades comunicativas e a reconfiguração dos pontos de vista sobre o mundo, é outro fator que demonstra a ênfase na subjetividade.

Na busca de compreender a relação entre os documentos educacionais internacionais analisados, a questão da diversidade cultural e o fomento ao individualismo apresentamos, no item a seguir, uma síntese dos principais conceitos e características destes documentos. Nessa síntese destacamos alguns elementos que nos permitem sinalizar para a relação entre os documentos analisados e o contexto social mais amplo, ressaltando sua proximidade teórico-ideológica com a Terceira Via e o pós-modernismo

### 2.1.1 Síntese dos documentos educacionais internacionais

No item 2.1 desta Seção, analisamos os documentos educacionais internacionais elencados para esta pesquisa, buscando enfatizar a forma como esses documentos trataram a questão da valorização e reconhecimento da diversidade cultural. Como destacado anteriormente, o fato de o Brasil ser um dos países que compõem o Sistema das Nações Unidas<sup>23</sup> faz com que a análise dos documentos internacionais seja necessária, pois, as diretrizes e orientações educacionais construídas em âmbito nacional utilizam como base ou referência estes documentos.

Os organismos internacionais iniciaram a formulação de orientações à respeito da diversidade cultural já em seu surgimento, no final da Segunda Guerra Mundial, com a elaboração de documentos como a Carta das Nações Unidas (1945), a Constituição da UNESCO (1945) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Estes documentos formam a base sobre a qual o Sistema das Nações Unidas como um todo e a UNESCO em específico atuam. Os documentos elaborados posteriormente, em especial os documentos educacionais, reafirmam essas orientações e compromissos definidos inicialmente e incluem alguns novos elementos que visam adequar a atuação da ONU e de seus organismos às mudanças do atual contexto social.

Os documentos internacionais que selecionamos para análise neste estudo, e que foram apresentados no item anterior, representam uma época histórica específica marcada pela acumulação flexível, pela política neoliberal da Terceira Via e pelo pós-modernismo, que serão melhor analisados nas próximas seções. No processo de análise documental empreendido até aqui, observamos que os documentos analisados fazem referência uns aos outros, sinalizando para uma espécie de complementariedade entre eles ou de reafirmação de ideias, conceitos e princípios. Este fato deve-se não só a um ato de coerência interna na construção destes documentos mas, também, à estratégia de hegemonia discursiva, que foi explicitada por Shiroma, Campos e Garcia (2005) como um plano de disseminação massiva e repetitiva de conceitos e ideias que busca obter consenso ou aceitação sobre estas ideias para legitimar as reformas políticas ou educacionais pretendidas.

---

<sup>23</sup> O Brasil está entre os 51 países que fundaram a ONU na chamada Conferência de São Francisco, em 1945. De acordo com ONU (2016a, p. 01), “A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor a 24 de Outubro daquele mesmo ano”.

No Quadro 1 exposto a seguir é possível observar essa repetição de conceitos e ideias e retomar a ideia principal dos documentos internacionais. Além disso, pode-se recuperar as formulações sobre o conceito de diversidade cultural presente em cada documento e os termos utilizados para especificar ou caracterizar esse conceito.

QUADRO 1: Apresentação dos documentos educacionais internacionais.

| <b>Documento/ano<br/>/Organismos<br/>envolvidos</b>                                                                                                                 | <b>Objetivo principal</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>Síntese do documento/aspectos<br/>relacionados à diversidade<br/>cultural</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Conceito de diversidade<br/>cultural</b>                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Declaração<br>Mundial sobre<br>Educação Para<br>Todos:<br>satisfação das<br>necessidades<br>básicas de<br>aprendizagem<br>(1990)<br>UNESCO,<br>PNUD,<br>UNICEF e BM | Universalização da<br>educação básica,<br>com atenção<br>especial aos grupos<br>excluídos/minorias,<br>para alcançar a<br>equidade e o<br>desenvolvimento.                                                                  | Propõe uma expansão educacional<br>que atenda as necessidades<br>específicas dos grupos mais<br>vulneráveis, que respeite a<br>diversidade cultural e que<br>promova a equidade, para que<br>esses grupos possam preservar sua<br>identidade, enriquecer seus<br>valores culturais e alcançar sua<br>dignidade.                                                                                                                | Identificam a diversidade<br>cultural com aspectos<br>como: valores culturais e<br>morais, características<br>linguísticas, espirituais,<br>regionais, étnicas e raciais<br>e sistemas sociais,<br>políticos e religiosos<br>diferentes.            |
| Declaração de<br>Nova Delhi<br>sobre Educação<br>Para Todos<br>(1993)<br><br>UNESCO                                                                                 | Convocar os países<br>com maior índice<br>populacional e com<br>agravamento da<br>pobreza para<br>revalidarem seu<br>compromisso de<br>alcançar as metas<br>definidas na<br>Declaração<br>anterior, de 1990.                | Retoma a importância de<br>promover os valores humanos<br>universais e o respeito pela<br>diversidade. Ressalta a<br>importância de eliminar as<br>disparidades de acesso à educação<br>básica em função de diferenças<br>étnicas, culturais, linguísticas e<br>geográficas. Observa-se a<br>preocupação com países mais<br>pobres que apresentam mais<br>disparidades e, por isso, podem<br>gerar problemas de coesão social. | Defini a diversidade<br>cultural como conceito<br>que expressa<br>características como sexo,<br>idade, renda, família,<br>cultura, etnia, língua e<br>aspectos geográficos.                                                                         |
| Declaração de<br>Princípios sobre<br>a Tolerância<br>(1995)<br><br>UNESCO                                                                                           | Estabelecer<br>conceitos e<br>princípios para a<br>construção de um<br>mundo tolerante<br>como condição<br>para a sustentação<br>da democracia, do<br>Estado de direito,<br>da paz e do<br>progresso social e<br>econômico. | Destaca que é preciso tolerar e<br>respeitar as diferenças, pois, a<br>discriminação leva à exclusão e a<br>exclusão à marginalização.<br>Ressalta que as pessoas têm o<br>direito de viver em paz e de ser<br>tais como são e ninguém pode se<br>impor à isso. Destaca-se que o<br>contato entre as pessoas de<br>diferentes culturas deve ser feito<br>com base na tolerância para evitar<br>conflitos sociais.              | Defini a diversidade<br>cultural como a expressão<br>das diferentes religiões,<br>etnias, raças, sexo,<br>aspectos físicos,<br>situações, religião, modos<br>de se expressar,<br>comportamentos, valores,<br>línguas, nacionalidades e<br>opiniões. |

|                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995)</p> <p>UNESCO</p>                    | <p>Estabelece um Plano de Ação para viabilizar e elaborar os meios pelos quais a educação pode se tornar um fator favorável ao fomento da tolerância e ao respeito pelos direitos humanos.</p>      | <p>Alega-se que cada grupo cultural ou comunidade diferente tem problemas que se originam em suas próprias vidas, histórias ou tradições culturais e que, por isso, cada grupo detém as respostas para seus próprios problemas, não havendo uma resposta única para todos. Por isso propõe que cada grupo ou indivíduo deve buscar as respostas para seus problemas dentro do próprio marco de sua cultura, vida ou história.</p> | <p>Identificam a diversidade cultural com aspectos como sexo, etnia, língua, raça, nacionalidade, religião, cultura, opinião, modos de vida e tradições.</p>                                                                                                                                                                                                  |
| <p>Nossa Diversidade Criadora (1995)</p> <p>ONU e UNESCO</p>                                                                                        | <p>Ampliar a noção de desenvolvimento e orientar a formulação de políticas nesta área de modo que os países possam forjar uma versão de desenvolvimento condizente com sua identidade cultural.</p> | <p>Apontam que existem vários caminhos para o desenvolvimento que refletem a diversidade e criatividade humanas. Destaca que a cultura de um povo/grupo não apresenta fronteiras delimitadas, não tem um único porta voz e está sempre sujeita a interpretação.</p>                                                                                                                                                               | <p>Caracteriza a diversidade cultural como a expressão de aspectos como valores culturais, tradições, formas de pensamento e comportamento, religião, etnia, política, gênero, raça e classes sociais.</p>                                                                                                                                                    |
| <p>Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI. (1996)</p> <p>UNESCO</p> | <p>Apresentar uma concepção de educação que corresponda as exigências do novo contexto social do século XXI, a concepção de “Educação ao longo de toda a vida”.</p>                                 | <p>Destacam que a diversidade marca o contexto político, econômico e ideológico do século XXI. Assim, para viver nesse novo contexto os indivíduos deveriam ser educados para lidar com a diversidade, a efemeridade e as constantes mudanças. Deveriam também aprender a conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, ser tolerante, se adaptar a constante incerteza do futuro e diversificar seus percursos de vida.</p>    | <p>Defini a diversidade cultural como um conceito que expressa as culturas e tradições. Além disso, também utiliza o termo diversidade para caracterizar o novo contexto social, político e econômico, onde o indivíduo deverá estar apto para lidar com a diversidade de situações, problemas, empregos, trajetórias de vida e de formação profissional.</p> |
| <p>Educação Para Todos: o Compromisso de Dakar (2000)</p> <p>UNESCO, PNUD, UNICEF e BM</p>                                                          | <p>Avaliar os progressos alcançados no que tange as metas definidas na Declaração de Jomtien de 1990, reafirmando seus compromissos.</p>                                                            | <p>Destacam a necessidade de atenção às minorias vulneráveis (mulheres, meninas e minorias étnicas) alegando que estas têm mais problemas no acesso e permanência na educação básica. Afirmam-se que atendendo as necessidades das minorias elas se tornarão aptas e terão as mesmas condições que as demais pessoas para trabalhar e viver em sociedade.</p>                                                                     | <p>Aponta que a diversidade cultural está expressa em aspectos como gênero, etnia, diferentes situações/circunstâncias.</p>                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000)</p> <p>ONU</p>                                          | <p>Reafirmar a fé na ONU e na sua Carta como bases indispensáveis para a constituição de um mundo mais pacífico, mais próspero e mais justo.</p>                                                                    | <p>Apontam que o respeito aos direitos de todos, sem distinção, é essencial para construir o mundo ideal. Ressaltam que a tolerância com a diversidade é um dos valores fundamentais que devem prevalecer nas relações internacionais no século XXI. Alertam que é preciso proteger os grupos vulneráveis e eliminar todas as formas de discriminação para garantir os direitos humanos de todos e alcançar um contexto de harmonia internacional.</p>                                                                           | <p>Defini a diversidade cultural como elemento que expressa valores, raça, sexo, gênero, língua, religião, crenças e nacionalidades diferentes.</p>                                                                                                                                                |
| <p>Construindo um Futuro Comum: educando para a integração na diversidade (2001)</p> <p>UNESCO</p>        | <p>Complementar uma série de estudos programados pela UNESCO para reforçar a importância do reconhecimento e valorização da diversidade na construção de um mundo mais harmonioso.</p>                              | <p>Considera que o respeito pela diversidade cultural é importante para criar um mundo mais harmonioso e sem guerras. Apontam que por meio da educação é possível criar esse mundo e promover o diálogo entre as diferentes culturas, pois ela age na mente dos homens (local de onde se originam tanto a paz quanto a guerra). Ressaltam que o respeito e a valorização da diversidade é o maior desafio da UNESCO no século XXI e que somente construindo uma unidade em meio a diversidade é possível ter paz e harmonia.</p> | <p>Identifica a diversidade cultural/diferenças com elementos como cultura, religião, sociedades e opiniões diferentes. Explicam a diversidade cultural associando-a à genética e à capacidade de comunicação dos homens, destacando que esses elementos potencializaram a diversidade humana.</p> |
| <p>Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)</p> <p>UNESCO</p>                             | <p>Reafirmar alguns compromissos da UNESCO e definir novos princípios em relação à valorização e ao reconhecimento da diversidade cultural.</p>                                                                     | <p>Destaca que a tolerância, a valorização da diversidade e o diálogo são as melhores garantias de paz e segurança internacional. Ressalta que os Estados nacionais devem garantir a livre circulação de ideias, obras, bens e serviços culturais, pois estes elementos contribuem para a valorização da diversidade cultural.</p>                                                                                                                                                                                               | <p>Defini a diversidade cultural como um conjunto de traços espirituais, materiais, intelectuais, afetivos, de modos de vida, artes, letras, de maneiras de viver juntos, de sistemas de valores e de tradições e crenças de uma sociedade ou grupo de indivíduos.</p>                             |
| <p>Relatório do Desenvolvimento Humano: liberdade cultural num mundo diversificado (2004)</p> <p>PNUD</p> | <p>Estimular uma gestão eficiente da diversidade cultural mundial, nacional, regional e local e orientar a criação de políticas multiculturais que contribuam com a construção de uma sociedade mais inclusiva.</p> | <p>Afirma-se que a heterogeneidade cultural tem se potencializado cada vez mais com o ritmo acelerado das migrações. Por isso, o grande desafio do século XXI é gerir essa diversidade eliminando o preconceito, a discriminação e a perseguição as diversas identidades existentes para evitar revoltas e desequilíbrios na coesão social. O documento aponta para a necessidade de se</p>                                                                                                                                      | <p>Compreendem a diversidade cultural como expressão das diferentes etnias, línguas, raças, religiões, costumes, valores, tradições, hábitos alimentares, profissões, nacionalidades, gostos musicais e preferências literárias ou esportivas. Caracterizam a identidade cultural como um</p>      |

|                                                                                                                |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                |                                                                                                                                                                                 | ter uma gestão eficiente da diversidade cultural por meio da criação de políticas multiculturais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | elemento de escolha, de liberdade cultural, onde as pessoas devem ter o direito de escolher sua identidade.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural – Relatório Mundial da UNESCO (2010)<br><br>UNESCO | Propor uma perspectiva coerente da diversidade cultural e, assim, clarificar que, longe de ser ameaça, a diversidade pode ser benéfica para a ação da comunidade internacional. | Afirma a necessidade de adoção de uma concepção ampla sobre a diversidade cultural. Aponta que a globalização fortalece o diálogo intercultural que, por sua vez, fortalece a diversidade das expressões culturais e permite a recriação de novas identidades culturais. Ressalta a necessidade de a UNESCO se atentar às mudanças culturais, em vez de apenas se preocupar em salvaguardar as expressões e tradições culturais. | Define diversidade como o conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e afetivas de uma sociedade ou grupo que abarca as artes, as letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Aponta que as identidades culturais estão marcadas pela plasticidade, o hibridismo e o espírito nômade. |

Fonte: Próprio autor.

Nos doze documentos internacionais analisados, observamos que a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural aparecem, essencialmente, como um fator importante para a sustentação da democracia, dos direitos humanos, do Estado de direito e da coesão social. Estes documentos consideram que a discriminação e a intolerância para com a diversidade geram conflitos nos mais diversos ambientes sociais, como a escola e o trabalho por exemplo, conflitos esses que atrapalham o bom funcionamento da sociedade e a convivência harmônica entre as pessoas.

Destacam que a discriminação e o preconceito afetam as minorias e os grupos marginalizados em geral, pois impedem que estes tenham as mesmas oportunidades e condições que o restante da população. Por isso, os documentos internacionais, tais como a “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (1990), orientam os países membros do Sistema das Nações Unidas a voltarem sua atenção para estes grupos, buscando atender as suas necessidades específicas, para que eles consigam equiparar-se em condições e possibilidades com os demais grupos da sociedade.

Como uma das formas de solucionar os problemas que envolvem a questão da diversidade cultural, os documentos analisados propuseram a construção de uma educação que respeite e valorize as diferenças. Com essa proposta afirmam buscar o estímulo a valores como respeito, tolerância, reconhecimento, inclusão e solidariedade nas pessoas para que

haja uma convivência harmônica entre os diferentes grupos, o combate à intolerância, a minimização do preconceito e da discriminação e o aumento de oportunidades para os grupos minoritários e marginalizados.

A análise dos documentos internacionais também nos permitiu verificar como os organismos internacionais definem o conceito de diversidade cultural. De modo geral, os documentos internacionais apontam que essa diversidade é um termo complexo e difícil de delimitar, pois não apresenta fronteiras claramente definidas. No entanto, na análise dos documentos foi possível captar alguns termos que os organismos utilizam para definir a diversidade cultural, dentre estes termos estão: heranças culturais, valores culturais e morais, línguas, costumes, caráter físico, situações, modos de se expressar, comportamentos, etnias, raças, sistemas sociais e políticos, religião, sexo, idade, renda, família, cultura, aspectos geográficos, nacionalidade, opinião, modos de vida, tradições, formas de pensamento, gênero, classes, crenças, imigração, traços espirituais, materiais, intelectuais e afetivos, artes, maneiras de viver juntos, hábitos alimentares, profissões, gostos musicais, escolhas e preferência literária ou esportiva. De acordo com os documentos, são esses aspectos que caracterizam a diversidade humana e que devem ser respeitados em qualquer país.

Observamos que o conceito de diversidade cultural apresentado pelos documentos é bem amplo e não envolve apenas tradições ou costumes culturais construídos historicamente por um grupo, comunidade ou nação. Ao definir a diversidade cultural, os documentos enfatizam elementos individuais, superficiais e efêmeros, ou seja, elementos que não precisam, necessariamente, estarem ligados a um grupo, comunidade ou tradição historicamente construída, tais como opiniões, gostos musicais, modos de vida, escolhas e preferências.

A partir dos documentos internacionais analisados, é possível fazer alguns apontamentos iniciais no que tange a questão da relação entre diversidade cultural e individualismo, apontamentos estes que serão aprofundados nas sessões subsequentes. Ao tratar da diversidade cultural, os documentos apresentam o mundo como um local constituído por diferenças de todos os tipos e apontam que essas diferenças já foram palco de muitos conflitos. Por isso, além de destacar a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade, orientam os países a controlar e adequar o contato entre pessoas de diferentes culturas ou grupos, para que esse contato não seja um causador de conflitos. Ao tratar dessa orientação, os documentos internacionais fizeram algumas alegações que nos permitiram problematizar a relação entre diversidade cultural e individualismo.

No documento “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (1995), por exemplo, alegou-se que no contato entre diferentes culturas, opiniões, modos de vida, costumes ou tradições, as pessoas devem compreender que os problemas ou situações que afetam algum grupo ou pessoa tem origem na própria vida destes indivíduos, em sua história ou sua tradição cultural. Por isso, destacam que cada grupo detém as respostas para seus próprios problemas e que não existe uma resposta única para todos os grupos.

Assim, observamos que, na concepção deste organismo, o contato entre as culturas ou grupos deve permanecer no âmbito do reconhecimento e da valorização, pois é preferível que a intervenção para a resolução de problemas surja do próprio grupo e não de pessoas externas à ele. Em outras palavras, os documentos expressam a ideia de que devemos reconhecer e valorizar a diversidade, mas deixar transparecer a ideia de que os indivíduos são incapazes de propor uma solução para algum problema que algum indivíduo ou grupo diferente do seu possa estar enfrentando. Por isso, apontam que as respostas para seus problemas só podem ser encontrados no marco de suas próprias vidas ou histórias.

No documento “Declaração de Princípios sobre a Tolerância” (1995) também observamos algumas afirmações que se aproximam dessa mesma ideia. Ao definir o que é tolerância, esta Declaração alega que as pessoas devem ter o direito de ser tais como são em seu aspecto físico, situação, modos de expressar-se, comportamentos e valores, sem nenhuma imposição. Em nossa perspectiva, essa forma de tratar a temática da diversidade cultural e os grupos que a compõem nos remete aos preceitos e pressupostos pós-modernos, que compreendem a realidade, a situação ou os problemas de um grupo ou indivíduo como algo dissociado do contexto social mais amplo. Além disso, desconsideram a possibilidade dos indivíduos de refletir e de propor soluções a problemas que não estejam diretamente ligados à eles. Como se a razão humana estivesse limitada a um marco local ou a uma gama de assuntos/temas que não podem ultrapassar sua própria vida ou os interesses do grupo no qual está inserida. Consideramos que, ao conceber que não se pode refletir e agir para solucionar problemas que estejam para além de sua comunidade local e que devemos deixar os outros viverem como quiserem sem intervir ou impor alguma opinião contrária, os documentos estão definindo um limite para as questões, pessoas e problemas com os quais os indivíduos podem/devem se envolver.

Compreendemos que esta é uma forma de promover o individualismo ou o individualismo coletivo, no qual as pessoas mantêm uma relação de respeito com os outros,

mas tem seu marco de ação concreta limitado à sua vida, sua história pessoal, seu grupo ou sua comunidade. Observamos que, essa forma de orientar o contato entre as diferentes culturas pauta-se na ideia de que o indivíduo deve estar ligado e envolvido com a sua comunidade, ao mesmo tempo em que reconhece e respeita a existência de outras. Em outras palavras, ele deve estar aberto às diferenças e mudanças que ocorrem no mundo sem abandonar suas tradições ou raízes particulares, que dão significado a sua vida, como afirmado nos documentos “Nossa Diversidade Criadora” (1995), “Relatório Jacques Delors” (1996) e “Relatório do Desenvolvimento Humano: liberdade cultural num mundo diversificado” (2004). Assim, ele se sente seguro, acolhido e amparado por ser membro de um grupo, mas não se isola do mundo exterior, não rejeita esse mundo e, melhor do que isso, aprende a tolerá-lo e valorizá-lo. De acordo com os documentos, a preservação da identidade cultural e o pertencimento a uma comunidade/grupo associada a não rejeição do mundo externo pode evitar conflitos que ameaçariam a paz, a segurança e o desenvolvimento econômico dos países.

Outro aspecto abordado nos documentos, especificamente no “Relatório do desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado” (2004) e no Relatório “Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural (2010), que nos remete ao fomento ao individualismo é a questão da identidade cultural como elemento de escolha pessoal”. Nestes documentos, ressalta-se que as identidades devem ser livres para florescer e que as pessoas podem escolher sua identidade cultural e trocá-la no momento em que desejar, pois se afirma que a identidade é um fator de descoberta individual e, também, de criação e construção individual. Destaca-se, no primeiro Relatório, que isso é o que caracteriza o conceito de liberdade cultural/individual, ou seja, o direito de escolher o modo de vida que se quer sem ser discriminado por isso. Este documento também aponta que cada indivíduo pode ter mais de uma identidade ao mesmo tempo, ou seja, ele pode se identificar com características de diferentes grupos sem que uma identidade entre em conflito com a outra. Enquanto que, no segundo Relatório, identifica-se essa liberdade e facilidade em criar e mudar de identidade com conceitos como plasticidade, hibridismo das identidades e espírito nômade da experiência cultural contemporânea.

Estes conceitos enfatizam o caráter descontínuo, efêmero, superficial e individualista das identidades e se aproxima dos pressupostos pós-modernos e das concepções da Terceira Via sobre o homem, sua cultura e suas formas de organizações sociais. Além disso, eles

sobrepõem a subjetividade dos indivíduos à objetividade da realidade social que exerce influências determinantes na vida, na consciência e nas escolhas das pessoas.

Essa maneira de tratar as identidades culturais nos remete a estratégia de estímulo à formação de grupos sociais locais, fragmentados, pequenos, temporários e efêmeros engendrada pela Terceira Via, na medida em que afirmam que os indivíduos podem fazer parte de um grupo temporariamente, ou seja, na medida em que a identidade escolhida por ele o associe a esse grupo ou na medida em que for interessante para ele. Assim como o documento define as identidades culturais como elementos de escolha, a Terceira Via também define a associação a um grupo social ou o abandono a ele como fator de escolha ou interesse pessoal. Isso também nos remete aos aspectos de ênfase na subjetividade, de efemeridade das relações e vínculos sociais e da inexistência de uma unidade social, próprias do pós-modernismo. Em ambos os casos, fica expresso que é o interesse particular do indivíduo ou sua escolha pessoal que definirá qual será sua identidade, sua cultura e seu grupo social, de modo que estes elementos são tomados como definições puramente subjetivas ou de escolha pessoal desvinculadas do contexto social, cultural, histórico, econômico e político.

Essa maleabilidade das identidades contribui para a estratégia da Terceira Via, associada aos preceitos do pós-modernismo, de criação de uma nova cultura cívica onde os indivíduos são estimulados a se unir a um pequeno grupo próximo a ele, que tenha interesses ou características próximas as dele, tornando-se solidário a esse grupo somente para alcançar o atendimento de suas necessidades particulares. Essa união interessada e essa solidariedade seletiva que busca o atendimento de interesses particulares, são apenas dois dos principais aspectos que caracterizam o fomento ao individualismo dos pequenos grupos.

Compreendemos que a partir dessa abordagem sobre os documentos internacionais, será possível identificar a relação entre os princípios das políticas educacionais brasileiras e das organizações internacionais. Em outras palavras, será possível observar como os documentos nacionais introduziram as orientações, as diretrizes e os princípios de reconhecimento e valorização da diversidade recomendados pelos organismos internacionais, desde a década de 1990, e como estas orientações relacionam-se com o fomento ao individualismo no contexto nacional.

## 2.2 A VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NACIONAIS

Neste item apresentamos os documentos educacionais nacionais publicados desde a década de 1990 e selecionados para análise nesta pesquisa. Na análise de cada documento enfatizamos as discussões ou aspectos que evidenciaram o tratamento das questões referentes à valorização e o reconhecimento da diversidade cultural no âmbito educacional nacional. Além disso, ressaltamos elementos dos documentos que pudessem contribuir com a análise sobre a relação entre diversidade cultural e fomento ao individualismo no contexto da sociedade brasileira.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996)**

Na década de 1990, o Brasil passou por um processo de reforma educacional na busca de se adequar às exigências do novo contexto político e econômico do final do século XX. Para fazer essa adequação, o país buscou adotar as orientações internacionais disseminadas pelos documentos e relatórios produzidos pelos organismos internacionais. Por esse motivo, os documentos educacionais daquele período começaram a dar maior ênfase à questão da diversidade cultural com a inclusão de temas como pluralidade cultural, gênero, sexualidade, educação do campo, educação dos povos indígenas e educação ambiental.

A LDBEN – Lei 9.394, aprovada em 1996<sup>24</sup>, tem por objetivo estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, introduzindo muito destas temáticas, principalmente

---

<sup>24</sup> O processo de construção e tramitação desta Lei teve início em dezembro de 1988 e foi marcada por muitos embates e desacordos. De acordo com Carvalho (2012b), a histórica disputa entre as privatistas e as publicistas marcou fortemente esse processo. A autora destaca que, o primeiro projeto que foi apresentado à Câmara Federal (projeto de lei nº 1.158-A/88) era uma iniciativa surgida no interior da comunidade educacional que estava organizada a partir do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reunia cerca de 30 entidades, dentre elas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). No entanto, enquanto o projeto de iniciativa da comunidade educacional tramitava, surgiram outros projetos paralelos no Senado, “[...] dentre os quais, em 1992, um projeto de autoria de Darcy Ribeiro. O projeto que, à margem de qualquer discussão, contou com a assessoria de membros do MEC, tinha um conteúdo inteiramente diverso do projeto em tramitação na Câmara e, apesar das manobras, não chegou a ser aprovado no senado. Em meio a negociações, disputas e acordos, o projeto da Câmara sofreu várias alterações e recebeu várias emendas até sua aprovação, em 13 de maio de 1993, quando se transformou no Projeto de Lei nº 1.258-C/88. A partir desse momento, o palco de disputas foi transferido para o Senado, onde, em 30 de novembro de 1994, foi apresentado o Substitutivo Cid Sabóia, que mantinha a estrutura do projeto aprovado na Câmara e incorporava alguns aspectos do projeto de Darcy Ribeiro. Nessa correlação de forças, por meio de uma nova *manobra regimental*, Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo de sua própria autoria, que, após sucessivas versões sugeridas por ele mesmo, em 08 de fevereiro

no que tange a educação dos povos indígenas e do pluralismo cultural. Contendo 92 artigos, ela define quais são os princípios e fins da educação nacional e quais os direitos e deveres referentes à educação. Em um primeiro momento, define quais são as incumbências dos Estados e Municípios na promoção da educação nacional e, também, as incumbências das instituições de ensino e dos docentes. Em seguida, define os níveis e modalidades da educação, abordando quais devem ser as finalidades da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação de jovens e adultos, da educação especial, da educação superior e do ensino profissional. Por fim, trata da formação docente e dos recursos financeiros para a educação (incluindo a definição do percentual de contribuição da União, dos Estados e dos Municípios).

No que tange a questão da diversidade cultural, no Artigo primeiro já encontramos a menção de termos como manifestações culturais, pluralismo de ideias e tolerância. Na Lei afirma-se que, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 01). Baseando-se nessa concepção, define-se como princípios e fins da educação “[...] o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, e o “[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 01-02).

Ao tratar das disposições gerais da educação básica, a LDBEN ressalta que é preciso compor os currículos de uma parte comum e outra diversificada, na busca de adequar-se a cultura e tradições de cada região do país. Além disso, reforça a necessidade de ensinar aos alunos que a formação do povo brasileiro recebe influências e contribuições de outras culturas e etnias. Nos termos da Lei:

**Art. 26º.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] **§ 4º.** O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996, p. 11, grifos do autor).

---

de 1996, obteve aprovação no Plenário do Senado. Uma vez aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados, como Substitutivo Darcy Ribeiro, sendo aprovado em 17 de dezembro de 1996. Em seguida, foi sancionado sem vetos pelo presidente FHC e em 20 de dezembro foi aprovada a LDB 9.394/96” (SAVIANI, 1997 apud CARVALHO, 2012, p. 255-256, grifos do autor).

No que tange a educação no campo, a LDBEN reforça o direito da população rural à educação pública e destaca que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e às especificidades de cada região. Afirma-se que, os conteúdos, os currículos e as metodologias devem ser adaptados às necessidades dos alunos da zona rural, bem como toda a organização da escola, incluindo o calendário escolar. De acordo com este documento, a população rural é expressão de parte importante da cultura brasileira. Baseada nesta afirmação, a LDBEN elenca as adaptações que julga como necessárias para a educação da população rural e destaca que seu intuito é preservar, respeitar e valorizar a cultura dessa população.

No Artigo 43º, que trata das finalidades da educação superior, observamos novamente a ênfase na questão da diversidade cultural brasileira, mais especificamente na necessidade de criação, aperfeiçoamento, difusão e divulgação da cultura e dos conhecimentos culturais. No excerto a seguir destacamos quatro finalidades que apontam para estes aspectos:

- I** - estimular a **criação cultural** e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...]
- III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da **criação e difusão da cultura**, e, desse modo, desenvolver o **entendimento do homem e do meio em que vive**;
- IV** - promover a divulgação de **conhecimentos culturais**, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V** - suscitar o desejo permanente de **aperfeiçoamento cultural** e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 1996, p. 16, grifos do autor e grifos nossos).

Ao tratar da educação da população indígena, a Lei aponta para a importância da inclusão desta população nos sistemas públicos de ensino, em todos seus níveis e modalidades. A LDBEN define que os Sistemas de Ensino da União, com colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, devem desenvolver programas integrados para ofertar uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. De acordo com o Artigo 78º, essa educação deve seguir os princípios expostos abaixo:

**I** - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

**II** - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, p. 27, grifos do autor).

Observa-se que, as políticas de reconhecimento e valorização da diversidade cultural foram adotadas no Brasil nesta LDBEN, que é a base para a formulação de demais documentos e ações educacionais no país. No Brasil e, principalmente, nesta Lei enfatizaram a tradição e a história da população indígena e do homem do campo, considerando-os como os principais representantes da diversidade nacional.

### **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª série (1997)**

A construção deste documento foi coordenada pela Secretaria de Educação Fundamental e contou com o apoio do PNUD, da UNESCO e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Faz-se necessário alertar que este documento compõe apenas o texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) específicos para o ensino de 1ª a 4ª série, pois existem também os PCN específicos para o ensino de 5ª a 8ª série e para o ensino médio. Este PCN faz parte de um conjunto de documentos constituído por esta Introdução, por mais seis volumes que tratam das seis diferentes áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e por outros volumes que tratam de temas transversais como ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde.

De acordo com os PCN, o objetivo deste conjunto de documentos é auxiliar a renovação e reelaboração da proposta curricular das escolas de forma flexível para que as especificidades de cada região sejam atendidas e, também, auxiliar o professor na tarefa de refletir e discutir os aspectos do cotidiano escolar, de modo a contribuir para a formação de cidadãos conscientes e reflexivos. Sobre a finalidade e natureza dos PCN, ressalta-se:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não

configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Neste documento, a temática referente à diversidade e ao pluralismo cultural recebe uma atenção especial. Além de dedicar um volume para tratar especificamente dessa temática, os PCN também tratam do assunto nos demais volumes, sempre mencionando a grande diversidade que marca o território brasileiro como algo que deve ser respeitado e valorizado pelas instituições educacionais.

Este documento aponta que, o currículo das escolas públicas no Brasil deve ser constituído de uma parte comum e de outra parte diversificada (como já constava-se na LDBEN) que deve ser elaborada pelas escolas em parceria com a comunidade escolar. Destaca que o Brasil é um país caracterizado por uma imensa diversidade cultural marcada por diferenças regionais, étnicas, religiosas e políticas e que, por isso, os currículos das escolas devem compor, para além dos aspectos comuns, elementos diferenciados que caracterizam a cultura e a diversidade de sua região ou de seu povo. Dessa forma, afirma-se que o estabelecimento de “[...] uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo em que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País” (BRASIL, 1997, p. 28).

De acordo com os PCN, é preciso fazer adaptações nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para atender a diversidade existente no país. Afirma-se que a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como um elemento primordial para o aumento da qualidade do ensino. Por isso, o professor deve estar atento às necessidades, aos interesses e as motivações singulares de cada aluno, valorizando-o e enfatizando o respeito à diferença. Desse modo, destaca-se que a atenção à diversidade está comprometida com o princípio da equidade, onde busca-se garantir que todos tenham direito de realizar as aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento específico.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998)**

Essas Diretrizes são um conjunto de definições sobre os princípios, os fundamentos e os procedimentos da educação, elaborados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) à pedido do MEC. Elas buscam orientar a organização,

a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras. Observamos que as discussões apresentadas nestas diretrizes apontam, frequentemente, para a importância do reconhecimento e valorização da diversidade no sistema educacional brasileiro, como constata-se a seguir:

[...] a diretriz nacional proposta, prevê a sensibilização dos sistemas educacionais para **reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana desta nação, valorizando o diálogo em suas múltiplas manifestações**, como forma efetiva de educar, de ensinar e aprender com êxito, através dos sentidos e significados expressos pelas múltiplas vozes, nos ambientes escolares (BRASIL, 1998a, p. 06, grifos nossos).

Estas diretrizes destacam aspectos defendidos pela LDBEN, como o reconhecimento do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a flexibilidade na aplicação de suas bases, que respeitam a diversidade dos contextos regionais. Também menciona a importância dos PCN de 1997, no que tange a ênfase no respeito à diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política, para que a educação possa atuar no processo de construção da cidadania.

Esse documento define sete diretrizes que devem nortear o ensino fundamental no Brasil e, na maior parte delas, menciona-se a questão da diversidade, da identidade cultural e do pluralismo. Na primeira diretriz afirma-se, dentre outras coisas, que as escolas devem estabelecer os princípios estéticos da diversidade de manifestações artísticas e culturais como norteadores de suas ações. Na segunda, destaca-se que, em suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, dos professores e outros profissionais e também da identidade de cada unidade escolar. Além disso, a terceira diretriz assevera que, as escolas deverão reconhecer o papel da interação entre as distintas identidades dos participantes do contexto escolar nos processos de aprendizagem e levar em conta as diversas experiências de vida dos membros da comunidade escolar. Na sequência, na diretriz de número quatro ressalta-se a importância da composição do currículo em base comum e parte diversificada, para que as necessidades específicas de cada região sejam contempladas.

Na quinta diretriz, destaca-se a importância de a escola explicitar, em suas propostas curriculares, atividades que aproximem a instituição da sua comunidade local, regional e planetária, promovendo uma interação entre a educação e a vida cidadã. Com isso, pretende-se contribuir com a constituição da identidade dos alunos, estimulando-os a serem mais

solidários, responsáveis e autônomos com sua família e sua comunidade. Consequentemente, na diretriz VI, afirma-se que as escolas devem utilizar a parte diversificada de suas propostas curriculares para contribuir com o enriquecimento da Base Nacional Comum, promovendo a construção de projetos de interesse de sua comunidade. E, na sétima e última diretriz, ressalta-se que as escolas devem trabalhar em clima de cooperação para o aperfeiçoamento das estratégias escolares e de sua relação com o bairro, a comunidade, o Estado, a nação e até outros países.

Neste documento destaca-se que, um dos objetivos principais destas Diretrizes é promover o entendimento entre a diversidade de identidades que compõe as escolas em todo o país, de modo a suprimir qualquer forma de preconceito ou discriminação que possa existir. Considera-se que situações de exclusão ou discriminação são inaceitáveis e deixam fortes marcas nas pessoas. Por isso, de acordo com o documento:

O reconhecimento de **identidades pessoais** é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do **reconhecimento das diversidades** e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo consequências destrutivas. **Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz** (BRASIL, 1998a, p. 05, grifos nossos).

As Diretrizes enfatizam que, por meio de uma educação escolar que reconheça e valorize as diferentes identidades, culturas e particularidades existentes entre os indivíduos, é possível eliminar o preconceito, as discriminações e exclusões presentes no contexto escolar. Destacam que, estes aspectos devem ser combatidos, pois além de intervir na condução do trabalho escolar, eles afetam negativamente os alunos e prejudicam o desempenho educacional.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)**

Logo após a publicação das diretrizes para o ensino fundamental foram publicadas as diretrizes para o ensino médio, no ano de 1998. De acordo com o documento, o CNE/CEB dedicou-se a elaboração destas diretrizes e conduziu-a a partir do recolhimento de dados

sobre as experiências e inquietudes presentes na sociedade brasileira em relação ao ensino médio. Essas diretrizes remetem-se aos princípios contidos na LDBEN (1996) e fazem um destaque sobre as diferenças e relações que existem entre estes dois documentos:

[...] pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção, e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade, representada no Congresso Nacional. Por tudo isso são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado Nacional na educação. **As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um acordo de ações e requerem revisão mais freqüente** (BRASIL, 1998b, p. 04, grifos nossos e grifos do autor).

Dessa forma, as Diretrizes reafirmam os princípios e fundamentos defendidos pela LDBEN, aproximando-os da ação pedagógica. Dentre esses princípios e fundamentos, encontramos novamente a menção ao reconhecimento e valorização da diversidade. Ao tratar dos fundamentos estéticos, políticos e éticos, estas Diretrizes destacam que é preciso substituir a repetição e a padronização curricular pela criatividade e pela diferenciação, através do que eles chamam de “estética da sensibilidade”. Nos termos do documento:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país**. Assim entendida a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (BRASIL, 1998b, p. 17, grifos nossos).

Zanardini (2006), em sua análise sobre estas Diretrizes, nos traz importantes considerações ao lembrar que, além da mencionada estética da sensibilidade, as Diretrizes estão pautadas na política da igualdade e na ética da identidade, que foram elementos essenciais na reforma da educação básica na década de 1990. A autora faz uma síntese sobre estes três aspectos onde pode-se observar a forte presença de questões voltadas para o respeito e valorização da diversidade cultural:

De acordo com esse Parecer, a “**estética da sensibilidade**” [...] critica os estereótipos, a intolerância e valoriza a criatividade, a curiosidade, a afetividade, a insatisfação com o razoável, a busca do aprimoramento constante e a convivência com o imprevisível e a diversidade.

A “**política da igualdade**”, reconhece como fundamentos da educação os direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, propondo-se a buscar a equidade e combater o preconceito e a discriminação. A política da igualdade seria responsável pela transparência e democratização, pelo respeito ao bem comum, pela solidariedade, pela convivência integradora e pela participação em decisões antes reservadas ao poder público.

A “**ética da identidade**” entende a educação não como transmissão de valores morais, mas como um processo de construção de identidades voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia e do direito à igualdade com equidade; reconhece a identidade própria e a do outro. A partir da “ética da identidade”, os sujeitos envolvidos aprenderiam a ser, ou seja, construiriam suas identidades autônomas, responsáveis e solidárias (ZANARDINI, 2006, p. 133, grifos nossos).

Para Zanardini (2006), as Diretrizes, ao apresentarem estes três fundamentos, revelam ser uma das mais contundentes expressões do caráter ideológico pós-moderno. Segundo a autora esse caráter está presente “[...] na defesa do inconstante, da flexibilidade, da diversidade, da crítica aos estereótipos e à intolerância, mas sobretudo na indicação de que é preciso rever a organização dos sistemas educacionais e das unidades escolares a partir de valores subjetivos” (ZANARDINI, 2006, p. 134).

Estas Diretrizes ressaltam que, para garantir e contemplar as necessidades dos diferentes grupos e indivíduos, sem efeitos da discriminação e do preconceito, é preciso mais do que oportunidades iguais. De acordo com o documento, também se faz necessário um tratamento diferenciado para as necessidades diferenciadas apresentadas pelos alunos. Afirma-se que, a partir disso, é possível equiparar o nível educacional dos estudantes, para que todos tenham condições de se desenvolver plenamente. Desse modo, afirma-se que:

É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela. Diversidade, no entanto, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado<sup>25</sup>. Dessa forma, **a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado,**

---

<sup>25</sup> É a partir dessa ideia e baseando-se nela que se defende as políticas focalizadas como um meio de melhor atender as necessidades específicas de cada pessoa ou grupo de pessoas. Discutiremos melhor os aspectos que envolvem as políticas focalizadas na seção IV, onde trataremos do neoliberalismo de Terceira Via.

**que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada** (BRASIL, 1998b, p. 23, grifo nosso).

Por fim, há o reconhecimento de que as diretrizes impõem mudanças importantes no ensino médio e que essas mudanças gerarão um processo de ruptura necessário à educação brasileira. Ressalta-se que a cooperação entre os agentes políticos e a comunidade escolar é indispensável para promover mudanças que adequem as instituições de ensino à essas novas diretrizes e, ao mesmo tempo, preservem a identidade particular de cada escola e de seus alunos.

### **Plano Nacional de Educação (2001)**

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece um conjunto de diretrizes, objetivos e metas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação à Distância, a Educação Profissional e a Educação Indígena. Este plano é a base a partir da qual os Estados e Municípios devem elaborar seus Planos Decenais de Educação.

Observamos que a questão da diversidade aparece em todos os itens que compõem o Plano, sendo ressaltada a importância de respeitar e valorizar as diferenças culturais que caracterizam as regiões brasileiras. Nesse sentido, afirma-se que “[...] é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades” (BRASIL, 2001, p. 15).

O PNE (2001) destaca que, a educação no Brasil, em todos os níveis, tem enfrentado inúmeros desafios que exigem grandes avanços. Dentre esses desafios destaca que, a construção de uma escola inclusiva é um dos mais importantes: “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 64). Por meio de uma educação inclusiva pretendia-se promover uma maior integração entre os alunos e uma relação de respeito mútuo entre suas diferenças.

Ao tratar da questão da inclusão, o Plano menciona a importância da inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares e afirma: “O ambiente escolar como

um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial” (BRASIL, 2001, p. 64).

Por fim, orienta que sejam incluídos nos currículos de todos os níveis da educação básica e da formação de professores os temas transversais indicados nos PCN (1997). De acordo com o documento: “[...] Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros” (BRASIL, 2001, p. 24). De acordo com o documento, esses temas estão vinculados ao cotidiano da maior parte da população e, por isso, precisam ser debatidos nas escolas e em espaços educacionais não-formais.

### **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse Comitê foi composto pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), pelo MEC, pelo Ministério da Justiça (MJ) e por membros da UNESCO. Na apresentação do documento, destaca-se que ele é fruto de uma parceria entre Estado, sociedade civil organizada e organismos internacionais. Além disso, ressalta que:

**[...] o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2007, p. 11, grifos nossos).**

O documento também aponta para a importância da proteção dos direitos humanos como condição para a efetivação de uma sociedade democrática, justa e desenvolvida, e evidencia que o respeito aos direitos humanos deve ser um dos princípios do Estado e das ações estatais (políticas). Destaca-se que, para que os direitos humanos estejam efetivamente contemplados nas políticas estatais, elas precisam estar voltadas para a perspectiva de uma sociedade baseada no respeito à diversidade cultural. Nos termos do documento:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da

construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no **respeito à diversidade** e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11, grifos nossos).

O PNEDH aponta que, desde o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), desencadeou-se um processo que deu origem a um sistema global e regional de proteção dos direitos humanos. No entanto, mesmo com avanços nos aspectos jurídicos, ainda existem muitos problemas que afetam a sua proteção. Um dos problemas apontados no documento, e sob o qual se impõe maior ênfase, é a questão da tolerância em relação à diversidade, como constata-se a seguir:

Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o **crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras**, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (BRASIL, 2007, p. 21, grifos nossos).

O Plano destaca que, a intolerância para com a diversidade é um risco aos direitos humanos, pois pode gerar conflitos e violência entre as pessoas. Afirmar que, a globalização tem aumentado o contato entre as pessoas de diferentes países e regiões e que, por isso, é preciso aprender a ser tolerante para manter uma relação harmônica na sociedade. Destaca-se que, por um lado, esse processo de globalização tem provocado uma concentração de riqueza que beneficia apenas um terço da humanidade. Essa concentração tem gerado conflitos, pois apenas aprofundou as desigualdades e a exclusão social. Mas, por outro lado, eles afirmam que, a globalização possibilita novas oportunidades de reconhecer os direitos humanos, desde que associada às ações que incentivem a tolerância para com a diversidade cultural.

O documento aponta que a introdução de discussões sobre os direitos humanos no Brasil, se fortaleceu com o fim da Ditadura Civil-Militar, na década de 1980. Em sua perspectiva, a Constituição Federal de 1988 foi o marco do reconhecimento dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais de todas as pessoas. Considera-se que, a partir disso, o governo brasileiro começou a se fazer presente nas reuniões, tratados e acordos internacionais em prol da proteção dos direitos humanos e, também, se mobilizou internamente, construindo um sistema nacional de direitos humanos. Contudo, o documento

ressalta que, apesar desses avanços, o Brasil, ainda mantém fortes traços de desigualdade e exclusão, portanto:

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, **sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência**. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e **às diversidades cultural e religiosa**, entre outras (BRASIL, 2007, p. 23, grifos nossos).

Reiteramos que, o PNEDH está apoiado em documentos nacionais e internacionais e marca a inserção da nação brasileira na história de luta pelos direitos humanos. Além disso, a construção deste Plano é uma consequência da adesão do Brasil aos objetivos estabelecidos pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 2005. Dentre esses objetivos identificamos, novamente, a questão da tolerância e do respeito para com a diversidade, onde se afirma a necessidade de “[...] c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos” (BRASIL, 2007, p. 21).

O Plano aponta que, a defesa dos direitos humanos tem sido um tema amplamente debatido em âmbito mundial, influenciando os organismos internacionais, os Estados nacionais e a sociedade civil nos diferentes países na busca de possibilitar que todas as pessoas tenham garantidos os seus direitos fundamentais (civis, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais). O documento destaca que, pretende promover esses direitos por meio do fortalecimento da educação, pois a considera um meio privilegiado para realizar essa tarefa. Em suas palavras:

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. Desse modo, **a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos**. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, **valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos**. (BRASIL, 2007, p. 25, grifos nossos).

Em síntese, o documento afirma a necessidade de garantir os direitos humanos a todos os cidadãos, sendo fundamental a tolerância e o respeito para com as minorias. O Plano aponta que a educação em direitos humanos desempenha um papel importante na promoção/proteção desses direitos e que ela deve ter como um de seus eixos principais o respeito à diversidade. De acordo com o documento:

[...] a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, **nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade** (BRASIL, 2007, p. 24, grifos nossos).

A partir do reconhecimento da importância da educação na promoção/proteção desses direitos, o documento elenca uma série de ações que devem ser efetivadas para viabilizar o atendimento de seus objetivos nas escolas básicas e, também, nos mais diversos setores da sociedade (saúde, comunicação, cultura, segurança, justiça, esporte e lazer), incluindo também a formação inicial e continuada de professores. No item referente à educação básica, define-se o que seria uma educação em direitos humanos, reafirmando que o respeito e valorização da diversidade é um de seus princípios, como se constata a seguir:

[...] a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, **voltada para o respeito e valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 31, grifos nossos).

Este documento apresenta os objetivos e ações que devem fazer parte da educação básica, mas também da educação superior, da educação não formal, da educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e da mídia. Por isso, em todos os demais itens deste documento, menciona-se a necessidade de respeitar, promover e valorizar a diversidade no ambiente educacional.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010)**

Estas Diretrizes, fixadas por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, têm como objetivo definir novas normas e orientações necessárias às mudanças que

ampliaram o Ensino Fundamental no Brasil para nove anos de duração. Esta ampliação ocorreu para atender a Lei nº 11.274/2006 que, ao alterar os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, dispõe sobre a matrícula obrigatória de crianças no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade.

No Parecer do CNE/CEB nº 11/2010, é apresentado um quadro da população escolar que frequenta o ensino fundamental em todo o Brasil, no qual é destacado que esta população está representada por uma grande diversidade sociocultural e por disparidades socioeconômicas. Estes fatores acabam por gerar oportunidades muito diversas e desiguais de acesso dos alunos aos bens culturais. A esse respeito o documento afirma:

As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, dos moradores das áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças (BRASIL, 2010, p. 08).

Tendo em vista esse quadro e buscando evitar que as desigualdades não sejam potencializadas, as diretrizes orientam as escolas a buscar meios para desenvolver uma ação pedagógica articulada à realidade dos alunos, de modo a propiciar-lhes o conhecimento e a valorização de sua cultura local. Considera-se que essas ações permitirão ao aluno atuar sobre sua realidade local, além de transitar por outras culturas, ampliando seus horizontes. De acordo com estas Diretrizes, isso é:

[...] uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e **construir identidades afirmativas** o que, também, pode levá-los a **atuar sobre a sua realidade e transformá-la** com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para **transitarem em outras culturas**, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (BRASIL, 2010, p. 08, grifos nossos).

Observamos que, no Art. 16 das Diretrizes, ao tratar dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento referentes ao ensino fundamental, reforça-se a necessidade de tratar de temas referentes à diversidade cultural e ao respeito às diferenças. Dentre os temas

que devem permear o currículo das escolas estão: saúde, sexualidade, gênero, vida familiar, vida social, educação ambiental e diversidade cultural.

Em relação a atuação dos docentes, o Artigo 25, assevera que os professores devem levar em conta a diversidade sociocultural dos alunos, as desigualdades de acesso aos bens culturais e os múltiplos interesses e necessidades de cada um dos alunos ao elaborar suas metodologias e estratégias de ensino.

Além disso, ao tratar das escolas do campo, das indígenas e quilombolas, ressalta que é preciso seguir diretrizes próprias para proceder a elaboração curricular e a organização administrativa. Destaca-se que o atendimento escolar nestas escolas deve respeitar suas peculiaridades e seus costumes, utilizando-se para isso de estratégias pedagógicas condizentes com a realidade desta população. As Diretrizes orientam as escolas indígenas a promover um ensino intercultural e bilíngue para que seja possível a preservação e a manutenção da diversidade étnica e linguística dos povos indígenas.

As Diretrizes acentuam, ainda, que as comunidades locais devem ter uma participação ativa na construção dos currículos destas escolas. Acredita-se que, dessa forma, possam ser garantidos o reconhecimento e a valorização de suas culturas, seus costumes e tradições, a preservação dos seus saberes e o cultivo da língua materna de cada comunidade na escola, como no caso dos povos indígenas.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012)**

Estas Diretrizes, instituídas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, foram formuladas em consonância com documentos da ONU e da UNESCO, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (2011), também com documentos nacionais como a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996) e o PNEDH (2007). Trata-se de um documento que tem o intuito de estabelecer diretrizes que auxiliem os sistemas de ensino e suas instituições a efetivar a proposta de Educação em Direitos Humanos, considerada um dos eixos fundamentais do direito à educação.

Segundo as Diretrizes, a Educação em Direitos Humanos tem como finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social, além de objetivar uma “[...] formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis

regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012, p. 02). A seguir, as Diretrizes destacam qual a sua finalidade em estabelecer este objetivo:

Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (BRASIL, 2012, p. 02).

Conforme podemos observar, a proposta de Educação em Direitos Humanos preocupa-se em orientar os sistemas de ensino a adequar-se às diversas especificidades que são encontradas nas diferentes regiões do país, ou seja, à diversidade cultural brasileira. Assim, a efetivação dessa proposta exige a garantia de atendimento diferenciado às necessidades e características também diferenciadas da população escolar.

De acordo com este documento, os conhecimentos e princípios concernentes à Educação em Direitos Humanos devem ser incluídos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior. Para garantir essa inclusão, os Conselhos de Educação deverão definir estratégias para acompanhar e verificar se as instituições de ensino estão assumindo as ações da Educação em Direitos Humanos na construção dos seus Projetos Políticos Pedagógicos e dos materiais didáticos e pedagógicos, tanto nas instituições de educação básica, quanto nas de ensino superior.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)**

Estas diretrizes definem um conjunto de princípios e normas para as etapas e modalidades da Educação Básica e baseia-se, dentre outras coisas, no direito de toda a pessoa à educação. O documento afirma que a escola deve centralizar suas ações no estudante e na sua aprendizagem, de modo a estar atenta às suas especificidades, e deve ter como um de seus principais requisitos a “II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2013, p. 65).

No que se refere ao planejamento de ações coletivas a serem realizadas pela escola, as Diretrizes afirmam a necessidade de ter clareza quanto “III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos,

respeitados o tempo e o contexto sociocultural” (BRASIL, 2012, p. 65). Destaca-se que essa valorização é de fundamental importância para que a escola adquira a qualidade almejada.

As Diretrizes destacam que a Educação Básica é um espaço privilegiado para atos de recriação da cultura, de reconstrução das identidades e de valorização das raízes próprias das diferentes regiões do país. Mas destacam que, para que esses atos sejam efetivados é preciso reconstruir o projeto político-pedagógico e renovar a organização curricular, incluindo, para além da base comum curricular, uma parte diversificada no currículo que remeta ao contexto e a cultura própria da comunidade onde a escola se encontra. Em outros termos, ressalta-se que:

O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, **com sua diversidade**, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2012, p. 69, grifos nossos).

Por fim, são definidos os princípios e normas específicas para cada modalidade e nível de ensino. Ao fazer essa definição, as Diretrizes reforçam que, em cada modalidade de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, é preciso promover, valorizar e respeitar a diversidade multicultural que marca a história e atualidade da sociedade brasileira, para que a educação possa atender as necessidades específicas de todos e criar condições propícias ao aprendizado.

### **Plano Nacional de Educação (2014)**

Este PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define os objetivos e metas educacionais a serem alcançadas no decênio 2014-2024 em todos os níveis de ensino. Destaca que, para atingir as metas e implementar as estratégias previstas em seu texto, é preciso que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuem em regime de colaboração.

No Projeto de Lei deste PNE, enviado à Câmara dos Deputados em 2011, ressalta-se a valorização e o reconhecimento da diversidade como uma das questões mais importantes na educação brasileira. O Projeto definia o que é diversidade, quais as características da

diversidade cultural brasileira, o que significa o direito à diversidade e quais são as estratégias que devem ser utilizadas para valorizá-la. Nos termos do documento:

[...] o **direito à diversidade na educação brasileira** não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do **reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades**. Portanto, a construção de uma política nacional do direito à educação que contemple a diversidade deverá considerar: os negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei. Deverá, ainda, considerar a educação dos ciganos, a educação ambiental, os direitos humanos, a liberdade de expressão religiosa na escola e a educação profissional (BRASIL, 2011, p. 60-61, grifos nossos).

Após reconhecer o direito à diversidade e apontar quais são as populações que devem ser contempladas com esse direito no Brasil, este Plano destaca que o reconhecimento e valorização da diversidade cultural “[...] a serem consolidados na política educacional deverão ser realizados por meio de políticas, programas, ações e práticas pedagógicas que garantam a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade” (BRASIL, 2011, p. 60-61).

Observamos que a questão da diversidade também aparece no PNE (2014-2024), nas metas e estratégias referentes à todos os níveis de ensino de que ele trata. Já no início, dentre as metas definidas por este Plano, está a necessidade de “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2015, p. 43). Sendo assim, no Artigo 7º o PNE destaca:

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar **territórios étnico-educacionais** e a utilização de estratégias que levem em conta as **identidades e especificidades socioculturais e linguísticas** de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (BRASIL, 2015, p. 46, grifos nossos).

Em todas as metas e estratégias de todas as modalidades e níveis de ensino menciona-se a necessidade de fomentar o atendimento educacional de qualidade às populações do campo, indígena e quilombola. O documento também destaca a importância de combater as situações de discriminação, de preconceito e de violência nas escolas e, ao mesmo tempo, de valorizar as diferenças e a diversidade cultural brasileira. Menciona o combate ao

preconceito para com a população negra, os deficientes, a população mais pobre e vulnerável, bem como os quilombolas, indígenas e à população do campo. Nesse sentido, destacamos a meta oito deste PNE, pois esta enfatiza ações necessárias em prol de algumas destas populações:

**Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as **populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros** declarados a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2015, p. 67, grifos nossos).

A partir das metas e estratégias traçadas traçadas, o Plano afirma ser possível conquistar a garantia da equidade entre os diferentes grupos que compõem a sociedade e também promover a harmonia e o entendimento mútuo da diversidade cultural que marca o contexto brasileiro. Assim, busca-se concretizar os princípios da democracia e dos direitos humanos por meio de ações voltadas ao sistema educacional brasileiro.

### 2.2.1 Síntese dos documentos educacionais nacionais

No item 2.2 desta Seção, analisamos os documentos educacionais nacionais elencados para esta pesquisa, buscando enfatizar a forma como esses documentos trataram a questão da valorização e reconhecimento da diversidade cultural e verificando se eles estão articulados às orientações internacionais. A constatação de que, a partir dos anos de 1990, as questões referentes ao reconhecimento e a valorização da diversidade passaram a ser amplamente discutidas em território nacional e introduzidas nas políticas, programas e ações educacionais pôde ser confirmada no referido item da seção.

Atualmente, observamos que o Estado nacional é composto por um conjunto de órgãos, instituições, instrumentos e agentes que têm a função de cumprir tarefas específicas em áreas como educação, saúde, segurança pública e transporte público. Na área da educação, em específico, como pode ser constatado na Lei 9.394/1996 (LDBEN), tanto a União, quanto os Estados, os Municípios e o Distrito Federal são responsáveis pelo sistema educacional do país e atuam em regime de colaboração.

A esfera administrativa da educação no território nacional está organizada em três âmbitos: o federal, o estadual e o municipal<sup>26</sup>. No âmbito federal, o MEC (órgão da administração educacional federal direta) e o CNE, composto pela CEB e pela Câmara de Educação Superior – CES, que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, atuam na formulação e avaliação da política nacional de educação, em todos os seus níveis e modalidades, e velam pelo cumprimento da legislação educacional. No âmbito estadual, às Secretárias Estaduais de Educação, aos Conselhos Estaduais de Educação e aos Núcleos Regionais de Educação competem a orientação, regulamentação e aplicação da política educacional estatal, observadas as bases e diretrizes educacionais produzidas no âmbito federal. No âmbito municipal, as Secretarias Municipais de Educação e os Conselhos Municipais de Educação são os órgãos responsáveis pelos encaminhamentos, orientações e aplicações das medidas educacionais referentes as escolas municipais e devem atuar sempre de acordo com as diretrizes e bases estabelecidas pelas políticas educacionais nacionais. Apesar de existir uma relação de comunicação e colaboração entre os âmbitos federal, estadual e municipal, são as orientações educacionais definidas em âmbito federal, pelo MEC com o assessoramento do CNE, que definem em grande parte os moldes da educação nos Estados e Municípios brasileiros, pois estes, ao formularem suas políticas para a educação, devem atender à critérios e estar atentos à orientações que são definidas pelo governo federal.

No entanto, existe outro âmbito, já mencionado anteriormente, que exerce influências sobre a educação nacional e que encontra-se fora dos limites territoriais brasileiros, ou seja, o âmbito formado pelas organizações internacionais do Sistema das Nações Unidas. Reiteramos que o Brasil é um país que compartilha da agenda dessas organizações internacionais e, por isso, assume diversos compromissos com eles através de acordos, financiamentos, conferências ou reuniões, que envolvem outros países e que são mediadas por esses organismos. Por esse motivo, os processos políticos internos de cada país sofrem influências desses acordos que são firmados em nível internacional. Ao se tornar um membro ativo dessa comunidade internacional, o Brasil se compromete a seguir suas normas e aplicar suas orientações na política interna do país, tanto no campo da educação como em outros setores.

---

<sup>26</sup> Neste estudo, os documentos educacionais nacionais elencados para análise foram todos produzidos no âmbito federal, pois nosso intuito não foi o estudo sobre a política educacional de algum Estado ou Município em específico.

Desse modo, ao analisar os documentos educacionais nacionais, foi preciso certa atenção para verificar a confluência entre os princípios definidos em âmbito internacional e expressos em documentos da UNESCO e do PNUD, por exemplo, e os princípios educacionais definidos em âmbito nacional. Como foi possível constatar no item 2.2, os próprios documentos mencionam as orientações produzidas por àqueles organismos internacionais e, em alguns casos, os próprios organismos estão envolvidos diretamente na construção dos documentos educacionais nacionais, como foi o caso dos PCN (1997) e do PNEDH (2007). Estes documentos nacionais em específico deixaram expresso, no corpo do texto, a colaboração direta de membros dos organismos mencionados acima na elaboração de suas orientações.

No que tange à questão da diversidade cultural, observamos que, assim como nos documentos internacionais, o reconhecimento e a valorização da diversidade também estão fortemente presentes nos documentos educacionais brasileiros. Nos documentos nacionais, a questão da diversidade foi tratada a partir das características específicas da população brasileira que é marcada pela presença da influência europeia, dos povos indígenas, da população rural, dos afrodescendentes, da população ribeirinha, dos mestiços, dos quilombolas, de diferenças advindas de comunidades diversas, de diferenças de sexo, de gênero, de etnia, de língua, de região, de sexualidade, de religião, de identidade, de classe social, de grupos sociais, de condições físicas ou psicológicas, de diferenças socioeconômicas e de nacionalidade. No Quadro 2, exposto a seguir, realizamos uma síntese dos documentos nacionais analisados apontando suas principais características, enfatizando as formulações sobre o conceito de diversidade cultural presente em cada documento e destacando os termos utilizados para especificar ou caracterizar esse conceito.

QUADRO 2: Apresentação dos documentos educacionais nacionais

| <b>Documento/ano</b>                                                       | <b>Objetivo principal</b>                                                                                                                 | <b>Síntese do documento/aspetos relacionados à diversidade cultural</b>                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Conceito de diversidade cultural</b>                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394<br>(BRASIL, 1996) | Regulamentar o funcionamento do sistema educacional brasileiro em todos os níveis educacionais e no âmbito federal, estadual e municipal. | Pretende adequar o sistema educacional à diversidade de culturas, povos e regiões que marca o território nacional. Para fazer essa adequação, propõe a organização dos currículos escolares em parte comum e parte diversificada, sendo que está última seria construída por cada região/localidade para atender as | Identificam a diversidade cultural com aspectos como pluralidade cultural, gênero, sexualidade, população rural, população indígena, educação ambiental, manifestações culturais, pluralismo de ideias, tolerância, tradições, |

|                                                                               |                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                               |                                                                                                                                                                                                         | necessidades específicas de sua população. Ressalta a importância de adequação às peculiaridades da vida rural e da inclusão da população indígena.                                                                                                                                                                                                                                                                               | influência africana, indígena e europeia, memórias históricas, diferentes identidades, línguas e ciências                                                                                                                                                                                                            |
| Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução<br>(BRASIL, 1997)               | Auxiliar a renovação e reelaboração da proposta curricular das escolas de forma flexível para que as especificidades de cada região sejam atendidas.                                                    | Aponta que os currículos escolares devem ser flexíveis para atender a diversidade cultural brasileira. Apresenta críticas à modelos curriculares homogêneos e impositivos. Destaca que a diversidade cultural dos alunos é um elemento primordial para o aumento da qualidade do ensino público e enfatiza a importância do princípio da equidade para que todos tenham oportunidade de realizar suas aprendizagens fundamentais. | Caracteriza a diversidade cultural como a expressão de aspectos como diversidades regionais, étnicas, religiosas e políticas, com a pluralidade, as características sociais, a identidade nacional, pessoal e coletiva, diferenças de classe social, de sexo, de características individuais e entre grupos sociais. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<br>(BRASIL, 1998) | Readequar as diretrizes curriculares aos novos princípios e metas estabelecidos na LDBEN e nos PCN a partir da apresentação de novos fundamentos e procedimentos para a educação no ensino fundamental. | As Diretrizes apontam que a diversidade dos contextos regionais deve ser respeitada por meio do reconhecimento do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e por meio da flexibilidade na aplicação das normas educacionais. Destaca que a supressão do preconceito e da discriminação, bem como o respeito à diversidade cultural, são primordiais para a construção da cidadania.                                       | Identificam a diversidade cultural com aspectos como gênero, variedades étnicas, etárias, regionais, religiosas e políticas, diferenças socioeconômicas e de condições físicas ou psicológicas, pluralismo de ideias e de concepções, com manifestações artísticas, identidades e comunidades diferentes.            |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<br>(BRASIL, 1998)       | Readequar as diretrizes curriculares aos novos princípios e metas estabelecidos na LDBEN e nos PCN a partir da apresentação de princípios, fundamentos e procedimentos da educação no ensino médio.     | Destaca que os currículos escolares devem substituir a repetição e a padronização, que caracterizam a moralidade industrial taylorista, pela criatividade e diferenciação. Ressalta que o sistema educacional deve atender as necessidades específicas dos grupos e indivíduos não apenas por meio de oportunidades iguais, mas por tratamento diferenciado, como forma de equiparar o nível educacional dos alunos.              | Compreendem a diversidade cultural como expressão da identidade nacional, da identidade da escola e de seus alunos, de aspectos como gênero, etnia e diferenças entre regiões e grupos sociais.                                                                                                                      |
| Plano Nacional de Educação<br>(BRASIL, 2001)                                  | Estabelece diretrizes e metas para todos os níveis e modalidades da educação e é a base a partir da qual os Estados e Municípios devem                                                                  | Ressalta a importância de respeitar e valorizar as diferenças culturais que caracterizam as regiões brasileiras e que formam a base sociohistórica na qual as crianças constroem sua personalidade. Destaca que um dos grandes desafios da educação                                                                                                                                                                               | Relaciona o termo diversidade cultural com aspectos como valores e expressões culturais, regiões brasileiras, diferentes localidades, comunidades e pluralidade cultural.                                                                                                                                            |

|                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                | elaborar seus Planos Decenais de Educação.                                                                                                                                                                                          | é a construção de uma escola inclusiva, integradora e aberta à diversidade. Aponta que a participação da comunidade em parceria com a escola é um elemento essencial para concretizar a construção desta escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<br>(BRASIL, 2007)                               | Estabelecer objetivos e ações a serem cumpridas nas diferentes modalidades de ensino e, também, em outros setores sociais, para atender aos compromissos assumidos pelo Brasil no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. | Aponta que a educação em direitos humanos é essencial para construir uma sociedade que possa garantir e proteger os direitos humanos de todos, sem distinção. Ressalta que o respeito e a tolerância para com a diversidade cultural é um elemento primordial para garantir esses direitos. Destaca que uma educação deve adotar o princípio de empoderamento em benefício das categorias ou grupos historicamente vulneráveis e contra práticas de intolerância, discriminação e preconceito.                                                                               | Caracteriza a diversidade cultural/diferenças como a expressão das diferenças étnico-raciais, religiosas, territoriais, físico-individuais, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de classe social, de geração e de opção política, das categorias chamadas de vulneráveis ou grupos socialmente excluídos como mulheres, negros, povos indígenas, idosos, pessoas com deficiência grupos raciais e étnicos. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos<br>(BRASIL, 2010) | Definir novas normas e orientações necessárias às mudanças que ampliaram o Ensino Fundamental no Brasil para nove anos de duração.                                                                                                  | Apontam que a população que frequenta o ensino fundamental é representada por uma grande diversidade e por disparidades que podem gerar oportunidades desiguais. Destacam que a escola deve conhecer a realidade da comunidade em que está inserida, valorizar sua cultura local, seus costumes, suas tradições, seus saberes e sua língua. Compreende que assim esses alunos podem se reconhecer como parte de uma cultura, construir identidades afirmativas, atuar sobre sua realidade, além de transitarem sobre outras culturas, para transcenderem seu universo local. | Compreendem a diversidade cultural como expressão das diferenças entre as populações mestiças, negras, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, a população rural, as crianças e jovens em situação de risco ou que não puderam estudar, as pessoas com deficiência, os grupos raciais, as identidades diversas, às sexualidades, gêneros, costumes, tradições, peculiaridades, saberes e realidades diversas.                |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos<br>(BRASIL, 2012)        | Estabelecer diretrizes que auxiliem os sistemas de ensino e suas instituições a efetivar a proposta de Educação em Direitos Humanos, que é considerada um dos eixos                                                                 | As Diretrizes mencionam a necessidade de reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades como um dos princípios da Educação em Direitos Humanos. Além disso, ressalta que o planejamento e o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos devem estar adequadas as necessidades e características                                                                                                                                                                                                                                                 | Não conceitua diretamente o termo diversidade cultural, mas menciona a necessidade da educação em direitos humanos estar atenta às características biopsicossociais e culturais dos sujeitos e seus contextos.                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                         | fundamentais do direito à educação.                                                                                                              | biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) | Definir um conjunto de princípios e normas para as etapas e modalidades da Educação Básica a partir do princípio de direito de todos à educação. | Apontam para a necessidade de promover a inclusão, a valorização das diferenças, o resgate às manifestações de cada comunidade ou região e o respeito ao contexto dos alunos. Destaca que essas questões são fundamentais para uma escola de qualidade que privilegie a recriação da cultura, a reconstrução das identidades e a valorização das raízes próprias das diferentes regiões do país. Ressaltam que a escola deve incluir no currículo uma parte diversificada condizente com a cultura da comunidade ou região onde a escola está inserida. | Relacionam o termo diversidade cultural com conceitos como diferenças, pluralidade, manifestações culturais, diferentes comunidades e regiões, identidades e contextos socioculturais.                                                                                                                                                                                    |
| Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)                               | Definir objetivos e metas para todos os níveis de ensino a serem alcançados no decênio 2014-2024.                                                | Aponta-se que, o respeito a diversidade associada a princípios de respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade ambiental, são elementos essenciais para atingir as metas estabelecidas. Ressalta a necessidade de implementar uma educação escolar que considere os territórios étnico-educacionais e as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, consultando e informando essa comunidade.                                                                                                      | Aponta que a diversidade cultural engloba as diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas e está representada pelos negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT e os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei. |

Fonte: Próprio autor.

Conforme ficou expresso no Quadro 2 e na presente Seção, na análise dos documentos buscamos nos manter atentas as justificativas ou finalidades apresentadas para propor o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural no âmbito educacional. Em geral, os documentos ressaltam que o Brasil é marcado por uma grande diversidade e apontam que a atenção à essa diversidade no campo da educação e nos currículos educacionais é extremamente importante.

Segundo os documentos, o reconhecimento e a valorização da diversidade na educação permite o atendimento das necessidades educacionais específicas de cada região; possibilita uma maior inclusão nos sistemas públicos de ensino; permite a recuperação e

conservação da cultura dos diferentes grupos (LDBEN, 1996); contribui para a qualidade da educação (PCN, 1997); traz mais êxito ao processo de educar, ensinar e aprender; contribui para o processo de construção da cidadania; enriquece os currículos escolares; contribui para a constituição da identidade dos alunos; ajuda a suprimir o preconceito e a discriminação (DCN- Ensino Fundamental, 1998); preserva a identidade da escola e dos alunos, ajuda a equiparar o nível educacional alunos (DCN- Ensino Médio, 1998); permite a construção das personalidades das crianças de acordo com sua base sócio-histórica; promove a integração e o respeito mútuo entre as diferenças; permite a construção de uma escola integradora e aberta à diversidade cultural (PNE, 2001); garante os direitos humanos das categorias historicamente vulneráveis; promove a manutenção de uma relação harmônica na sociedade (PNEDH, 2007); combate as disparidades e desigualdades no acesso dos alunos de grupos vulneráveis aos bens culturais; permite uma ação pedagógica pertinente ao universo cultural dos alunos; possibilita aos alunos se reconhecerem como parte da sua cultura local; gera a parceria entre as comunidades locais e as escolas na construção dos currículos escolares (DCN – Ensino Fundamental de nove anos, 2010); permite uma atenção maior às característica biopsicossociais e culturais dos sujeitos e seus contextos (DCN-Educação em Direitos Humanos, 2012); possibilita o resgate e o respeito às diferentes manifestações culturais; permite recriar a cultura e reconstruir as identidades das diferentes regiões do país (DCN- Educação Básica, 2013); e, permite o combate à discriminação, ao preconceito e à violência nas escolas entre os diferentes grupos ou indivíduos (PNE, 2014).

O documento ressalta que, por meio da educação, com modificações no currículo, na ação pedagógica, na relação entre os alunos e nas atividades escolares em geral, é possível alcançar todos os objetivos e finalidades expostos acima. Documentos como a LDBEN (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1997), as DCN (BRASIL, 1998a; 1998b; 2010; 2012; 2013) e o PNE (BRASIL, 2001; 2014) mencionam a necessidade de organização do currículo em parte comum e parte diversificada como uma forma de respeitar a diversidade brasileira e atender as necessidades específicas de cada grupo social diferente. Segundo os documentos, a parte diversificada dos currículos deveria ser construída pelas escolas em parceria com a comunidade ou com a população da região na qual está inserida. Essa aproximação entre comunidade e escola possibilitaria às instituições de ensino atuar com base em valores como respeito, reconhecimento, promoção, reafirmação e valorização da diversidade cultural e atingir as finalidades expostas.

No que tange as relações entre a questão da diversidade cultural e o fomento ao individualismo, ressaltamos que nesta Seção da pesquisa só é possível fazer apontamentos que sinalizem para a aproximação de conceitos ou ideias que nos permitam relacionar estes dois aspectos. Em nossa perspectiva, para indicar essas relações de forma aprofundada é preciso apresentar uma fundamentação teórico-filosófica que a justifique, tarefa que dedicamos às seções subsequentes. Essa fundamentação é necessária para compreender as múltiplas determinações e as contradições que estão entre a questão da valorização e reconhecimento da diversidade cultural e o individualismo.

Dentre os apontamentos que nos cabem neste momento, ressaltamos a questão do enfoque na necessidade de tratamento diferenciado aos grupos e indivíduos mais vulneráveis como forma de alcançar a equidade. Os documentos apontam que aqueles considerados vulneráveis não alcançam o mesmo patamar educacional que os grupos considerados não vulneráveis. A partir da busca de uma aproximação desta questão com o tema do individualismo, observamos que esse enfoque no tratamento diferenciado pode levar esses grupos a se reconhecerem dentro dos seus marcos locais ou culturais específicos, mas deixa em segundo plano o reconhecimento dos indivíduos como membros do gênero humano e, mais especificamente, como membros de uma mesma classe. Os documentos enfatizam as diferenças entre os indivíduos e, assim, minimizam as discussões ou reflexões sobre aspectos como a igualdade e a unidade social.

Além disso, as DCN-Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) realizam algumas reflexões que também nos permitem fazer apontamentos sobre a relação entre diversidade e individualismo. Estas Diretrizes apontam para a necessidade de os indivíduos se reconhecerem como membros ou parte de uma determinada comunidade, para que eles construam identidades afirmativas. No documento destaca-se que, assim os alunos poderão atuar sobre “sua realidade” transformando-a, além de poderem transitar por outras culturas, evitando que os alunos se fechem no seu universo local e possam respeitar e reconhecer a existência das diferenças. Esse documento em específico nos remete a três documentos internacionais, “Nossa Diversidade Criadora” (1995), “Relatório Jacques Delors” (1996) e “Relatório do Desenvolvimento Humano: liberdade cultural num mundo diversificado” (2004) analisados no item 2.1, pois, enfatizam essa mesma ideia. Nessa perspectiva, orienta-se as pessoas a manterem uma relação de respeito com os outros, com os diferentes, os que não fazem parte do seu grupo e, indiretamente, buscam induzir os indivíduos a manter seu

marco de ação concreta limitado à sua localidade, sua comunidade, sua vida, sua história pessoal, seu grupo específico ou à “sua realidade” como mencionou as Diretrizes.

Antes de apresentarmos a próxima Seção, onde analisaremos a relação entre a questão da diversidade cultural e o contexto político, econômico e ideológico específico do período de que estamos tratando, apresentaremos, no item a seguir, uma análise geral sobre os documentos internacionais e nacionais, explicitando os principais determinantes políticos e econômicos que permeiam as políticas educacionais voltadas à valorização e reconhecimento da diversidade cultural.

### 2.3 ANÁLISE GERAL DOS DOCUMENTOS

Conforme mencionamos no item 2.1.1, existe uma confluência entre os documentos internacionais e nacionais que é consequência da estratégia hegemonia discursiva. Associada à essa estratégia, que busca a popularização e a legitimação das reformas educacionais, os organismos internacionais também disseminaram a tecnologia para viabilizar essas reformas e o seu discurso justificador. Na análise de Shiroma, Campos e Garcia (2005), os organismos multilaterais:

[...] por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 429).

O processo de hegemonia discursiva, apontado pelos autores, faz parte de um contexto marcado pelo fenômeno de “globalização das políticas sociais” que tem levado para uma “[...] tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 428) e que está centralizada na atuação dos organismos internacionais. Neste contexto de globalização das políticas, os diferentes países, tais como o Brasil, estabelecem acordos e mantêm relações de vários tipos com estas organizações, se comprometendo a implementar determinadas medidas consideradas necessárias para o seu desenvolvimento.

Como um membro dessa comunidade internacional, o Brasil não tem uma total autonomia sobre suas decisões políticas internas, pois, cada vez mais, elas dependem desses

acordos. Contudo, é preciso ressaltar que o Brasil, assim como os demais países que estão associados a esses organismos, não é simplesmente uma vítima desses acordos, pois, seu papel nessa comunidade internacional é ativo e intencional. As nações escolhem participar dessa comunidade, em certa medida colocam suas condições e, por fim, assinam os acordos com a consciência de todos os termos do contrato/compromisso. Por isso não podem ser simplesmente apontadas como vítimas desse processo, pois na verdade, são partícipes.

No entanto, fica evidente que a autonomia das nações é relativa, pois depende de sua força econômica e política. Observa-se que existe uma relação de interdependência, e também uma correlação de forças, onde o país com maior poder econômico é também o mais influente, o que permite que ele possa impor o atendimento de seus interesses à comunidade internacional.

Segundo Teodoro (2008), a história do surgimento dessa chamada comunidade internacional nos remete ao final da Segunda Guerra Mundial, momento em que foi criada a ONU com o intuito de retomar a convivência pacífica entre os países e de contribuir com a recuperação dos países derrotados na guerra. Desde a criação da ONU até os dias atuais, esses organismos foram se modificando e se remodelando para atender as exigências sociais, ideológicas, econômicas, políticas e, principalmente, educacionais que surgiam. Sobre isso, o autor destaca:

A criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como a UNESCO nos campos da educação, ciência e cultura, ou o FMI e Banco Mundial, no campo financeiro e da *ajuda ao desenvolvimento* –, como no plano da cooperação econômica num determinado espaço geográfico – a OCDE, por exemplo –, deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais. A formulação de políticas educativas, particularmente nos países da periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu, na década de 1960, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização (TEODORO, 2008, p. 21, grifos do autor).

Como forma de justificar ou convencer os países a fazerem parte dessa comunidade internacional, a ONU alegava que os países periféricos ou em desenvolvimento teriam mais chances de se desenvolver e se modernizar se aderissem ao seu sistema, contribuindo e articulando-se com suas agências. Observa-se que os países são indiretamente levados a

fazer parte desse sistema internacional, sob o risco de não alcançar um bom desempenho econômico e político. Sendo assim, o desenvolvimento de um país:

[...] deixa de ser um projecto capaz de ser conduzido no quadro do Estado-nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional, para depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um gerencialismo global (“global managerialism”) que tem no chamado consenso de Washington os seus dez mandamentos (TEODORO, 2008, p. 25).

Para Ianni (1994), o Sistema da ONU diminuiu a autonomia da maioria das Nações que são constantemente ameaçadas por “[...] forças sociais, econômicas, políticas, culturais, geopolíticas, religiosas e outras, que operam em escala mundial, desafiam o estado-nação, com a sua soberania, como o lugar da hegemonia” (IANNI, 1994, p. 152). Assim, ao tratar dos aspectos que ameaçam/influenciam os Estados-nação, Ianni (1994) também destaca o papel das organizações internacionais como agentes que atuam defendendo os interesses dos países mais fortes. Nas palavras do autor:

Há vínculos antigos e novos que atrelam nações umas às outras, não só em condições de igualdade mas principalmente de desigualdades. Também as organizações internacionais, compreendendo a ONU, FMI, BIRD, GATT e outras exercem as suas atividades **priorizando interesses de nações com maior poder econômico, político, militar, cultural**. Essa continua a ser uma dimensão importante do cenário mundial (IANNI, 1994, p. 152, grifos nossos).

Consideramos que não é possível analisar as bases sociais de um país a partir, única e exclusivamente, de seus elementos internos, pois cada país desempenha um papel na economia mundial, o que determina a sua base econômica interna. No entanto, essas relações internacionais não influenciam apenas a base econômica de um país, mas também suas políticas educacionais. Sander (2008), abordando a questão específica da educação, explica como ocorre essa influência externa nos processos internos de decisão sobre a política educacional de um país:

Ao analisar o desenvolvimento da educação no cenário internacional, observamos que as experiências reformistas no campo da educação e da administração educacional são concebidas em distintas regiões do mundo, especialmente nos países desenvolvidos, e então exportadas pelos meios de difusão e circulação internacional do conhecimento, em particular pelas organizações intergovernamentais de cooperação técnica e assistência

financeira. Tal processo pode ser, tanto um excelente instrumento de acesso ao conhecimento e aprendizagem, como uma **forma de intervenção nos processos internos de decisão política, capazes de comprometer interesses nacionais e minar a riqueza de culturas locais** (SANDER, 2008, p. 160, grifos nossos).

Dale (2004) também faz análises sobre as influências externas na política educacional, abordando a relação entre educação e globalização. De acordo com esse autor, a globalização levou as forças supranacionais, no âmbito econômico, político e cultural, a influenciarem as políticas educativas nacionais, rompendo as fronteiras de diversos países. Em suas discussões, Dale (2004) parte da perspectiva de que existe uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)”, centrada nos interesses dos agrupamentos centrais do capitalismo, localizados principalmente na Europa, América e Ásia, e nas organizações internacionais. O autor destaca que as políticas educacionais de diversos países passaram a depender dessas organizações, ou seja, de seu auxílio e assistência, fato que diminuiu a autonomia das nações nesta questão. Na concepção de Dale (2004), essas influências internacionais sobre a educação são uma consequência do processo de “transnacionalização” do capital, que diminuiu o papel dos Estados-nação em suas decisões políticas internas.

Em relação a questão da diversidade cultural presente nestas políticas educacionais, observamos que, em todos os documentos educacionais analisados, existe uma mesma ideia que é constantemente reafirmada de formas diferentes. Na estrutura dos documentos constata-se a existência de um problema, depois aponta-se para suas consequências, em seguida determina-se o principal causador do problema e, por fim, define-se as soluções possíveis para ele. Nos documentos que tratam da diversidade cultural, o problema constatado é o não reconhecimento, valorização ou respeito para com a diversidade cultural e as diferenças; as consequências disso têm sido as guerras, os conflitos, as formas de intolerância, a discriminação e o preconceito, o atraso político e econômico, a negação de direitos fundamentais e os conflitos sociais. O aspecto causador deste problema é a mentalidade preconceituosa e intolerante das pessoas que não aprenderam a respeitar as diferenças num mundo cada vez mais diversificado. Consequentemente, a solução é fomentar, especialmente por meio da educação, a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e promover o respeito e o entendimento entre as pessoas que têm opiniões divergentes ou são pertencentes a grupos, etnias, sexos, gêneros, gerações, comunidades, países, regiões e tradições diferentes.

Em todos os documentos é possível identificar essa ideia que é apresentada de formas diferentes e, às vezes, com alguns novos elementos, mas que em sua essência tem o mesmo objetivo. É necessário esclarecer que nosso intuito não é, simplesmente, apresentar uma oposição às políticas educacionais de reconhecimento e a valorização da diversidade, mas questionar a função social, os fundamentos filosófico-ideológicos e as finalidades políticas das organizações e instituições internacionais e nacionais em torno desta questão para, assim, analisar sua proximidade teórico-ideológica com o individualismo.

Compreendemos que, com esses questionamentos é possível obter respostas mais concretas sobre as finalidades dos agentes e instituições políticas em fomentar essa temática nos documentos de política educacional. Além disso, também torna-se possível verificar se a concepção de cultura e diversidade cultural, presente nos documentos, promove uma maior aproximação e um sentimento de harmonia e solidariedade entre os diferentes grupos e pessoas ou se leva ao fomento da fragmentação, do individualismo e da ausência de uma unidade social, ou seja, de uma unidade de classe.

### **III - A RELAÇÃO ENTRE A DIVERSIDADE CULTURAL E O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO NO CONTEXTO DE REORGANIZAÇÃO POLÍTICA, ECONÔMICA E IDEOLÓGICA**

Nesta seção, apresentamos os principais aspectos que marcaram o processo de reorganização social impulsionado pela crise estrutural do capital, que caracterizou as últimas décadas do século XX. Além disso, evidenciaremos a relação entre esses aspectos, o surgimento das políticas educacionais de valorização e reconhecimento da diversidade cultural e o fomento ao individualismo. A apresentação destas discussões concentrou-se em um item intitulado “O contexto histórico na transição do século XX ao XXI”. Este item foi composto por três subitens, onde analisamos os processos de globalização, o modelo produtivo de acumulação flexível e o projeto político do neoliberalismo ortodoxo, relacionando-os com nosso objeto de estudo.

#### **3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX AO XXI**

Para analisar a política educacional brasileira a partir da década de 1990, particularmente a relação entre a diversidade cultural e o fomento ao individualismo, é preciso compreender as profundas mudanças econômicas e políticas que marcaram esse período e, conseqüentemente, influenciaram as reformas educacionais nos diferentes países.

De acordo com Martins (2007), a década de 1990 e as décadas subsequentes são marcadas por um processo de crise estrutural do capital que se inicia em meados da década de 1970. Segundo Marx (1985), as crises são algo inerente ao modo de produção capitalista, pois, fazem parte do ciclo de reprodução e valorização do capital. Em sua essência elas são geradas pela queda tendencial da taxa de lucro<sup>27</sup>, que atinge os setores produtivos de formas

---

<sup>27</sup> De acordo com Marx (1988, p. 46), “[...] A autovalorização do capital por meio da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói”. Essa afirmação nos fornece o primeiro elemento para compreender a queda da taxa de lucro. No entanto, é preciso ressaltar que esse elemento é insuficiente, exigindo um estudo mais aprofundado do O Capital de Marx para compreender corretamente esta questão. Pode-se dizer que a queda tendencial da taxa de lucro é desencadeada pela mudança da composição orgânica do capital, ou seja, ela se dá quando ocorre uma introdução maior de capital constante (meios de produção, ou seja, meios de trabalho e objetos de trabalho) em detrimento do capital variável (força de trabalho). Diminui-se o consumo produtivo da força de trabalho pelos capitalistas, ocorrem demissões, quedas nos salários e, por conseguinte diminui-se o consumo das mercadorias pelos trabalhadores. Assim, o pico de desenvolvimento, baseado na mudança dessa composição orgânica, é seguido por uma crise. Marx (1988), ao tratar da produção da mais-valia relativa evidencia esse processo explicando que o ciclo de reprodução do capital é composto por determinadas fases que apresentam características diferentes nos diferentes ramos e

diferentes. Nesses períodos de crise, os capitalistas buscam retomar essa taxa de lucro através de reformulações e reorganizações de âmbito econômico, político e também ideológico.

Nesse movimento de reorganização e reformulação, inicia-se a criação de novas estratégias, princípios e diretrizes que buscavam auxiliar o capital na retomada de sua fase de prosperidade. Dentre as novas estratégias formuladas no período analisado neste estudo, destacam-se o modelo de acumulação flexível no campo econômico, o ideário neoliberal de Terceira Via no campo político e a concepção pós-moderna<sup>28</sup> no campo ideológico<sup>29</sup>. São esses três elementos que caracterizam as principais estratégias de retomada do capital, que marcam o novo contexto do final do século XX e início do século XXI e, articulados formam o tripé da nova organização social. Eles surgiram sob a base de uma sociedade marcada pela intensificação do processo de globalização, que foi determinante neste contexto.

Nesta seção, nos dedicaremos à análise sobre a globalização, a acumulação flexível e o neoliberalismo ortodoxo, por entender que estes temas nos permitem compreender os determinantes que levaram ao surgimento da Terceira Via e do pós-modernismo das últimas décadas. Iniciamos o item a seguir caracterizando o processo de globalização, evidenciando como ele influenciou o contexto mundial e as políticas educacionais e, também, qual sua relação com a questão da diversidade cultural e do individualismo.

---

setores da produção. Nas palavras do autor: “A vida da indústria se transforma numa sequência de períodos de **vitalidade média, prosperidade, superprodução, crise e estagnação**. Descontados os tempos de prosperidade, impera entre os capitalistas a mais intensa luta em torno de sua participação individual no mercado. Essa participação está em relação direta com a barateza do produto. Além dessa rivalidade, produzida por esse fato, no uso de **maquinaria aperfeiçoada**, que substitui a força de trabalho, e de **novos métodos de produção**, surge toda vez um ponto em que o barateamento da mercadoria é buscado mediante diminuição forçada dos salários abaixo do valor da força de trabalho” (MARX, 1988, p. 62-63, grifos nossos). A concorrência entre capitalistas, mencionada por Marx, é constante e se intensifica nos momentos de crise que fazem parte da vida da indústria no capitalismo, ou seja, são inerentes à ele. Para superar as fases difíceis da produção capitalista, os proprietários dos meios de produção utilizam máquinas aperfeiçoadas, substituem a força de trabalho, introduzem novos métodos de produção e forçam o rebaixamento dos salários. Tudo isso tem um forte impacto na sociedade e gera mudanças em outras esferas sociais, como veremos nesta seção.

<sup>28</sup> A compreensão destes três itens é de suma importância para a compreensão do tema central desta dissertação, por isso, organizamos seções específicas para tratar de cada um desses temas.

<sup>29</sup> É importante ressaltar que, ao separar estes três elementos em três categorias (econômica, política e ideológica), temos o intuito de facilitar a apresentação destes elementos e não de produzir uma concepção fragmentada sobre eles. Compreendemos que estas três categorias compõem a realidade em uma unidade, se interrelacionam e se influenciam mutuamente. Portanto, na constituição da realidade social, elas se apresentam articuladas e interpostas, e influenciam todas as esferas da vida social.

### 3.1.1 Os processos de globalização

A globalização, embora aparente ser um fenômeno recente devido à maior relevância que tem sido atribuída a ela na atualidade, é um processo construído historicamente pelo homem, que se desenvolve e se complexifica concomitantemente à complexificação da vida em sociedade. Esse processo tem sido decisivo na constituição das relações sociais e das esferas da vida social, tais como a educação, a política e a economia, e exerceu influências específicas na constituição das políticas de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, como veremos a seguir.

Nas análises de Lessa (2012), que se remete às características da sociedade primitiva, observa-se como o fenômeno da globalização se tornou algo tão impactante no curso da história da humanidade. Em sua perspectiva, esse fenômeno representa, em um sentido ontológico, um momento mais evoluído da vida humana. Segundo este autor:

Quando as sociedades eram mais primitivas, quando as relações sociais eram menos complexas, os indivíduos eram mais parecidos entre si. A humanidade vivia em pequenos bandos e tribos que raramente estabeleciam contatos. O que ocorria na China não afetava a África ou a América. Sociedades internamente mais homogêneas correspondiam a um momento histórico no qual a humanidade era composta por agrupamentos que mantinham pouco ou nenhum contato entre si; o isolamento das civilizações correspondia a um momento mais primitivo da vida humana, no qual as sociedades eram internamente muito mais homogêneas (LESSA, 2012, p. 44).

Apesar de a globalização significar um momento mais desenvolvido da vida humana, como assevera Lessa (2012), ela assume características específicas no modo de produção capitalista, voltando-se às necessidades do processo de reprodução ampliada do capital. Ao tratar desta questão, é preciso destacar que, os documentos educacionais internacionais e também os nacionais fazem menções aos benefícios e malefícios que a globalização tem gerado atualmente. Estes apontam, em muitos casos, que a globalização em si seria a causadora de diversos problemas e conflitos sociais da atualidade e que seria preciso geri-la para poder aproveitar seus benefícios e neutralizar seus malefícios. No entanto, em nossa perspectiva, estes problemas e conflitos sociais não são gerados unicamente pela intensificação da globalização, mas sim pelo fato de a globalização estar subsumida aos ditames do processo de expansão e desenvolvimento da produção e exploração capitalista.

Ahmad (1999), ao analisar o processo de globalização no contexto atual, afirma que, com as mudanças que ocorreram após a Segunda Guerra Mundial, dentre elas, a derrubada das fronteiras que dificultavam a entrada do capital internacional em alguns países, o mundo todo passou a estabelecer relações mais próximas. O autor ressalta que, a palavra globalização tem significados bastante diferentes, abrange uma série de fatores complexos e, também, muitos mitos, mas que fundamentalmente significa que o capital adquiriu uma mobilidade mundial mais flexível, complexa e arrojada. Segundo ele, o termo globalização apresenta quatro significados ou formas de expressão diferentes. Consideramos que estes quatro significados podem ser expressos como os aspectos ou características principais deste fenômeno social. O primeiro significado apresentado por Ahmad (1999) é de caráter ideológico:

A palavra “globalização” é altamente ideológica, acho eu, e, como tal refere-se, na verdade, a algumas coisas bastante diferentes. Em um nível, significa simplesmente que, com o colapso da União Soviética e do sistema de Estados que ela representava, só há atualmente um único sistema, o do capital imperialista, e será melhor que todos aceitem esse fato. Os que louvam a “globalização” não dizem isso de forma assim tão brutal, mas é o que têm em mente (AHMAD, 1999, p. 110).

Na sequência, Ahmad (1999) apresenta a característica econômica da globalização, como sua segunda forma de expressão. Nos termos do autor, a palavra globalização também:

[...] diz respeito a mobilidade imensa do capital e dos bens: ao papel cada vez maior do comércio de importação/exportação nas contas nacionais; ao poder das comunicações e das tecnologias de transporte – que hoje possuem um alcance global sem paralelo; ao enorme poder do capital financeiro e especulativo sobre e acima do capital industrial, cruzando fronteiras nacionais; à capacidade de bens culturais centralmente produzidos de ladear os sistemas nacionais de educação e informação, através de transmissões a longa distância e das rodovias de informação; à ascensão dos sistemas de produção e administração nos quais o processo de produção em si pode ser fragmentado e localizado em países diferentes e/ou rapidamente transferido de um para outro; e assim por diante (AHMAD, 1999, p. 110).

Em seguida, Ahmad (1999) aponta para o caráter político e institucional da palavra globalização, que compõe sua terceira forma de expressão, além de destacar a expansão da produção e do mercado mundial capitalista, que consideramos ser a quarta e última característica deste fenômeno. Nas palavras do autor:

Em terceiro, o termo “globalização” é também um eufemismo para o fato de que um punhado de arranjos institucionais imperialistas – o Banco Mundial, o FMI, o GATT etc. – está agora determinando a formação de políticas nacionais no denominado Terceiro Mundo. Em quarto, a palavra cobre a penetração rápida de todos os tipos de produção do capitalismo – e, portanto, do mercado mundial. O Banco Mundial calculou que, no final do século XX, apenas 12% da produção econômica do mundo estarão fora do mercado capitalista global como tal (AHMAD, 1999, p. 110).

A partir dessa análise é possível constatar que a globalização é um elemento que influenciou muitas das mudanças ocorridas na política e na economia mundial no final do século XX. A relação política e econômica entre os países e continentes do mundo, que já existia desde muito antes do século XX, ganhou novos elementos e se intensificou desde o final da Segunda Guerra Mundial. De acordo com Ahmad (1999), a intensificação dos processos de globalização é uma consequência natural no interior do desenvolvimento do capitalismo, pois seu próprio desenvolvimento exige que o capital possa circular livremente para além das fronteiras territoriais. O autor destaca que, neste contexto, o Estado nacional exerce o papel de articulador entre o capital que circula globalmente e seu país, sempre buscando trazer o primeiro para dentro de suas fronteiras. Ao apresentar o exemplo da nação indiana, este autor explica como acontece essa relação entre o Estado nacional e o capital internacional:

Esse capital tem que passar pela nação-estado indiana, tem que poder confiar em certas disciplinas do trabalho, em contratos salariais, em condições de paz industrial, em oportunidades de repartição de lucros que só o Estado indiano pode garantir. A nação-estado, neste caso, é o principal articulador entre o capital global e o trabalho nacional (AHMAD, 1999, 112).

Podemos constatar que, a base do processo de globalização está na disseminação mundial do próprio modelo de produção capitalista, um modelo baseado na exploração da força de trabalho e, consequentemente, na extração da mais-valia, que é o meio pelo qual o capital se reproduz. Para que esse modo de produção se dissemine e se reproduza de forma vantajosa, é necessário que, não só as exigências econômicas sejam atendidas em cada país, mas também as exigências políticas, culturais e educacionais.

Dale (2004) também faz análises importantes sobre a relação entre o aspecto econômico do processo de globalização e seus efeitos nas outras esferas da vida social,

especialmente na educação. Na seção anterior, no item 2.3, apresentamos alguns elementos da discussão empreendida por este autor que entende a globalização como:

[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Na perspectiva deste autor, a globalização não é simplesmente um conjunto de ideias, normas ou valores, mas sim um fenômeno construído e influenciado por três aspectos interrelacionados: a economia, a política e a cultura. Dale (2004) afirma que, esse fenômeno é um processo contraditório que atualmente encontra-se centrado em três agrupamentos de Estados (Europa, América e Ásia) que agem em conjunto, mas que também competem entre si. O autor destaca que, estes agrupamentos competem para obter o maior número de vantagens possível nos acordos globais e cooperam para assegurar a manutenção de sua supremacia e o controle de certas regras nestes acordos.

Ao analisar a relação entre a educação e a globalização, Dale (2004) observa que o fenômeno da globalização levou as forças supranacionais a influenciarem as políticas educacionais nacionais em muitos países. Como destacado na seção anterior, Dale (2004) afirma que existe uma AGEE, que é construída pelos organismos internacionais, tais como a UNESCO, e que está centrada nos interesses daqueles três agrupamentos de Estados, principalmente. Por meio dessa AGEE, dissemina-se, aos diversos países, princípios e diretrizes educacionais condizentes com o contexto de globalização e reprodução do capital sob sua forma atual.

Consideramos que, dentre essas regras e diretrizes encontra-se a questão da valorização e reconhecimento da diversidade cultural, compreendida pelos documentos educacionais, internacionais e nacionais, como um aspecto que deve ser enfatizado na educação escolar. Carvalho (2012a) aponta que, a questão da diversidade cultural é um dos aspectos mais importantes nesta discussão e, ao analisar a relação entre a diversidade cultural e o processo de globalização, expõe-nos que:

[...] a globalização é um processo contraditório. De um lado gera um processo de unificação das agendas políticas e de desterritorialização das políticas, deslocando o poder de decisão do âmbito dos Estados-nação e reduzindo sua capacidade de programar políticas próprias e de oferecer suficientemente proteção coletiva. De outro tende a promover o poder

local, a particularização e a diversidade. **Uma nova ou renovada importância é atribuída ao local, como se pode observar na redescoberta das identidades territoriais, das tradições, histórias, culturas e políticas locais e no ressurgimento do regionalismo e do nacionalismo** (CARVALHO, 2012a, p. 23, grifos nossos).

Observamos que o processo de globalização gerou efeitos que alteraram o modo de vida das pessoas e as referências locais sobre as quais elas se alicerçavam. Neste contexto, “[...] o local, a diferenciação e a diversidade surgem como novos valores, pois representando abrigos estáveis e seguros contra forças que estão fora do seu alcance e controle, ou que ameaçam diluir as identidades e apagar as diferenças” (CARVALHO, 2012a, p. 23). Observa-se que, esse fomento ao local, à diversidade e à diferenciação surge como uma resposta aos efeitos da globalização e busca preservar as tradições, identidades e costumes ameaçados pela padronização mundial no campo da política e da economia.

Segundo Carvalho (2012a), os documentos educacionais internacionais advogam a favor de uma política educacional baseada nas diferenças étnicas, sociais e culturais, afirmando que isso é necessário devido ao surgimento de uma nova sociedade globalizada, diversificada e informatizada. Também alegam que a educação intercultural é o instrumento mais eficaz para colocar em prática esta política educacional, pois ela permite a compreensão mútua entre as culturas e a solidariedade entre os povos. Entretanto, ao mesmo tempo em que afirmam a necessidade de atenção à diversidade, produzem uma agenda educacional global e unificada, centralizada nos organismos internacionais, que é transmitida aos demais países, em especial aos países periféricos. Assim, eles unificam as pautas das políticas educacionais ao mesmo tempo em que ressaltam a necessidade de produzir políticas diversificadas, que respeitem a particularidade de cada região, localidade ou país. De acordo com Carvalho (2012a), esse é um processo mutuamente constitutivo, onde:

[...] uniformiza-se e homogeneíza-se a política educacional derivada das políticas pluralistas ou multiétnicas e de reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Assim, contraditoriamente, os imperativos que fomentam a diversidade, ao mesmo tempo, impõem uma homogeneidade da agenda global (CARVALHO, 2012a, p. 23-24).

Na perspectiva de Carvalho (2012a), essa nova forma de conduzir a política educacional está associada a outro processo que foi gerado pela intensificação da globalização: a redefinição dos conceitos de democracia, cidadania e deveres sociais. A autora destaca que, quando o Estado-nação era, majoritariamente, o único elemento que

formava o quadro de referência na vida do cidadão, a cidadania estava associada ao espaço territorial da nação. Neste contexto, “[...] A identidade baseava-se naquilo que se assumia como comum, a exemplo da cultura nacional, território, língua, etc., e não nas singularidades ou especificidades dos grupos” (CARVALHO, 2012a, p. 24-25). Mas, com as mudanças resultantes dos processos de globalização que ocorreram nas últimas décadas do século XX (aumento dos fluxos migratórios, interação maior entre os países e enfraquecimento do poder do Estado-nação frente à comunidade internacional organizada a partir dos organismos internacionais) ocorreu o “[...] enfraquecimento do sentido de pertença dos indivíduos aos espaços nacionais, que deixam de ser o único quadro de referência” (CARVALHO 2012a, p. 25).

Sendo assim, surge uma busca por outras formas de identificação dos indivíduos, baseadas fortemente em suas diferenças e não em suas características comuns. Segundo Carvalho (2012a, p. 25), essa cidadania emergente funda-se em parâmetros como a heterogeneidade cultural e as múltiplas identidades e surge concomitantemente à cidadania global que está “[...] vinculada ao processo de globalização econômica e cultural, em que o sujeito se torna cidadão do mundo”. A autora ressalta que a cidadania é um elemento historicamente construído que se moldou nas últimas décadas para atender as necessidades do momento histórico atual, marcado pelo fenômeno da globalização. Ela assevera que:

[...] a cidadania, ao ser esvaziada de grande parte de seus antigos conteúdos se redefine, passando a pautar-se na produção de um diferencial cultural que se transforma sob o signo da vitalidade cultural local e da legitimidade de uma ordem social fundada na lógica do mercado. Por isso, as propostas educacionais deslocam o processo de formação da solidariedade do âmbito nacional para o âmbito local/particular de cada cidadão. Nesse contexto, o espaço escolar vem se firmando como um espaço de transformação da cidadania. Comprometendo-se com a ideia de ‘autodeterminação’ e de ‘empoderamento’ em nível individual e comunitário, habilita o sujeito a agir por si mesmo e, ao mesmo tempo, a se adequar aos padrões da sociedade globalizada (CARVALHO, 2012a, p. 26).

Nesse contexto de redefinições, marcado pela globalização, a valorização da diversidade também aparece como um aspecto essencial para o atendimento das necessidades do novo modelo produtivo que tem sido disseminado globalmente desde a crise de 1970. Com essa crise, entrou em cena o modelo de acumulação flexível que, diferentemente do modelo taylorista/fordista, pautava-se na produção de produtos, processos e demandas diversificadas. A valorização da diversidade está intimamente relacionada à este

novo modelo que busca criar e atender necessidades cada vez mais diversificadas para expandir o processo de produção do capital. Essa compreensão é importante, pois este modelo é a base sob a qual se originam as mudanças nas demais esferas da vida social, tais como a política e a educação. Assim, no item a seguir, dedicamo-nos a análise da chamada acumulação flexível, buscando destacar sua relação com nosso objeto de estudo.

### 3.1.2 A acumulação flexível

A crise da década de 1970 impulsiona o surgimento de um novo modelo de acumulação e reprodução do capital, o modelo baseado na flexibilização. Esse modelo espalhou-se pelo mundo e atingiu, de maneiras diferentes, os mais diversos países. Além de impor uma nova lógica ao setor produtivo, ele influenciou fortemente outros setores da sociedade, tais como a política e a educação, por meio da disseminação de seus conceitos e princípios.

Dentre as principais características da acumulação flexível está sua oposição ao taylorismo/fordismo. Segundo Harvey (2014a, p. 140, grifos do autor), “A *acumulação flexível* [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. A crise do modelo taylorista/fordista e, também, a forte crise econômica que vinha acompanhada dela, causaram mudanças irreversíveis na indústria, pois:

Essa dupla característica do período – limite da eficácia do taylorismo e mutação das normas de concorrência provocada pela crise econômica – influencia e determina profunda e persistentemente as direções imprimidas à inovação tecnológica, ainda que as novas tecnologias de informação, por si só, conheçam progressos expressivos visando a sua utilização produtiva nas fábricas (CORIAT, 1988, p. 14).

É importante ressaltar que, o modelo de acumulação flexível é um termo que engloba uma série de novos métodos de produção que surgiram após o esgotamento do modelo taylorista-fordista. De acordo com Harvey (2014a), esse modelo tem uma longa e complicada história, que se iniciou em meados da década de 1910 com a publicação do

trabalho de Frederick Winslow Taylor<sup>30</sup> (1856-1915) e foi impulsionada por Henry Ford<sup>31</sup> (1863-1947) ao introduzir a esteira mecânica e o dia de oito horas e cinco dólares em sua fábrica de automóveis. A história deste modelo se estendeu por quase 50 anos, passando por problemas gerados pela Grande Depressão de 1930 e pela Segunda Guerra Mundial, principalmente. Sobre as contribuições de Ford e sua relação com o taylorismo, destaca-se:

[...] as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências bem estabelecidas. A forma corporativa de organização de negócios, por exemplo, tinha sido aperfeiçoada pelas estradas de ferro ao longo do século XIX e já tinha chegado, em particular depois da onda de fusões de trustes e cartéis no final do século [...] Ford também fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade. [...] O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2014a, p. 121).

Apesar de suas diferenças, o taylorismo-fordismo e o toyotismo são marcados por características comuns, pois, têm o mesmo objetivo final: responder às exigências do processo de acumulação e reprodução do capital. No entanto, mesmo voltados para o mesmo objetivo, eles serviram para momentos diferentes que caracterizaram necessidades diferentes deste processo de acumulação. Por esse motivo, entre 1965 e 1973 o taylorismo-fordismo começou a ceder espaço ao toyotismo, que passou a ser amplamente adotado em diferentes setores produtivos do mundo todo. De acordo com Harvey (2014a), as incapacidades do fordismo em conter as contradições do capitalismo ficavam cada vez mais evidentes. O autor destaca que:

---

<sup>30</sup> Taylor, considerado o pai da administração científica, foi um engenheiro mecânico, nascido nos EUA, que desenvolveu estratégias e princípios sobre a racionalização do trabalho, utilizadas até hoje em algumas indústrias. De acordo com Harvey (2014a, p. 121), a principal obra de Taylor foi *Os Princípios da Administração Científica*, na qual descrevia formas de aumentar radicalmente a produtividade do trabalho “[...] através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento”.

<sup>31</sup> Ford foi um empresário norte americano, dedicado à indústria automobilística e conhecido por patentear mais de 160 invenções. De acordo com Coriat (1988), ele foi o primeiro a implantar a linha de montagem em série na produção de automóveis. Começou sua experiência trabalhando como mecânico, até conseguir construir sua própria empresa, de onde saíram as suas maiores inovações.

[...] essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972 (HARVEY, 2014a, p. 135-136).

Segundo Harvey (2014a, 2014b), o método toyotista de produção, implantado inicialmente nas empresas Toyota no Japão, introduziu diversas inovações no sistema produtivo, tais como: a produção *just in time* (na hora certa) ou produção por demanda; a redução de estoques; a troca da padronização pela diversificação da produção; a flexibilização; e, a automatização e o trabalho em equipe, para otimizar o tempo produtivo e eliminar os tempos mortos.

Apesar de reconhecer a grande influência que o modelo toyotista teve em todo o mundo, é preciso compreender que as mudanças produtivas ocorridas após a década de 1970 não se resumiam apenas em inovações da empresa Toyota. Como já afirmamos, outros métodos surgiram neste período, com inovações particulares também muito importantes. Segundo Coriat (1988), o impulso para o surgimento destes métodos veio das próprias empresas/indústrias que passaram a investir em pesquisas, buscando formas inovadoras em matéria de organização do trabalho. Dentre essas pesquisas, havia estudos que buscavam especificamente desenvolver novos conceitos de organização da produção e, através dos quais, produziram-se “[...] novos paradigmas de organização do trabalho para as grandes e pequenas séries, baseados na produção em *ilhas* de trabalhadores reunidos em “grupos autônomos” (ou semi-autônomos) de produção” (CORIAT, 1988, p. 16).

A produção baseada em ilhas é um dos conceitos mais importantes na compreensão da acumulação flexível, pois foi um elemento decisivo na flexibilização da produção. Essas ilhas são formadas por grupos de trabalhadores que devem trabalhar em equipe para que a tarefa seja efetivada com sucesso. Diferentemente do fordismo, os trabalhadores devem estar preparados para realizar a tarefa de todos os membros da equipe quando necessário, o que lhes impõe não ter que se limitar ou se especializar em apenas uma única tarefa. Somando-se às ilhas surgem, também, os *trolleys* automáticos, que juntos modificaram substancialmente a logística da fábrica, a disposição dos trabalhadores, das máquinas, das

tarefas, etc. Essa nova organização está baseada em um novo conceito chave, que está pautado em uma:

[...] organização do trabalho não mais em linha, mas em “malha”, utilizando os recursos de trolleys móveis automáticos, em geral comandados pelos próprios trabalhadores, capazes de garantir a alimentação de peças e, uma vez concluídas as tarefas, também a transferência de peças de uma ilha para outra (CORIAT, 1988, p. 17).

Dessa forma, o conceito de malha substitui o conceito clássico de linha de montagem e passará a ser adotado massivamente nas indústrias automatizadas tanto quanto as inovações tecnológicas. Entretanto, Coriat (1988) destaca que, a técnica na qual essa organização se baseia não exigiu princípios completamente novos e revolucionários. Ela apenas renova e reutiliza um duplo princípio que era próprio da linha de montagem clássica: a produção em fluxo contínuo e o fracionamento do trabalho.

Assim, os princípios clássicos foram restabelecidos sob bases diferentes de implantação, pois as ilhas de trabalho não correspondem a uma tarefa ou a um trabalhador específico, como anteriormente, mas sim a um grupo de trabalhadores que juntos serão responsáveis por uma parte do processo produtivo. Sobre essas reconfigurações na organização produtiva, o autor destaca:

Ao invés de cada “ilha” de trabalho corresponder ao princípio de um homem/ uma tarefa/um posto, em cada espaço assim constituído trabalha um pequeno grupo de operários (três a seis, em geral) ocupados com uma parte da montagem (ou da produção) global. Ponto decisivo: o número de produtos a serem fabricados numa jornada (ou semana) de trabalho é fixado pela direção (CORIAT, 1988, p. 17).

Desse modo, cada ilha ou equipe de trabalho tem uma meta a alcançar, meta essa definida pela direção da fábrica. Em outras palavras, trata-se de uma taxa ou nível de produtividade fixada e exigida aos trabalhadores. Em suas formulações teóricas, essa forma de organização do trabalho em ilhas comprometia-se a dar mais autonomia aos trabalhadores, já que estes tinham a possibilidade de se organizar de formas diferentes para realizar suas tarefas dentro de cada ilha. No entanto, a imposição de uma determinada produtividade limita essa autonomia, revelando-a como uma falsa autonomia. Dessa forma, Coriat (1988) observa que:

[...] de um lado a cadência de trabalho permanece sempre fixada, exteriormente ao trabalhador; de outro, cada grupo pode gerir “livremente” o tempo de montagem a ele atribuído – no contexto das exigências que lhe continuam impostas – calculando não mais sobre a base de um gesto elementar para um tempo elementar, mas a partir de um princípio mais amplo (número de peças por dia, e mesmo por semana): assim um “jogo” é aberto ao grupo de trabalho operando sob uma “autonomia” ... controlada (CORIAT, 1988, p. 17).

Assim, o objetivo não era aumentar a autonomia dos trabalhadores, mas garantir a flexibilidade da produção e fazer com que todos os operários da ilha soubessem realizar a tarefa de seu colega e que pudessem se reorganizar rapidamente diante de um imprevisto na produção. De acordo com Coriat (1988), foi esse modelo de grupos autônomos de trabalhadores, organizados em ilhas, que permitiu dotar a produção de uma flexibilidade que era inviável anteriormente nos sistemas rígidos fordistas. Essa flexibilidade, necessária para enfrentar os períodos de crise que abalavam os mercados, trouxe uma nova perspectiva para a produção em massa, pois adaptou-a à demanda diferenciada e ao consumo de bens diversificados. Ao analisar como essa flexibilização alterou as normas de produção e de consumo para atender as novas características dessa demanda, Coriat (1988) afirma que:

Essas novas características da demanda (**instável, volátil, diferenciada**) relaciona-se com as novas modalidades de competição, e são expressas tanto ao nível dos custos quanto dos produtos. Isto é, trata-se de uma ligação que coloca em pauta a desigual capacidade das empresas de alterar e adaptar a estrutura e a composição de sua oferta, a fim de acompanhar as variações sejam quantitativas, sejam qualitativas da demanda. **Em resumo, com a emergência de novas normas de consumo, encontram-se em jogo novas normas de concorrência.** É esta mutação notável que gera a necessidade de linhas “flexíveis” de produção. Flexíveis porque são capazes de fabricar, sem exigir uma reorganização maior, diferentes produtos, a partir da mesma organização básica de equipamentos e com um intervalo reduzido de adaptação. **Torna-se necessário fazer as linhas de produção corresponderem a uma demanda volátil e diferenciada, assegurando que a oferta adquira a mesma capacidade de se adaptar e se diferenciar** (CORIAT, 1988, p. 20, grifos nossos).

A vantagem mais imediata, obtida pela produção em ilhas com trabalhadores reunidos em grupos autônomos, centrou-se na possibilidade de flexibilizar a produção a partir de uma base já existente, onde as necessidades da nova demanda foram atingidas rapidamente.

É importante ressaltar que, a flexibilização da produção potencializou-se ainda mais quando essas inovações associaram-se ao surgimento de uma série de novos meios de

trabalho que tinham o objetivo de produzir mercadorias diversificadas. O fato de esses novos meios de trabalho serem programáveis para séries diferentes de operações permitiu dotar a produção de flexibilidade e adaptabilidade. De acordo com Harvey (2014a), esses novos meios de trabalho foram essenciais para a introdução da automação programável, que renovou os mecanismos clássicos de produção e possibilitou a fabricação de lotes diferenciados de mercadorias. O autor destaca quais foram os efeitos gerados pela introdução desse sistema flexível:

Esses sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo de inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala – ao mesmo tempo que dependeram dela. [...] A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. **A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais** (HARVEY, 2014a, p. 148, grifos nossos).

Com a análise de Harvey (2014a), é possível observar como os elementos políticos, econômicos e ideológicos estão articulados e como eles contribuem para o atendimento das necessidades do capital neste contexto histórico. Da mesma forma que o modelo fordista de produção se aproximava dos aspectos que caracterizam a perspectiva teórico-ideológica da Modernidade, tais como a rigidez, a estabilidade e a padronização, o modelo toyotista ou flexível se aproxima da perspectiva teórico-ideológica do pós-modernismo, por conta de sua ênfase nos aspectos efêmeros, flexíveis, instáveis e diversificados da realidade social.

Zanardini (2006) também faz considerações sobre essa relação entre pós-modernismo e acumulação flexível, destacando que os principais aspectos que estes têm em comum são a ênfase na volatilidade e na descartabilidade. Além disso, a autora ressalta que a condição pós-moderna, assim como a acumulação flexível, condenam a Modernidade e o modelo taylorista-fordista por serem metanarrativas, porém destaca que eles próprios apresentam uma metanarrativa como proposta. Nas palavras da autora:

É possível compreender, portanto, que embora tal como a condição pós-moderna, o modelo de acumulação flexível tenha críticas ao modelo taylorista fordista, “condenando-o” à categoria de metanarrativa, uma vez que teria em vista a definição/adoção e uma única maneira certa de realizar o trabalho, o “novo” modelo que se pretende consolidar, constitui-se ele próprio como uma metanarrativa, uma vez que a “flexibilidade” inserida

neste “novo” modelo só teria em vista o alcance de uma verdade: adequar os índices de produtividade à necessidade do capital. Desse modo, ideologicamente, num aparente paradoxo, teria em vista os mesmos fins da racionalidade fordista que critica (ZANARDINI, 2006, p. 63-64).

É importante destacar essa análise de Zanardini (2006), pois, ela enfatiza um aspecto muito importante sobre as mudanças empreendidas na organização produtiva capitalista. Trata-se do fato de que essas mudanças estão sempre voltadas para o atendimento das necessidades do processo de reprodução do capital e nada mais. Galuch e Sforini (2011) também ressaltam esse fato ao tratar dos efeitos causados pela introdução do modelo flexível nos setores produtivos. Elas apontam que, estes também modificaram profundamente as exigências em relação às capacidades dos indivíduos para o trabalho. Ao comparar o modelo produtivo flexível com o taylorista/fordista, as autoras destacam que:

Enquanto a produção taylorista/fordista necessitava de sujeitos disciplinados, com capacidades para a execução de tarefas repetitivas, a produção de base toyotista requer sujeitos que executam múltiplas tarefas e encontrem soluções para diferentes problemas [...] essas novas capacidades exigidas do trabalhador são decorrentes das transformações na forma de organização do processo produtivo e não porque se almeja uma formação com vistas à humanização (GALUCH, SFORNI, 2011, p. 58).

Como já foi destacado, além de novas exigências no setor produtivo, surgem novas exigências no âmbito do consumo, que acabam por modificar os hábitos dos consumidores, tornando-os compradores flexíveis. Esse processo de modificação do comportamento dos consumidores torna-se um grande negócio e mobiliza diversos estudiosos e pesquisadores que buscam meios de influenciar o consumo das pessoas para que elas se encaixem e adotem essa nova lógica produtiva. Sobre isso, Galuch e Sforini (2011, p. 57) ressaltam:

Como a produção flexível sem “consumidores flexíveis”, isto é, sem sujeitos receptivos à efemeridade das mercadorias, não resultaria em venda, os sujeitos são, desde a tenra infância, cuidadosamente educados para gostarem das novidades, identificarem-se com o último lançamento, aderirem às modas efêmeras. Entra, então, o poder da propaganda para a indução de necessidades. Se antes a qualidade do produto garantia a sua venda, agora é a propaganda que faz esse papel, passando a ser a “alma do negócio”. Nesse sentido, as palavras “novo” e “novidade” aparecem como um dos principais argumentos para a divulgação de um produto, independentemente de ser alimento, peça de vestuário, automóvel, eletrodoméstico, medicamento, aparelho eletrônico, livro, ou a própria juventude prometida pelo uso de produtos de beleza inovadores.

Assim, podemos destacar que as mudanças que levaram à transição do modelo taylorista-fordista ao modelo toyotista representam um contexto que saiu do predomínio da padronização para o predomínio da diversificação, mas sem abandonar o primeiro, já que existem muitos ramos de produção que se pautam nele e até mesclam estes dois modelos produtivos. Tumolo (2013) explica que, a combinação de diferentes modelos produtivos é uma estratégia que busca adequar a organização e gestão do trabalho às características específicas de cada país ou setor produtivo para intensificar a exploração dos trabalhadores e neutralizar suas organizações políticas ou sindicais. A esse respeito, o autor comenta:

[...] as empresas capitalistas têm procurado implantar os mais variados processos de trabalho [...], inclusive misturando características dos diversos “modelos”, com vistas a intensificar a exploração sobre a força e trabalho e, ao mesmo tempo, lograr uma vitória política sobre os trabalhadores [...] Isso explica porque não tem sido possível encontrar um padrão produtivo único ou mesmo uniforme nos vários países capitalistas, nem entre as próprias empresas e nem mesmo no interior delas. Na verdade, as empresas capitalistas vêm buscando a combinação mais adequada de “modelos produtivos”, de acordo com as características de conjuntura – situação do país ou região onde estão instaladas, perfil da força de trabalho, histórico das lutas e formas de organização dos trabalhadores etc. – com o propósito de atingir os objetivos supra expostos. [...] Dessa maneira, torna-se compreensível a razão pela qual os capitalistas lançam mão dos mais diversos processos de trabalho, qual seja, encontrar as formas históricas mais adequadas para intensificar a exploração sobre a classe trabalhadora. Esta é a unidade na diversidade dos processos de trabalho (TUMOLO, 2013, p. 92-94).

Para compreender a relação entre as mudanças no setor produtivo e a sociedade em geral é preciso relembrar que, o advento de um novo modelo produtivo não modifica apenas a logística no interior das fábricas, ele também produz alterações no modo de vida da sociedade como um todo. Associado ao entendimento de que nosso objeto de estudo é síntese de múltiplas determinações, compreendemos que as relações econômicas em sentido ontológico (o trabalho), ou seja, que a forma de organização produtiva da sociedade é a base sobre a qual se constroem todas as outras *práxis* sociais. Nesta linha de pensamento, Lukács (1981) afirma que o trabalho é o modelo da *práxis* e todas as outras *práxis* sociais estabelecem uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa em relação à ele.

A partir desta compreensão, reforçamos a importância de se apreender as mudanças na base/organização produtiva para identificar suas relações com o Estado, as políticas educacionais e à questão da valorização e do reconhecimento da diversidade. Ressaltamos

que, a análise sobre a relação entre os elementos mencionados é extremamente complexa, pois é composta por diversas mediações. Sendo assim, não é possível estabelecer uma relação direta e mecânica entre a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e o fomento ao individualismo, pois entre essas esferas existe uma multiplicidade de fatores que se determinam e se relacionam.

Pautados nessa compreensão, no próximo item analisaremos as transformações que ocorreram no âmbito da política nas últimas décadas. Estas transformações estão intimamente relacionadas à questão da flexibilização produtiva e estão marcadas pelo esgotamento do modelo neoliberal ortodoxo e ascensão da estratégia política da Terceira Via, como abordaremos a seguir.

### 3.1.3 O neoliberalismo ortodoxo

O Sistema das Nações Unidas, do qual o Brasil faz parte, foi extremamente decisivo no processo de popularização do modelo neoliberal, pois ele ajudou na disseminação dos princípios deste modelo aos mais diversos países, por meio de seus documentos e orientações.

As orientações neoliberais foram disseminadas a partir de uma espécie de cartilha que expressava “Os Dez Mandamentos do Consenso de Washington”. Para Martins (2007), esses dez mandamentos representam as regras de uma nova forma de ordenar a política econômica no contexto mundial, uma forma baseada nos princípios neoliberais e articulada às necessidades do novo modelo de acumulação do capital, a acumulação flexível.

O Consenso de Washington<sup>32</sup> (1989) é fruto de um encontro convocado pelo *Institute for International Economics*, realizado nos EUA, que contou com a participação de economistas de cunho neoliberal, pensadores e administradores dos países latino-americanos e com a influência do BM e do FMI. Neste encontro as ideias neoliberais foram pactuadas entre os países da região periférica do capitalismo, por meio de dez medidas/recomendações básicas que deveriam ser adotadas por seus líderes, sendo elas:

[...] a) disciplina fiscal visando eliminar o déficit público; b) mudança das prioridades em relação às despesas públicas, eliminando subsídios e aumentando gastos com saúde e educação; c) reforma tributária,

---

<sup>32</sup> Foi o economista John Williamson que o intitulou de “consenso”, após constatar que suas medidas foram amplamente aceitas pelos países da América Latina.

aumentando os impostos se isto for inevitável, mas “a base tributária deveria ser ampla e as taxas marginais deveriam ser moderadas”; d) as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado e positivas; e) a taxa de câmbio deveria ser também determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo em que fosse competitiva; f) o comércio deveria ser liberalizado e orientado para o exterior (não se atribui prioridade à liberalização dos fluxos de capitais); g) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; h) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; i) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; j) o direito de propriedade deve ser tornado mais seguro (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 06).

De acordo com Harvey (2014b), essas medidas não tinham nada de extraordinariamente novo, pois, eram apenas a transferência a países periféricos das políticas que já estavam sendo adotadas em países como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, desde o início da década de 1980. Assim, a partir dos acordos estabelecidos no Consenso de Washington, países como o Brasil se comprometeram a aplicar uma série de procedimentos, orientados pelas medidas adotadas no consenso, que, supostamente lhes assegurariam a modernização de suas economias e a retomada do crescimento econômico.

Nesse contexto, além de produzirem as orientações que os países deveriam adotar, as organizações internacionais tiveram um papel decisivo na disseminação desse modelo, pois também prestavam assistência técnica e financeira às nações, auxiliando-as na implementação dessas orientações. Sobre isso, destaca-se que:

[...] a assistência técnica das organizações era (é) activamente procurada pelas autoridades nacionais, sobretudo como forma de **legitimação de opções internas**; por outro lado, os múltiplos e variados relatórios produzidos pelas organizações internacionais constituíam(em) uma forma de mandato, mais ou menos explícito de acordo com a centralidade dos países. No projecto de globalização [...] a *agenda globalmente estruturada* faz-se sobretudo tendo como centro nevrálgico os grandes projectos estatísticos internacionais (TEODORO, 2008, p. 27, grifos nossos).

Apesar de ter como marco o Consenso de Washington, as ideias neoliberais começaram a ser construídas já na primeira metade do século XX. Elas foram formuladas por Friedrich August Von Hayek<sup>33</sup> (1899 – 1992), e por outros intelectuais como Milton

---

<sup>33</sup> Hayek foi um economista austríaco, defensor da corrente conhecida como *Escola Austríaca*, cursou Direito e Ciências Políticas na Universidade de Viena e tinha interesses em Economia e Psicologia. Foi professor em algumas Universidades e escreveu diversas obras buscando renovar os princípios dos clássicos liberais, atualizando-os para o contexto do século XX. Fez várias críticas a John Keynes, o formulador das ideias keynesianas, e ganhou o prêmio Nobel de economia em 1974. (HARVEY, 2014b).

Friedman (1912-2006)<sup>34</sup>, sendo divulgadas inicialmente com a publicação de *O Caminho da Servidão* de Hayek, em 1944.

De acordo com Harvey (2014b), Friedman fazia parte de um pequeno e exclusivo grupo de economistas, historiadores e filósofos acadêmicos que se congregaram em torno de Hayek e criaram a *Mont Pelerin Society* em 1947. Os membros desse grupo denominavam-se liberais “[...] devido a seu compromisso fundamental com ideias de liberdade pessoal. O rótulo “neoliberal” marcava sua adesão aos princípios de livre mercado da economia neoclássica que emergira na segunda metade do século XIX [...] para substituir as teorias clássicas” (HARVEY, 2014b, p. 29-30). Os membros do *Mont Pelerin Society* acreditavam ser necessário uma renovação das ideias liberais, o que levou ao surgimento do neoliberalismo. Sobre as origens do projeto neoliberal, observamos que:

A concepção neoliberal de sociedade e de Estado se inscreve na – e retoma a – tradição do liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX. Enquanto a obra *A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas*, de Adam Smith (publicada em 1776), é identificada como o marco fundamental do liberalismo econômico, *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek (publicado em 1944), é identificado como o marco do neoliberalismo. As formulações de Milton Friedman, economista da Escola de Chicago, sobre Estado e políticas sociais se identificam estreitamente com as formulações de Hayek (HOFLING, 2001, p. 35, grifos do autor).

Em sua essência, o projeto neoliberal é uma proposta de reforma política e econômica que visa à manutenção da sociedade capitalista e a reprodução ampliada do capital. Ressaltamos que, esse projeto colocava-se em oposição ao modelo keynesiano (também intitulado de liberalismo embutido ou Estado de Bem-Estar social) que ganhou ênfase entre as décadas de 1960-1970 e se pautava em uma concepção regulatória e provedora da administração estatal. O keynesianismo tendia para um aumento das responsabilidades do Estado e para um ambiente de restrições à liberdade de mercado. Sobre esse modelo destacamos os seguintes aspectos:

Essa forma de organização político-econômica é hoje denominada normalmente “liberalismo embutido”, para sinalizar como os processos de

---

<sup>34</sup> Friedman era um dos líderes de uma das “escolas neoliberais”, a *Escola de Chicago*. Especializado em economia pela Universidade de Chicago, lecionou nesta e em outras universidades, trabalhou no Departamento de Tesouro dos EUA e foi consultor durante o Plano Marshall. Friedman publicou diversos livros onde desenvolveu suas ideias sobre organização econômica, muito próximas as ideias de Hayek e, também, opostas às ideias de Keynes. Assim como Hayek, ganhou o prêmio Nobel de economia, em 1976 (HARVEY, 2014b).

mercado e as atividades empreendedoras e corporativas vieram a ser circundadas por uma rede de restrições sociais e políticas e um ambiente regulatório que as vezes restringiu, mas em outros casos liderou a estratégia econômica e industrial. O planejamento liderado pelo Estado e em alguns casos a posse pelo Estado de alguns dos setores-chave (carvão, aço, automóveis) não foi incomum (por exemplo, na Grã-Bretanha, na França e na Itália). O projeto neoliberal busca desvencilhar o capital destas restrições (HARVEY, 2014b, p. 20-21).

De acordo com Harvey (2014b), o liberalismo embutido foi implantado em alguns países de economia desenvolvida (nos Estados Unidos, no Japão e em alguns países europeus) em um período de altas taxas de crescimento econômico, que ficou conhecido como o período dos anos dourados<sup>35</sup>. No entanto, com o início da crise econômica da década de 1960/70, o keynesianismo mostrou-se insuficiente, abrindo a possibilidade para que as teorias econômicas neoliberais fossem adotadas. Observa-se que:

Perto do final dos anos 1960, o liberalismo embutido começou a ruir, internacionalmente e no nível das economias domésticas. Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de “estagflação” que duraria por boa parte dos anos 1970. Surgiram crises fiscais de vários Estados (a Grã-Bretanha, por exemplo, teve de ser salva com recursos do FMI em 1975-76), enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam [...] O liberalismo embutido que gerava altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa (HARVEY, 2014b, p. 22).

Para Lessa (2013), o crescimento econômico dos anos dourados e o Estado de Bem-estar social estavam associados a uma série de mitos que foram reproduzidos por muitos teóricos. O autor ressalta que, a passagem deste modelo de Estado para um Estado neoliberal não exigiu uma grande ruptura, o que revela que existe um traço de continuidade entre eles. Além de ser um mito o fato de que o Estado de Bem-Estar social beneficiou uma grande parcela da classe trabalhadora, a ideia da possibilidade de existência de um Estado provedor significou também o rebaixamento do horizonte revolucionário socialista. Nesse sentido, concordamos com o autor, quando ele firma:

---

<sup>35</sup> De acordo com Lessa (2013), o crescimento econômico dos anos dourados foi algo isolado que beneficiou uma pequena parcela da população trabalhadora por um determinado período de tempo. Além disso, Harvey (2014b, p. 21) afirma: “[...] Para boa parte do Terceiro Mundo, particularmente a África, o liberalismo embutido continuou a ser um sonho distante”.

O mito do Estado de Bem-Estar serve para velar a continuidade histórica entre o desenvolvimento de uma articulação superior entre as formas absoluta e relativa de extração da mais-valia e as novas modalidades de intervenção do Estado na economia pela mediação das políticas públicas. Serve para velar a continuidade entre o Estado antes e depois dos “30 anos dourados”. O neoliberalismo não trouxe “contrarrevolução” alguma, simplesmente porque não estava correndo, antes, uma revolução. O quanto o mito do Estado de Bem-Estar desarmou muito das forças de esquerda ainda restante ao final do século 20 é um tópico que não cabe no presente estudo. [...] Apenas assimilaremos que uma enorme parcela da esquerda, iludida pelo mito do Estado de Bem-Estar e impressionada além das medidas pela adesão da aristocracia operária e setores assalariados não operários ao horizonte burguês, se converteu, de comunista, em democrata. Uma vasta parcela da esquerda abandonou a finalidade estratégica de substituir o modo de produção capitalista pelo comunista. Limitou seu horizonte à luta pelas melhorias parciais, progressivas, gradualistas, por dentro do Estado, em direção a uma, necessariamente imprecisa, “sociedade mais justa”. Abandonando o horizonte comunista, todos os gatos tornaram-se pardos (LESSA, 2013, p. 217-218).

Analizado a partir dessa perspectiva, o Estado de Bem-Estar social, mesmo beneficiando uma pequena parcela da classe trabalhadora nos países centrais do capitalismo, não alterou as condições dessa classe em nível mundial. Em contrapartida, foi esse modelo de Estado, com seus princípios aparentemente de esquerda, que contribuiu para o rebaixamento do horizonte revolucionário ou de uma real possibilidade de emancipação humana, como demonstrou Lessa (2013)<sup>36</sup>.

Ao abordar essa questão, Tonet (2005) também aponta que, nos últimos anos, muitos teóricos do campo da esquerda abandonaram a ideia de revolução socialista para se dedicar a uma luta centrada no Estado. O autor explica que essa estratégia faz parte da perspectiva intitulada de “via democrática para o socialismo” e pauta-se na ideia de Estado ampliado, na possibilidade de socialização do poder político e na concepção de que a revolução é um processo gradual que deve ocorrer a partir da conquista democrática e progressiva das classes populares. No entanto, o autor destaca que, o surgimento dessas vertentes da esquerda reformista é resultado do processo histórico de derrotas que o próprio movimento socialista

---

<sup>36</sup> Lessa (2013) faz uma análise pormenorizada de dados estatísticos relacionados à situação da classe trabalhadora em várias partes do mundo durante os 30 anos dourados, apontando as condições de saúde, moradia, educação, racismo, direitos civis de migrantes, de crianças e de adolescentes. A partir dessa análise fica claro que, durante os chamados “30 anos dourados”, a condição da maior parte da classe trabalhadora mundial ficou estagnada ou piorou. Para uma compreensão mais aprofundada destas questões, indicamos a leitura da obra de Sérgio Lessa intitulada “Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas”.

sofreu nos últimos anos. De acordo com sua interpretação, na concepção da via democrática para o socialismo:

[...] o Estado, enquanto república democrática, passou a ser visto como o resultado dinâmico de uma correlação de forças, um espaço de luta entre as diversas classes. Este espaço seria hegemonizado pelas classes dominantes, mas a luta social também poderia permitir às classes subalternas tornarem-se hegemônicas. [...] uma concepção de revolução como um processo – gradual e molecular – de conquista progressiva da hegemonia das classes populares, tanto na sociedade civil quanto nos aparelhos de Estado, e de construção de um bloco histórico das classes progressivas, de modo a alterar a correlação de forças e se apropriar do poder do Estado, colocando-o a serviço de uma mudança social radical realizada de modo democrático (TONET, 2005, p. 29).

Contudo, mesmo diante dos mitos que cercam o Estado de Bem-Estar social e da adesão de uma parcela considerável da esquerda às suas propostas, ele não resistiu à crise nem as críticas advindas de neoliberais como Hayek e Friedman. Dentre as críticas neoliberais ao keynesianismo e a outras formas de Estado intervencionista, surgia a afirmação de que esse tipo de Estado não era capaz de responder adequadamente às necessidades da diversidade existente no mundo todo, pois restringia as liberdades individuais.

Em contrapartida, os neoliberais afirmavam que sua proposta, sim, solucionaria esses problemas, por meio da não intervenção do Estado na economia, pois incluía a liberdade de escolha tanto em relação à produtos, como à estilos de vida, à formas de expressão e à práticas culturais. Essa defesa da liberdade de escolha era necessária ao funcionamento neoliberal da política e da economia e contribuía com as necessidades do estágio de acumulação flexível do capital, pois promovia o consumismo diferenciado, volátil e efêmero. Harvey (2014b) destaca que além de estar em consonância com a flexibilização da economia, o neoliberalismo também se mostrava compatível com as ideias do pós-modernismo, com a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural, com as políticas culturais e com o multiculturalismo. Nas palavras do autor:

A retórica neoliberal, com sua ênfase fundacional nas liberdades individuais, o poder de fragmentar o libertarianismo, a **política da identidade**, o **multiculturalismo** e até o consumismo narcisista advindos das forças sociais se puseram a buscar a justiça social por meio da conquista do poder do Estado. [...] No tocante a isso, ela se mostrou mais que compatível com o impulso cultural chamado “**pós-modernismo**”, que havia muito espreitava no ninho, mas agora podia surgir, emplumado,

como dominante tanto cultural quanto intelectual. Foi esse o desafio que as corporações e as elites de classe se puseram a aprimorar nos anos 1980 (HARVEY, 2014b, p. 51, grifos nossos).

A partir destas constatações, podemos observar que, o modelo de acumulação flexível, apresentado no item anterior, o neoliberalismo e o pós-modernismo, são mais do que simples características que marcam o contexto do final do século XX. Eles são elementos articulados que compactuam em aspectos decisivos na conservação do capitalismo, ou seja, são aliados nesta tarefa.

Embora tenha sido formulado e divulgado já na década de 1940, os princípios neoliberais só começaram a ser aplicados na década de 1970 em alguns países como, por exemplo, Chile, China, EUA e Grã-Bretanha. De acordo com Harvey (2014b), a iniciativa destes países gerou impulsos que impuseram ao mundo uma nova lógica social. Por intermédio de Augusto Pinochet (general no Chile durante a Ditadura Militar), de Deng Xiaoping (comandante do governo Chinês em 1978), Paul Volcker (comandante do Banco Central dos EUA em 1979, apoiado por Ronald Reagan que foi eleito presidente dos EUA em 1980) e de Margaret Thatcher (eleita Primeira-ministra da Grã-Bretanha em 1979) o neoliberalismo foi recuperado. Estes líderes políticos, que foram os pioneiros na implantação das medidas neoliberais, transformaram essa doutrina política e econômica na diretriz central da administração de seus países e obtiveram os resultados que esperavam, como demonstra-se a seguir:

Depois da implementação de políticas neoliberais no final dos anos 1970, a parcela da renda nacional do 1% mais rico dos Estados Unidos disparou, chegando a 15% (bem perto de seu valor pré-Segunda Guerra Mundial) perto do final do século. [...] Os Estados Unidos não estão sozinhos nisso. O 1% mais rico da Grã-Bretanha dobrou sua parcela da renda nacional a partir de 1982: de 6,5% a 13%. E um exame mais detido revela extraordinárias concentrações de riqueza e de poder surgindo em toda parte. Na Rússia, depois da “terapia de choque” neoliberal aplicada nos anos de 1990, surgiu uma pequena e poderosa oligarquia. Extraordinários surtos de desigualdade de renda e riqueza ocorreram na China com a adoção de práticas orientadas para o livre mercado. A onda de privatização no México a partir de 1992 lançou uns poucos indivíduos (como Carlos Slim) quase da noite para o dia na lista dos mais ricos do mundo da revista *Fortune*. Globalmente, “os países da Europa Oriental e da Comunidade de Estados Independentes (CIS) registraram alguns dos maiores aumentos já ocorridos [...] em desigualdade social. Os países da OCDE (Organização para a Cooperação Econômica e para o Desenvolvimento) também registraram grandes aumentos da desigualdade a partir dos anos de 1980”, enquanto a diferença de renda entre os 20% da população do mundo que vive nos países mais ricos e os 20% da população do mundo que vive nos

países mais pobres era de 74 para 1 em 1977, vindo de 60 para 1 em 1990 e de 30 para 1 em 1960 (HARVEY, 2014b, p. 25-26).

De acordo com este autor, na prática, essas medidas neoliberais implantaram a restauração do poder de algumas elites econômicas em resposta ao plano de reorganização do capitalismo internacional. No entanto, “Embora possa ter tido como foco a restauração do poder de classe, a neoliberalização não significou necessariamente a restauração do poder econômico às mesmas pessoas” (HARVEY, 2014b, p. 39-40). Em outras palavras, a partir da compreensão de que a concorrência intercapitalista é fundamento e pressuposto desta sociedade, entende-se que os capitalistas estão sempre em disputa pela maior parcela de lucro e de poder possível.

Os Estados nacionais que buscassem abrir caminho em seu território para a adoção da lógica neoliberal, deveriam adequar sua administração interna a algumas exigências pré-estabelecidas. Em suma, deveriam garantir a qualidade e integridade da moeda nacional e deveriam fortalecer as estruturas militares, policiais e legais, requeridas para assegurar os direitos de propriedade individual e o funcionamento apropriado do mercado. O Estado também deveria criar e estimular novos mercados, ou seja, liberar setores sob os quais o poder público era responsável para que o mercado assumisse esse papel. Harvey (2014b) ressalta que, nesse contexto, o neoliberalismo havia se transformado numa proposta hegemônica e assinala quais foram os determinantes que contribuíram para isso:

A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimo comuns. [...] Além disso, **os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência** no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, **o neoliberalismo se tomou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento** que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2014b, p. 12-13, grifos nossos).

Apesar de sua disseminação e aceitação nas décadas de 1980 e 1990, o projeto neoliberal também apresentou algumas limitações, que tornaram-se evidentes na última década do século XX. Segundo Martins (2007), ele não foi capaz de recuperar as taxas de

crescimento do conjunto da economia e não conseguiu consolidar uma base de apoio política entre os integrantes da classe dominante. Entre outras coisas, “As medidas tomadas foram incapazes de assegurar uma estabilidade da economia mundial rumo a recuperação do crescimento como nos “anos de ouro”” (MARTINS, 2007, p. 58).

Sendo assim, por volta da década de 1990, foi colocado em prática um processo de revisão do modelo neoliberal, a fim de atingir os objetivos que o modelo ortodoxo não conseguiu alcançar. Desse movimento revisionista surgiu o projeto político e econômico intitulado Terceira Via ou nova social-democracia, tendo o sociólogo Anthony Giddens como seu principal formulador. Ele se justifica pela necessidade de criação de um modelo capitalista de face “mais humana” capaz de alcançar uma maior coesão social entre as forças, grupos e interesses em oposição na sociedade.

De acordo com Martins (2007), as diferenças existentes entre o neoliberalismo ortodoxo e a Terceira Via são apenas de caráter estratégico, ou seja, a essência dos princípios e diretrizes de Hayek foram mantidos por Giddens. Diferentemente do neoliberalismo ortodoxo, o programa da Terceira Via apresenta um olhar mais atento para os problemas sociais, pois considera que eles podem causar perturbações à estabilização das relações sociais. A Terceira Via “[...] é um projeto hegemônico de sociedade menos vulnerável às variações políticas decorrentes das desigualdades econômicas e sociais” (MARTINS, 2007, p. 63). Dentre os aspectos principais que marcam esse projeto estão: uma reformulação das responsabilidades e ações do Estado e de sua relação com a sociedade civil, de onde surgiu o conceito de sociedade civil ativa. Além disso, Giddens faz uma revisão do conceito de individualismo neoliberal, criando o que ele chama de novo individualismo.

Ressaltamos que, a influência do neoliberalismo ortodoxo e, posteriormente, da Terceira Via na organização política e econômica brasileira é um fato já constatado por autores como Zanardini (2006), Martins (2007) e Castelo (2013). Estes autores destacam que, desde o início da década de 1990, o Brasil busca sistematicamente se adequar às diretrizes neoliberais e às regras do capital em nível mundial. Além disso, ressaltam que isso não se modificou ao longo dos anos, ou seja, o neoliberalismo, sob a roupagem ortodoxa ou social-democrata, é a cartilha na qual se baseiam as ações do Estado brasileiro até os dias atuais.

Compreendendo a importância de uma análise mais pormenorizada desta nova proposta política para tratar do nosso objeto de estudo, dedicaremos a próxima seção à

análise da relação entre a questão da valorização e reconhecimento da diversidade cultural, a política neoliberal da Terceira Via e o fomento ao individualismo.

## **IV - CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL NA PERSPECTIVA POLÍTICA NEOLIBERAL DE TERCEIRA VIA E SUA RELAÇÃO COM O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO**

Nesta seção, abordamos os fundamentos que caracterizam o programa político e econômico da Terceira Via, sua relação com a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e com o fomento ao individualismo, bem como sua influência no Brasil. A apresentação destes temas foi organizada em cinco itens, onde analisaremos a trajetória histórica de constituição da proposta política da Terceira Via, as três principais características dessa proposta (a sociedade civil ativa, o novo Estado democrático e o novo individualismo) e, por fim, sua influência na política brasileira.

### **4.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA SOCIAL-DEMOCRACIA E A CONSTITUIÇÃO DA TERCEIRA VIA**

Anthony Giddens<sup>37</sup>, o fundador da Terceira Via, juntamente com outros estudiosos e pesquisadores, apresenta um programa político que se propõe ir além da polarização entre esquerda e direita. Giddens (2001) destaca que, o termo Terceira Via não é uma expressão construída por ele, pois ela já estava sendo utilizado por partidos social-democratas durante a Guerra Fria, que ocorreu no período entre o final da Segunda Guerra Mundial e a extinção da União Soviética em 1991, e tinha o intuito de propor algo para além da polarização entre socialistas e capitalistas. Este termo foi recuperado por Giddens em meados da década de 1990 no processo de elaboração de sua proposta política, que fora publicada pela primeira vez no livro *Para Além da Esquerda e da Direita* (1994).

---

<sup>37</sup> O principal formulador das ideias que fundamentam o programa da Terceira Via é o sociólogo britânico Anthony Giddens. Giddens nasceu em 1938, foi professor da Universidade de Cambridge, assessor direto do político britânico Tony Blair e Primeiro Ministro do Reino Unido no período de 1997-2007. Além disso, ele foi diretor da London School of Economics e autor de 31 livros publicados em 22 idiomas. Giddens visitou dezenas de instituições em todo o mundo, como as universidades de Harvard, Stanford, Roma e Sorbone e suas obras influenciaram fortemente o debate sobre o futuro da social-democracia (GIDDENS, 2001). Além disso, de acordo com Castelo (2013), existem outros teóricos que também contribuíram para a construção deste programa político, dentre os quais estão: Alan Touraine, Joseph Stiglitz, John Williamson, Dani Rodrik, Milton Friedman e Pierre Rosanvallon.

A proposta política da Terceira Via parte da premissa de que as forças anti-capitalistas estariam derrotadas com a queda do Muro de Berlim<sup>38</sup> e, a partir disso, compreende que:

[...] diante das mais recentes mudanças ocorridas no mundo, a esquerda se resumiu à velha social-democracia e a direita se converteu ao neoliberalismo, e que ambas demonstraram-se incapazes de apontar “saídas” políticas e econômicas de sucesso (MARTINS, 2007, 66).

Na perspectiva de Giddens (2001), nem a social-democracia clássica nem o neoliberalismo ortodoxo são capazes de responder as exigências e desafios da contemporaneidade. Por isso, segundo ele, torna-se necessário uma terceira opção, ou seja, uma Terceira Via. Essa Terceira Via passou a ser conhecida ao ser introduzida, na segunda metade da década de 1990, na política de dois partidos específicos, o Democratas dos EUA e o Partido Trabalhista da Grã-Bretanha. De acordo com Giddens (2001), o processo de reformulação destes partidos levou os Democratas norte-americanos a intitular-se de Novos Democratas e o Partido Trabalhista a reconstruir-se como o Novo Trabalhismo. Os Novos Democratas justificam essas mudanças ressaltando que, em um mundo em mutação, era preciso fazer alterações na política para adequá-la ao novo contexto social. Segundo o autor, esse contexto, em que surgiram as discussões políticas em torno da Terceira Via, destaca-se pelos seguintes aspectos:

*A Terceira Via* surgiu logo depois do ponto alto da crise asiática. Na esteira daquela crise, a influência do pensamento de direita sobre a política havia diminuído. Quase em toda parte, pelo menos por enquanto, o conservadorismo está se retraindo. A ascensão da Terceira Via política é em parte uma reação a esta situação, mas também tem de certa forma ajudado a ocasioná-la. As energias de vários membros da esquerda política têm a muito se dedicado a resistir aos clamores neoliberais ou a uma reelaboração defensiva do pensamento de esquerda diante deles. Aquelas energias podem agora ser canalizadas em uma direção mais positiva. A política da Terceira Via [...] estará no cerne dos diálogos políticos nos próximos anos, da mesma forma que o neoliberalismo até recentemente e a social-democracia de velho estilo antes dele. A política da Terceira Via será a perspectiva com a qual outros terão de se engajar (GIDDENS, 2001, p. 07, grifos do autor).

---

<sup>38</sup> O Muro de Berlim foi inaugurado em 1961 e destruído em 1989. Ele foi o maior símbolo da Guerra Fria e representava a divisão do mundo ocidental (liderado pelos EUA) e do oriental (liderado pela URSS). Ele dividia a Alemanha em duas, o lado oriental (chamado de comunista) e o ocidental (chamado de capitalista). Com o colapso da URSS e a vitória do bloco ocidental o Muro foi derrubado, simbolizando o fim da Guerra Fria.

A necessidade de uma reforma política é, para Giddens, algo imprescindível neste momento histórico. Na perspectiva da Terceira Via, as mudanças que ocorriam com a globalização, o surgimento dos novos mercados globais e as mudanças na economia afetaram os governos nacionais, que precisavam moldar-se para agir sobre uma estrutura política e econômica agora diferente. Nesse contexto, nem o governo burocrático e hierarquizado da velha esquerda nem os princípios do Estado mínimo da direita eram a saída adequada.

Contudo, apesar de tentar se diferenciar do modelo neoliberal e da antiga social-democracia, alguns autores como Martins (2007) e Castelo (2013) apontam que a Terceira Via é uma reformulação das estratégias neoliberais com incrementos de caráter social-democrata. Como já ressaltamos anteriormente, na análise de Martins (2007), as diferenças existentes entre a Terceira Via e o neoliberalismo não são de conteúdo nem de princípio, e sim de forma e de estratégia.

Na perspectiva de Castelo (2013), o programa da Terceira Via, também intitulado de social-liberalismo modernizado, é, na verdade, uma das estratégias mais recentes de manutenção da dominação capitalista. Em sua concepção, este programa é uma variante ideológica do neoliberalismo que mescla os princípios liberais com rasas intenções “socialistas”. Ele busca neutralizar as reivindicações da classe trabalhadora e nos remete a algo que Marx já havia identificado no *Manifesto do Partido Comunista* (1848), o “socialismo burguês”. Sua forma de ação se baseia em amenizar alguns problemas emergenciais da classe trabalhadora sem que a posição da burguesia seja colocada em risco.

No prefácio à edição alemã de 1890 do *Manifesto do Partido Comunista*, escrita por Engels, faz-se menção ao socialismo burguês do século XIX. Engels (1984) afirma que, o Manifesto não pôde ser intitulado de Manifesto Socialista, pois, o termo socialista estava sendo utilizado para designar um movimento da classe burguesa daquele período e destaca alguns aspectos deste contexto:

[...] a história do Manifesto retrata até certo ponto a história do movimento operário moderno, a partir de 1848. [...] No entanto, quando apareceu não podia ser chamado de Manifesto Socialista. Em 1847 este epíteto designava dois tipos de gente. De um lado, aqueles que optavam por algum dos diversos sistemas utópicos, principalmente o owenismo inglês e fourrierismo francês, ambos já moribundos e reduzidos à dimensão de seitas. Por outro lado, eram designados socialistas toda uma fauna de curandeiros sociais que se predispunham a eliminar as mazelas sociais, com panacéias e cataplasmas, sem tocar sequer nos lucros e no capital. Nos dois casos, tratava-se de pessoas que não pertenciam à classe operária e se

escudavam na “classe culta”. Aquele setor, porém, da classe trabalhadora que já se havia conscientizado de que subversões puramente políticas eram insuficientes, fazendo-se mister uma radical transformação da sociedade, era chamada de “comunista”. [...] Em 1847, o Socialismo era um movimento burguês e o comunismo, um movimento da classe operária. No continente, o socialismo era bem visto e o comunismo mal visto. De nossa parte, éramos, desde então, da opinião de que “a libertação da classe trabalhadora deve ser obra da própria classe trabalhadora”, por isso, não podíamos hesitar qual dos dois nomes escolher, escolha que nunca passou por nossa cabeça modificar (ENGELS, 1984, p. 17).

Com base nas afirmações de Engels, é possível compreender que a incorporação de ideais igualitários às ideologias dominantes não é algo totalmente novo. Segundo Castelo (2013), desde a transição do feudalismo ao capitalismo surgiram diversos teóricos, representantes da classe dominante, que realizavam essa incorporação. Contudo, é importante ressaltar que, esses ideais não ultrapassam nem pretendem ultrapassar os limites da ordem capitalista.

Sendo assim, no final século XIX, essa parcela da burguesia, pautada no socialismo burguês, buscava formas paliativas de lidar com questões como pobreza, fome e saúde pública. De acordo com Marx e Engels (1984), dentre essas formas estavam as medidas administrativas do Estado, a filantropia empresarial, a caridade e a assistência social das igrejas. Com a preocupação de diferenciar-se dessa parcela reformista, Marx e Engels (1984) explicavam-na apontando para as diferenças que existiam entre sua proposta e esse socialismo burguês. De acordo com Castelo (2013, p. 14):

[...] Marx e Engels falaram sobre diversas modalidades de socialismo e comunismo, como o socialismo reacionário (feudal, pequeno-burguês, alemão), o conservador ou burguês e o crítico-utópico, diferenciando-os da ideologia do partido comunista, que depois ganharia o nome de socialismo científico, ou simplesmente marxismo (CASTELO, 2013, p. 14).

Isso demonstra, dentre outras coisas, que já no século XIX alguns membros da burguesia teriam constatado que os efeitos do capitalismo sobre os trabalhadores, tais como a pobreza e o desemprego, poderiam gerar riscos à manutenção da ordem social burguesa. No entanto, não havia consenso entre os burgueses e seus representantes acerca das medidas a serem tomadas. Por isso, segundo Castelo (2013), os teóricos da Economia Política dividiam-se basicamente em dois pólos:

[...] a economia vulgar, com seus sicofantas diligentes na defesa dos interesses das classes dominantes às custas da sua reputação científica; e a Economia Política do socialismo burguês, estampada no “oco sincretismo” de John Stuart Mill, que objetivava harmonizar a teoria burguesa com algumas demandas da classe trabalhadora, “agora impossíveis de ignorar” (CASTELO, 2013, p. 18).

Castelo (2013) aponta que, John Stuart Mill foi considerado um dos principais teóricos da Economia Política a defender a proposta de um socialismo burguês. Marx (1988) teceu diversas críticas à Mill em “O Capital: crítica da economia política”, pois, para ele, Mill nada mais fez do que se apropriar e repetir ideias já desenvolvidas por David Ricardo e Adam Smith. Segundo Castelo (2013), Marx chama Mill de pensador eclético e medíocre, com escassas e pobres pesquisas originais, já que sua teoria era uma combinação das teorias daqueles economistas, somadas a algumas proposições da Economia Política vulgar.

De acordo com Castelo (2013), Mill passou a escrever sobre o socialismo voltando atrás de suas críticas ao movimento dos trabalhadores e se dizendo o mediador entre liberalismo e socialismo. Porém, Mill nunca foi socialista nem escreveu nenhuma obra sobre socialismo. Ele buscava incrementar o conservadorismo capitalista associando-o a algumas emendas e pautas socialistas que ele considerava serem compatíveis com a propriedade privada, ou seja, que não ameaçariam a base estrutural do capitalismo. Essa tentativa de Mill foi a primeira versão existente do socialismo burguês na Economia Política que buscava conciliar o inconciliável e, ao mesmo tempo, cooptava a classe operária por meio do atendimento pontual de suas reivindicações.

De acordo com Castelo (2013), esse foi um dos primeiros passos do movimento liberal socialista da história, que foi se modificando ao longo dos anos, assumindo novas características e produzindo novas versões. Dentre suas versões posteriores está o movimento do liberalismo sobre a “questão social” que caminhou da direita para o centro e repudiava qualquer contato com o socialismo. Esse movimento teve início no final do século XIX, com a teoria neoclássica de Alfred Marshall (1842-1924)<sup>39</sup>, e seguiu-se após a Primeira Guerra Mundial, com as ideias de John Maynard Keynes (1883-1946)<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> De acordo com Castelo (2013), Marshall foi um economista inglês muito influente que apontava para as falhas do mercado e para a necessidade de atuação pontual do Estado e da reforma moral dos indivíduos para superar os problemas sociais. Além disso, segundo Harvey (2014b), Marshall é um dos representantes da teoria neoclássica que emergiu na segunda metade do século XIX para substituir as teorias clássicas de Adam Smith, David Ricardo e Karl Marx.

<sup>40</sup> Segundo Martins (2007), Keynes foi um economista britânico que desenvolveu uma doutrina política e econômica contrária ao liberalismo econômico e pautada na concepção de Estado intervencionista. De acordo com Harvey (2014b), a doutrina neoliberal opunha-se profundamente às teorias do Estado intervencionista,

Em linhas gerais, para Castelo (2013), os neoclássicos defendiam que o funcionamento pleno do mercado garantiria o bem-estar social naturalmente. No entanto, Marshall apresentava ser mais progressista que os neoclássicos, pois, apesar de acreditar nos benefícios do pleno mercado, denunciava as falhas que ele gerava e apontava para a necessidade de intervenções pontuais do Estado nas questões sociais. Ainda mais progressista que Marshall, Keynes, no século XX, discordava da ideia de que o mercado por si só garantiria o bem-estar social e propunha uma ação estatal ainda mais ativa e intervencionista.

Tanto as concepções teóricas neoclássicas quanto o keynesianismo tiveram seu momento de ascensão, mas, também, seu momento de decadência. Especificamente após o declínio do keynesianismo, em meados da década de 1960, entrava em cena uma nova teoria política e econômica, sobre a qual dissertamos na seção anterior, o neoliberalismo ortodoxo. Sobre as mudanças históricas que levaram à ascensão do neoliberalismo, destacam-se os seguintes aspectos:

Nos primórdios do neoliberalismo, os intelectuais ligados às classes dominantes ignoraram o debate do socialismo burguês sobre a “questão social”, reafirmando a positividade das desigualdades sociais na geração de benefícios para a sociedade como um todo, e que o mercado, em algum futuro distante, iria acabar com tais desigualdades. Parecia o fim do socialismo burguês, não por meio da vitória ideológica comunista (ou proletária), mas por uma espécie de retrocesso ao liberalismo pré-1848 (CASTELO, 2013, p. 26).

O retrocesso ao liberalismo, por meio do neoliberalismo ortodoxo, como menciona Castelo (2013), foi a proposta política e econômica que surgiu como alternativa ao keynesianismo. Segundo Harvey (2014b), o rótulo neoliberal é marcado por sua adesão aos princípios do livre mercado e acredita que, o estímulo ao desenvolvimento do mercado é o melhor caminho para se obter o desenvolvimento social. Nessa perspectiva, a ação estatal deveria estar voltada a estratégia de fomento ao mercado em detrimento da implantação de políticas sociais.

De acordo com Martins (2007), o neoliberalismo foi amplamente aceito e disseminado, porém, como foi exposto na seção anterior, nas décadas de 1980 e 1990,

---

como as de John Maynard Keynes, que alcançaram a proeminência nos anos de 1930 em resposta a Grande Depressão. Muitos legisladores, depois da Segunda Guerra Mundial, recorreram a orientação da teoria keynesiana em seus esforços para manter sob controle os ciclos de negócios e as recessões.

apresentou algumas limitações àquilo que havia se proposto. Com isso, iniciou-se um processo de reformulação desta proposta, que buscou superar os limites do projeto neoliberal ortodoxo. Dessa reformulação surgiu a proposta de que estamos tratando, a Terceira Via.

É preciso ressaltar que a Terceira Via não pode ser simplesmente igualada ao socialismo burguês ou ao liberalismo clássico, como também não pode ser igualada às propostas mais atuais, à social-democracia e ao neoliberalismo ortodoxo. No entanto, apesar de existirem aspectos que os diferenciam, a essência destas propostas é a mesma. Em outros termos, não pode haver engano ao tratar da essência a que todas estas vertentes estão associadas, sendo ela apresentada explicitamente ou não. Essa essência está ligada à finalidade última destas teorias, que nunca deixou de ser a manutenção e reprodução ampliada da ordem social capitalista, mesmo com as modificações mais profundas que possam ter sido feitas.

Giddens (2001) recebeu diversas críticas após a publicação dos primeiros livros sobre a Terceira Via e ao responder à algumas delas afirmou que, diferentemente do que dizem, seu programa político não é uma revisão ou readequação do modelo neoliberal. E destaca que, não está vinculado ao neoliberalismo nem à social-democracia clássica, mas ao que ele denomina de social-democracia modernizadora. É importante ressaltar que, para este teórico, a social-democracia não tem um modelo único, pois, ela é composta por diversas correntes e representa, em geral, a esquerda reformista.

Segundo Giddens (2001), tanto a direita quanto a esquerda tem feito críticas à Terceira Via, porém, são as críticas da esquerda que o preocupam. Ele destaca que a direita acusa a Terceira Via de misturar ideias políticas já conhecidas, sem criar algo novo, enquanto que a esquerda enfatiza que Giddens tem dívidas com seus supostos oponentes, os defensores do livre mercado. Segundo o autor, na interpretação da esquerda, isso fez da Terceira Via uma simples filosofia de direita com alguns elementos cativantes. O sociólogo britânico busca se defender destas críticas colocando-se no campo da esquerda reformista. No entanto, ao apresentar suas propostas e princípios, observa-se que ele demonstra buscar uma conciliação entre os princípios neoliberais e os social-democratas:

Os social-democratas precisam de uma abordagem diferente ao governo, em que “o Estado não tenha de remar, mas assumir o leme: não apenas controlar, como também desafiar”. A qualidade dos serviços públicos deve ser aprimorada e o desempenho do governo monitorado. Um clima positivo para a independência do empresariado e a iniciativa deve ser alimentado. **Mercados flexíveis são essenciais para que se reaja com eficácia à**

**mudança tecnológica. A expansão das empresas não deve ser obstruída por demasiados regulamentos e restrições.** Os social-democratas modernizadores, deve-se enfatizar, não acreditam no *laissez-faire*. **É preciso redefinir o papel de um Estado ativo, que tem de continuar a tentar implementar programas sociais. O emprego e o crescimento, contudo, não podem mais ser promovidos por gastos deficitários. Os níveis de empréstimos governamentais devem diminuir em lugar de aumentar** (GIDDENS, 2001, p. 16, grifo nosso).

Martins (2007) e Castelo (2013) ressaltam que, essa articulação entre preceitos neoliberais e socialdemocratas não passa de uma nova tentativa de manutenção da hegemonia burguesa. Para os autores, por mais que a Terceira Via busque se diferenciar destas vertentes políticas, ela acaba mantendo seus aspectos principais, ou seja, a flexibilização e a desregulamentação dos mercados e o crescimento econômico como estratégia para a redução dos problemas sociais, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de implantação de políticas sociais. Assim, eles mantêm os velhos princípios, mas sob uma nova roupagem, ou seja, o fenômeno modificou-se, mas isso não modificou a sua essência, suas finalidades e seus princípios políticos.

Dentre as inovações propostas pela Terceira Via encontra-se a questão da participação social/popular. Este elemento é um dos mais importantes e decisivos no programa político e econômico desenvolvido por Giddens. No projeto neoliberal ortodoxo essa participação não era estimulada, enquanto que, no projeto da Terceira Via, ela deveria ser um elemento articulador da nova sociabilidade. Giddens (2001) ressalta que, em um contexto de mobilização da classe trabalhadora, frente à precarização e eliminação de diversas políticas sociais pelo neoliberalismo, reprimir a participação popular não era o melhor caminho, pois isso gerava problemas de coesão social. Na perspectiva da Terceira Via, essa energia popular deveria ser canalizada para atuar em parceria com o Estado, contribuindo para a solução dos problemas que são apontados pelos próprios movimentos ou organizações sociais.

Por isso, para o principal formulador da Terceira Via, os princípios fundamentais deste programa deveriam ser as “[...] oportunidades iguais, responsabilidade pessoal e mobilização de cidadãos e comunidades” (GIDDENS, 2001, p. 12). Nessa perspectiva, ele acentua que: “[...] Com os direitos vêm as responsabilidades. Temos de descobrir como cuidar de nós mesmos, porque agora não podemos mais confiar que as grandes instituições o farão” (GIDDENS, 2001, p. 12). Em outras palavras, o autor aponta para o recuo do Estado

no que tange ao atendimento das questões sociais, mas propõe o estímulo à mobilização dos cidadãos e comunidades como forma de preencher essa lacuna.

Como afirmamos anteriormente, essas novas ideias tomaram conta dos partidos socialdemocratas nos EUA e na Grã-Bretanha. Segundo Castelo (2013), a influência da Terceira Via se tornou tão forte que conseguiu, através dos Novos Democratas, influenciar as políticas do governo já em andamento do presidente Willian Jefferson Clinton<sup>41</sup>. O ex-Presidente Clinton implementou uma série de medidas, entre elas a “[...] disciplina fiscal, a reforma do sistema de saúde, o investimento em educação e treinamento, planos de obras sociais, programas de renovação urbana e uma posição firme em relação ao crime e às punições [...] conceitos de intervencionismo ativo no cenário internacional” (GIDDENS, 2001, p. 13).

Contudo, antes de se tornar um adepto dos princípios da Terceira Via, Clinton já havia direcionado seu plano de governo para algo que se aproximava do modelo de Estado defendido por Giddens. Tratava-se do modelo de “governo empreendedor”, sistematizado por Osborne e Gaebler e publicado em 1992 no livro *Reinventando o Governo*. Portanto, Clinton foi um dos primeiros presidentes a adotar esse modelo que, de acordo com Secchi (2009), está inspirado na teoria administrativa moderna, que defende a transferência das linguagens e ferramentas da administração empresarial para a administração pública. Nessa perspectiva, o Estado deveria funcionar como uma empresa e os cidadãos como clientes dessa empresa. De acordo, com Sechi (2009), as ideias de um governo empreendedor:

[...] se desenvolveram com maior intensidade nos Estados Unidos, quando a abordagem de Osborne e Gaebler foi utilizada no programa de governo do partido democrático nas eleições presidenciais de 1992, e posteriormente usada como base para o *Government performance results act* de 1993 e o programa nacional de desempenho da administração pública (*national performance review*) durante a administração Clinton-Gore (SECHI, 2009, p. 355-356).

Ainda sobre os fatores decisivos que influenciaram a disseminação do programa da Terceira Via, destaca-se a adesão do Primeiro-ministro do Reino Unido, Tony Blair, no

---

<sup>41</sup> Clinton foi presidente dos EUA por dois mandatos entre os anos de 1993 e 2001. De acordo com Martins (2007, p. 97) “[...] umas das ações marcantes do governo Bill Clinton foi o remodelamento do aparelho de Estado com a incorporação dos modelos empresariais mais modernos de gestão, referenciado no paradigma flexível de produção, nos pressupostos de eficiência empresarial e de dinamismo do mercado como matriz para a administração pública. Esse modelo foi determinante para a definição de um vigoroso plano de austeridade fiscal, visando conter o crescimento do gigantesco déficit nas contas públicas norte americanas”.

período entre 1997 a 2007, às ideias do *Novo Trabalhismo*, abandonando a antiga política progressista do Partido dos Trabalhadores. De acordo com Giddens (2001, p. 14), “Os Novos Democratas e o Novo Trabalhismo têm dado particular atenção à família, ao crime e à decadência da comunidade – um esforço consciente de relacionar as políticas da esquerda com o que se considera as principais preocupações do cidadão comum”. Estes partidos começaram a agir a partir de princípios baseados na fusão entre liberalismo de mercado e progresso social e acreditavam na possibilidade de construir um “capitalismo humanizado” onde seria instaurada a união, o compromisso, os pactos e as alianças entre diferentes membros da sociedade. Sobre essa possibilidade de humanização do capitalismo, defendida pela Terceira Via, destaca-se:

A ideia de que o capitalismo pode ser humanizado mediante uma administração econômica socialista confere ao socialismo toda a vantagem que ele possui<sup>42</sup>, mesmo que tenham havido diferentes explicações de como tal meta poderia ser alcançada. Para Marx, o socialismo se mantinha ou sucumbia por sua capacidade de dar origem a uma sociedade que iria gerar maior riqueza que o capitalismo e distribuir essa riqueza de maneira mais equitativa. Se o socialismo está morto hoje, é precisamente porque essas pretensões soçobraram (GIDDENS, 1999, p. 13-14).

Apesar de apresentar alguma concordância com questões pontuais dos princípios socialistas, mostrando-se preocupado com as mazelas que atingem a classe trabalhadora, a proposta de Giddens é claramente o oposto do que propõe o socialismo de Karl Marx. Isso é claramente exposto por Giddens (1999) que não mede esforços para demonstrar seu distanciamento em relação ao socialismo, deixando clara a sua posição a favor da manutenção e conservação do atual modo de produção. Sobre isso, este autor ressalta:

A teoria econômica do socialismo sempre foi inadequada, subestimando a capacidade do capitalismo de inovar, adaptar e gerar uma produtividade crescente. O socialismo foi também incapaz de compreender o significado dos mercados como fontes de informação, que fornecem dados essenciais a compradores e vendedores. Essas inadequações só se revelaram plenamente com a intensificação dos processos de globalização e de mudança tecnológica a partir do início da década de 1970 (GIDDENS, 1999, p. 14).

---

<sup>42</sup> É importante ressaltar que o socialismo defendido por Karl Marx não tem nada que ver com essa ideia de humanização do capitalismo. Marx nunca defendeu essa posição. A proposta dele se baseia na superação radical do modo de produção capitalista para que se possa construir uma sociedade realmente comunista.

Após a adesão dos partidos socialdemocratas dos EUA e da Grã-Bretanha aos preceitos da Terceira Via esse projeto político se disseminou por todo o mundo. Os seus princípios políticos, tais como as parcerias entre governo e sociedade civil, também passaram a fazer parte das agendas dos organismos e agências internacionais, os quais tiveram um papel decisivo nesse processo, conforme destacamos a seguir:

Imediatamente o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos seriam realizados na medida em que as políticas públicas dos países tomadores de empréstimos tomassem como referência o preceito de “parcerias” entre governo e organizações da sociedade civil, especialmente as ONG. Visavam com essa medida incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas. A noção de “participação da sociedade civil” na promoção do desenvolvimento econômico e social tornou-se grande mote das ações desses organismos (MARTINS, 2007, p. 60-61).

Martins (2007) ressalta que, a introdução dos preceitos políticos da Terceira Via nos governos e instituições aconteceu, majoritariamente, por meio da eleição de novos líderes, tanto para os governos quanto para os órgãos e agências do Sistema das Nações Unidas, que não se denominavam mais como neoliberais. Mas, ela também ocorreu durante a própria experiência prática de líderes já eleitos, que foram modificando suas ações para se adequar às novas exigências internacionais, como no caso de Bill Clinton. Além disso, a realização de várias reuniões, fóruns e conferências entre diversos países, orientadas pelos organismos internacionais, contribuíram para o objetivo de aprofundar os líderes políticos nos preceitos da Terceira Via.

Desse modo, nos anos finais da década de 1990, com as referidas experiências práticas concretizadas em várias partes do mundo, foi possível sistematizar melhor essa nova estratégia política e econômica. Segundo Martins (2007), líderes de diversos países passaram a trocar experiências e se articular com a intenção de aprofundar a renovação da socialdemocracia, disseminando-a por todo o mundo. Inicialmente foram os líderes de países centrais do capitalismo que participaram dessa articulação, tais como Tony Blair (Grã-Bretanha), Bill Clinton (EUA), Gerhard Schröder (Alemanha), Wim Kok (Holanda) e Máximo D’Alema (Itália).

De acordo com Martins (2007), o movimento destes e de outros líderes, que se colocavam no campo político da centro-esquerda, em prol da disseminação dos preceitos da Terceira Via, recebeu o nome de *Cúpula da Governança Progressista* e deu impulso para a disseminação de uma série de reuniões e conferências sobre o assunto. As primeiras reuniões

da Cúpula ocorreram entre 1998 e 1999. Nestas e nas reuniões e articulações subsequentes houve a presença de líderes governamentais brasileiros, como observa-se a seguir:

Além dos resultados práticos no reordenamento da sociedade política e da sociedade civil, bem como das relações entre elas, esse intercâmbio gerou outras reuniões internacionais. Além de Washington, em 1998 e 1999, e Florença em 1999; ocorreram reuniões em Berlim, em 2000; Estocolmo em 2002; Londres, em 2003 e em 2004 e Hammarskraal, na África do Sul, em 2006. Enquanto foi presidente do Brasil, **Fernando Henrique Cardoso** participou das reuniões e articulações internacionais. Também já teve passagem pelo fórum Daniel Jospin (primeiro-ministro da França). Mesmo com a derrota dos democratas nos Estados Unidos, Bill Clinton se mantém ligado organicamente à Cúpula, tendo, inclusive, participado do encontro internacional de 2004. Nesta ocasião estiveram presentes os seguintes líderes de governo: **Lula da Silva (Brasil)** Tony Blair (Grã-Bretanha), Gerhard Schröder (Alemanha), Thabo Mbeki (África do Sul), Néstor Kirchner (Argentina), Ricardo Lagos (Chile), Jean Chrétien (Canadá), Vladimír Špidla (República Checa), Leszek Miller (Polônia), Meles Zenawi (Etiópia), Helen Clark (Nova Zelândia). Já na reunião de 2006, estiveram presentes quatorze líderes, entre eles: Tony Blair (Grã-Bretanha); **Lula da Silva (Brasil)**; Meles Zenawi (Etiópia); Thabo Mbeki (África do Sul); Goran Persson (Suécia); Lee Hae-Chan (Coreia do Sul); Helen Clark (Nova Zelândia) (MARTINS, 2007, p. 62, grifos nossos).

A última reunião da Cúpula sobre a qual encontramos registro foi a realizada no Chile em 2009. Esta reunião centrou-se na discussão sobre a crise econômica que alarmava diversos países naquele período e buscava soluções para uma recuperação econômica atenta à proteção aos mais pobres, ao meio ambiente e à democracia. Os líderes políticos que participaram dessa reunião foram:

[...] o presidente **Luiz Inácio Lula da Silva**, os socialistas Michelle Bachelet, presidente do Chile, e Tabaré Vázquez, presidente do Uruguai, a peronista Cristina Kirchner, presidente da Argentina, o democrata Joe Biden, vice-presidente dos Estados Unidos, e os trabalhistas Gordon Brown, primeiro-ministro britânico, e Jens Stoltenberg, primeiro-ministro da Noruega (UCHINAKA, 2009, s/p, grifos nossos).

Em sua análise, Martins (2007) compreende que a disseminação da Terceira Via buscava, entre outras coisas, responder aos protestos e movimentos antiglobalização e anticapitalista que estavam surgindo na transição do século XX ao XXI e que mobilizaram muitas pessoas. Estes movimentos causavam riscos a coesão social e o programa político da Terceira Via prometia amenizá-los.

Segundo Giddens (1999), as medidas neoliberais causaram muitos problemas à coesão social por sua forma equivocada de lidar com os movimentos e protestos que estavam surgindo. Ele afirma que a problemática social é um tema importante ao qual o neoliberalismo não deu a devida importância. Por esse motivo, o programa da Terceira Via é considerado “[...] um projeto hegemônico de sociedade menos vulnerável às variações políticas decorrentes das desigualdades econômicas e sociais” (MARTINS, 2007, p. 64), pois, diferentemente do neoliberalismo ortodoxo, mostrou-se atento às questões sociais apontadas pelos movimentos populares.

No entanto, para Martins (2007), a Terceira Via nunca foi um projeto antissistêmico, pelo contrário, um de seus objetivos era camuflar a contradição entre as classes sociais, reduzindo esses antagonismos em simples diferenças para enfraquecer os movimentos sociais classistas. Nas palavras do autor:

O problema da Terceira Via não se relaciona à construção de um projeto anti-capitalista, mas sim à melhor maneira de reformar o sistema, principalmente, no que diz respeito à sociabilidade, ou seja, **reduzir antagonismos em simples diferenças**, minimizando-os como específicas a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital (MARTINS, 2007, p. 67, grifos nossos).

Na perspectiva da Terceira Via, o antagonismo entre as classes sociais teria sido substituído pelas diferenças pessoais e pela diversidade cultural entre grupos e indivíduos. Afirmar-se que essa mudança foi gerada por um fenômeno do mundo contemporâneo chamado globalização da cultura. Para eles, essa globalização é um processo onde as diferentes comunidades e grupos culturais de todo o mundo se aproximam e acabam compartilhando suas tradições e costumes. Por isso, as políticas de respeito às diferenças/diversidade começaram a ser consideradas necessárias, pois permitem que essa aproximação seja feita de forma harmônica, por meio de um ambiente de tolerância e respeito.

Esse é um dos aspectos que aproximam a Terceira Via dos documentos educacionais analisados, pois enfatizam a valorização das diferenças existentes entre pessoas e grupos sociais e, também, aproximam-na do pós-modernismo ao basear-se na noção de que não existe mais uma unidade social e nem diferenças e antagonismos de classe. Considera-se que, no lugar destes antagonismos, sobraram apenas as diferenças individuais e, no máximo, diferenças entre grupos de indivíduos.

Compreendemos que ao reduzir os antagonismos em simples diferenças e a unidade social em unidade pela diferença, a Terceira Via produz uma análise fragmentada e individualista sobre a realidade social e sobre os membros do gênero humano que, apesar de apresentarem diferenças individuais, fazem parte de uma determinada classe social. O fato de serem membros de uma determinada classe os coloca em uma condição histórica e social de unidade, condição essa que é ignorada pela Terceira Via, pelo Pós-modernismo e pelos documentos educacionais, cujas formulações são influenciadas por eles.

Ao tratar das questões referentes ao impacto que a globalização da cultura teve sobre as tradições culturais em todo o mundo, Giddens (2001) destaca o termo *reflexividade social* e afirma que é por meio dele que se deve compreender esse aspecto da globalização. Na perspectiva da Terceira Via, a *reflexividade social* representa a transição do predomínio da padronização para o predomínio da diversificação no contexto social. Sobre esse processo, ressalta-se que:

As manifestações locais teriam se tornado globais, assumindo características inteiramente novas decorrentes desse compartilhamento, provocando uma crise da tradição cultural. Nesse processo, os seres humanos teriam se tornado, supostamente, mais inteligentes e abertos às mudanças, diferentemente de seus semelhantes de décadas atrás. Para a Terceira, esse fenômeno seria explicado pelo termo “reflexividade social” (MARTINS, 2007, p. 67).

De acordo com Giddens (2001), a reflexividade social desencadeou o surgimento de uma ordem pós-industrial, onde a padronização e a uniformidade perderam lugar para a mutação, a diferença e o diálogo intercultural. Dessa forma, o mundo contemporâneo teria entrado em um período de crise da tradição, marcado por incertezas artificiais e imprevisibilidades. Segundo Martins (2007), nesse novo mundo desenhado pela Terceira Via, os homens perderam a condição humana de sujeito histórico, restando-lhes apenas buscar táticas de adaptação à ordem natural das coisas. Na análise deste autor:

O mundo atual idealizado pela Terceira Via seria uma espécie de barco que navegaria sem direção, empurrado aos saberes das incertezas e das indefinições sobre o futuro. [...] Em tese, o “mundo descontrolado” e “imprevisível” da Terceira Via, é, em boa medida, resultante da incapacidade humana de compreensão racional do mundo, devido à limitação de sua capacidade racional frente às mudanças do mundo (MARTINS, 2007, p. 69).

No constructo teórico da Terceira Via essa questão da globalização recebe um destaque considerável. Para Giddens (1999), esse fenômeno gerou efeitos que modificou toda a estrutura da sociedade, forçando os Estados a reformularem suas atuações políticas. Diante dessas mudanças, a velha noção de Estado nação e de nacionalismo tornou-se obsoleta nessa nova ordem mundial, pois, para Giddens (1999), estes termos entraram em decadência e foram substituídos pela noção de nação cosmopolita. O estabelecimento de relações mais próximas entre nações, grupos e indivíduos tem impulsionado o fortalecimento desse ideal cosmopolita que, por sua vez, é imprescindível para garantir que essas relações estabeleçam-se sobre a base de princípios como o respeito, a valorização, o reconhecimento e a tolerância para com as diferenças.

Nessa denominada nação cosmopolita, o nacionalismo teria ganho novos significados, tornando-se mais flexível. Giddens (1999) afirma que, a identidade nacional é uma fonte válida de identidade pessoal, mas ele alerta que é preciso forjar identidades nacionais que valorizem e acomodem o pluralismo da cultura contemporânea, que tem transformado as próprias culturas nacionais. Por isso, é preciso criar uma ideia de nação compatível com o pluralismo étnico e cultural cada vez mais crescente, para que sejam construídas nações pautadas no respeito e na tolerância que não abram caminho para os antigos nacionalismos xenófobos.

Para este teórico, a identidade nacional pode e deve conviver harmonicamente com as demais identidades culturais existentes dentro ou fora dos países. Ele destaca que, a união de pessoas em diversos grupos étnicos e culturais no interior das nações não prejudica a identidade nacional de um país. Segundo Giddens (1999, p. 144), “[...] Identidades étnicas não são nada menos socialmente construídas que identidades nacionais – toda identidade étnica é em parte o resultado do uso do poder e criada a partir de diversas fontes culturais. Na área da etnia, como no nacionalismo, não há nenhuma raça pura”. Sendo assim, existe uma grande diversidade de grupos étnicos no interior de cada nação e também aspectos diversos no interior de cada etnia que, na concepção de Giddens (1999), não se excluem nem precisam entrar em conflito.

Contudo, Giddens (1999) destaca que, para viabilizar a ascensão desta ideia de *nação cosmopolita*, juntamente com a construção de uma *democracia cosmopolita*, é preciso ocorrer mudanças no aparato político, de modo a criar leis que modifiquem o conceito de identidade nacional, transformando-a em uma *identidade cosmopolita*. De acordo com o autor:

Para abrir caminho para uma identidade cosmopolita, as leis de cidadania precisam ser alteradas e uma grande mudança cultural levada a cabo. Uma nação cosmopolita necessita de valores com os quais todos estejam comprometidos, e uma identidade com que os cidadãos se sintam à vontade, mas tem também de **aceitar a ambiguidade e a diversidade cultural** (GIDDENS, 1999, p. 148-149, grifo nosso)

O processo de globalização revela outro fator de suma importância para o autor, e que diz respeito ao nosso objeto de estudo: o surgimento de diversos grupos e ONGs que envolvem muitas pessoas e são caracterizados como uma reação da população aos fenômenos da globalização. Segundo Giddens (2001), a partir deles buscava-se preservar a cultural local por considerar que esta estava sendo ameaçada pela influência internacional, que se fortalecia com a globalização. Sobre isso, o autor destaca:

Além das poderosas influências do mercado global e da nova tecnologia de comunicações, há um maremoto de “globalização a partir de baixo”, envolvendo muitos milhões de pessoas comuns e grupos organizados de todos os tipos. Uma infra-estrutura de sociedade civil global está sendo construída por estas mudanças, o que é indicado pelo crescente número de organizações não-governamentais. Em 1950 havia somente 200 ou 300 delas. Agora há mais de 10.000 e a tendência para cima é forte (GIDDENS, 2001, p. 125)

[...] Além disso, ao contrário do que às vezes se supõe, a globalização cria condições favoráveis para a renovação das comunidades, porque a globalização tem o efeito de promover a devolução local de poder e o ativismo comunitário (GIDDENS, 2001, p. 68).

Giddens (2001) observa que, na medida em que a globalização foi se intensificando e exercendo influência sobre grupos, tradições e culturas locais no interior de cada país, surgia o movimento oposto, uma reação que se fortalecia no interior destas bases locais. Esse movimento via os efeitos da globalização como uma ameaça a sua tradição local e reagia no intuito de preservá-la. No entanto, para ele a globalização, quando bem gerida, não se constitui como uma ameaça, pelo contrário, ela possibilita o surgimento de condições favoráveis a renovação do poder local.

Observamos que, na análise dos documentos educacionais, também houve a menção à renovação desse poder local. Em documentos como, por exemplo, o Relatório Jacques Delors (1998), é mencionada a importância de as pessoas fortalecerem seus laços locais como forma de sentirem-se mais seguras frente às mudanças do mundo globalizado, mas sem se fechar em suas comunidades ou localidades. Essa constatação revela uma

aproximação entre os documentos e a Terceira Via, que será analisada no decorrer desta Seção.

Até o presente momento dedicamo-nos a uma apresentação sobre o surgimento e disseminação do programa político da Terceira Via, destacando alguns de seus principais aspectos. Na sequência, para que a análise sobre este programa possa ser feita de forma clara e coesa, organizaremos sua apresentação em quatro tópicos que serão expostos a seguir. Os tópicos elencados são extremamente importantes para a análise da relação entre o programa da Terceira Via e o nosso objeto de estudo: as políticas de reconhecimento e valorização da diversidade e sua relação com o fomento ao individualismo.

Baseando-nos na análise de Martins (2007), compreendemos que a Terceira Via é composta por três características principais: a sociedade civil ativa, o novo Estado Democrático e o novo individualismo. Estes três aspectos estão intimamente relacionados e são essenciais para compreender esse programa político. Portanto, nos três tópicos a seguir nos dedicaremos ao esclarecimento sobre cada um desses aspectos e, no último tópico, analisaremos a adesão do Brasil aos preceitos deste programa e seu impacto nos processos de política interna deste país.

#### 4.2 A SOCIEDADE CIVIL ATIVA

O conceito de sociedade civil ativa defendido pela Terceira Via, parte da premissa de que as polaridades do velho mundo que dividiam as pessoas em trabalhadores e capitalistas foram superadas. Sendo assim, não existiria mais oposição e conflitos entre essas classes sociais, pois as diferenças entre os homens não estão mais marcadas por essa oposição, mas pelas diferenças étnicas, culturais, de opinião e religiosas, ou seja, pela diversidade cultural.

Nessa perspectiva, estava surgindo uma nova cultura política, que faria parte do pensamento do eleitorado e que não se baseava mais na oposição classista. Sendo assim, Giddens (2001) afirma que, a velha oposição baseada nas classes sociais, já muito enfatizada pela velha esquerda, converteu-se em uma oposição baseada nas diferenças culturais ou divergências de opinião, que poderiam ser facilmente resolvidas ou amenizadas através de uma convivência harmônica baseada no respeito e no diálogo. Ao comentar essa mudança de concepção sobre o teor das oposições políticas, Martins (2007) argumenta que:

A mensagem é a de que as classes sociais – conceito que expressa a localização coletiva dos homens nas relações sociais gerais e de produção e a identidade política coletiva desses sujeitos na história – não existem mais. Na idealização da Terceira Via, o mundo não seria mais marcado pelos antagonismos classistas, mas sim pelas diferenças entre grupos, sendo que o maior impacto dessas mudanças teria se dado na sociedade civil (MARTINS, 2007, p. 72).

De acordo com Giddens (1999), a velha esquerda, ao se dedicar a análise da sociedade a partir de sua composição em classes sociais, acabou dando pouca importância à sociedade civil. Ele ressalta que isso foi um grande erro, pois gerou um declínio cívico que impossibilitou as pessoas de se tornarem partícipes na construção da sociedade. Nas palavras deste autor:

[...] O declínio cívico é real e visível em muitos setores das sociedades contemporâneas, não uma mera invenção de políticos conservadores. Ele é visto no enfraquecimento do senso de solidariedade em algumas comunidades locais e áreas urbanas, nos elevados níveis de criminalidade e na dissolução de casamentos e famílias (GIDDENS, 1999, p. 88).

No entanto, Giddens (1999) destaca que, é possível reverter esse quadro, combatendo o declínio da participação civil por meio da promoção de uma nova cultura cívica ou de uma nova forma de participação social. Essa nova forma de participação social não estaria pautada mais na organização classista e sim em organizações locais ou comunitárias. Ele ressalta que o Estado é o principal agente na tarefa de fomentar essa nova participação, pois deve partir dele as iniciativas para o combate ao declínio cívico.

Essa nova forma de participação social proposta pela Terceira Via está articulada a uma nova cidadania, denominada *cidadania ativa* (GIDDENS, 2001). Assim, na concepção da Terceira Via, a participação dos indivíduos na sociedade deveria ser conduzida pelos princípios dessa nova cidadania, que se materializaria na forma de organizações não lucrativas da sociedade civil, no voluntariado ou no trabalho em corporações empresariais que tenham programas de responsabilidade social.

Além disso, Giddens (1999) propõe outras medidas que estimulem a participação popular por meio de referendos e plebiscitos, no intuito de resolver os problemas sociais dos novos tempos através de pactos sociais entre Estado e sociedade civil. Em outras palavras, visam incentivar a solução dos problemas sociais por meio do fomento à uma mobilização comunitária que aja em parceria com o Estado, ou seja, por meio da sociedade civil ativa.

Observamos que, a sociedade civil ativa de Giddens pode ser compreendida como um sinônimo do terceiro setor ou de sociedade civil organizada. De acordo com Romero e

Noma (2008, p. 91), nesta perspectiva a sociedade seria composta por três setores fundamentais: o Estado, o mercado e a sociedade civil. Segundo estas autoras, o Estado estaria vinculado aos processos de política formal, enquanto o mercado e a sociedade civil teriam outros papéis:

[...] Ao mercado – o segundo setor – estariam vinculadas as questões econômicas ou “despolitizadas”, compondo-se assim por um perfil meramente privado. Caberia a um **terceiro setor – a sociedade civil organizada** – o desenvolvimento de funções consideradas públicas, porém articuladas a partir de espaços e iniciativas privadas. A esse setor de caráter “público, porém privado”, seria atribuído o papel do envolvimento na “questão social” (ROMERO; NOMA, 2008, p. 91, grifos nossos).

De acordo com Giddens (2001), os governos deveriam buscar novas formas de criar e incentivar alianças que incluam tanto o setor privado quanto a comunidade civil e o poder estatal. Segundo ele, para incentivar essas alianças, o governo deveria assumir e estimular os grupos do terceiro setor a se inserir nestas parcerias para atender as necessidades de determinado grupo, comunidade, bairro ou região. Sobre as vantagens dessas parcerias no âmbito do Estado, ele argumenta que:

[...] se desenvolvidos de maneira eficaz, os **grupos do terceiro setor** podem oferecer opções de escolha e capacidade de resposta na prestação de serviços públicos. **Eles podem também ajudar a promover a cultura cívica local e algumas formas de desenvolvimento comunitário. Para tanto, eles precisam ser ativos e empreendedores.** Os empresários sociais podem ser inovadores muito eficazes no domínio da sociedade civil, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento econômico. [...] Os grupos do terceiro setor podem também combinar eficácia nos negócios com o estímulo a programas sociais (GIDDENS, 2001, p. 86, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que podem contribuir para o desenvolvimento comunitário, para Giddens (2001), os grupos do terceiro setor têm papel importante na solução de diversos problemas sociais. Ele compreende que estes grupos prestam serviços mais eficientes ao setor público, pois estão mais próximos da realidade e da população sobre a qual atuam, além de ajudarem as comunidades a construir e fortalecer seu capital social, fazendo com que elas tenham chances de se manter sozinhas e de buscar soluções para seus problemas.

Nessa perspectiva, a sociedade civil ativa não seria um espaço de caráter público nem de caráter privado, e sim um espaço de iniciativas privadas voltadas ao interesse público. Nesse espaço entrariam, por exemplo, as diversas organizações civis sem fins lucrativos e,

também, programas sociais desenvolvidos por empresas e voltados às populações mais carentes.

Compreendemos que, o terceiro setor é, na verdade, “[...] uma forma de suplementação de recursos às entidades civis sem fins lucrativos prestadoras de serviços essenciais, como estratégia da Administração Pública de estímulo direto à sua atuação em prol do interesse público” (SALGADO, 2015, p. 01). Portanto, trata-se de uma maneira, considerada mais eficiente, de garantir alguns serviços às comunidades ou às populações locais mais carentes, por meio de parcerias que envolvem o Estado, o mercado e a sociedade civil ativa. Em nossa análise, por meio dessa justificativa, o Estado se isenta de prestar diretamente alguns serviços à população e passa a auxiliar àquelas entidades para que elas assumam essa tarefa.

Giddens (2001) aponta quais seriam os aspectos essenciais a serem desenvolvidos para empreender uma renovação cívica da sociedade civil baseada nesta estratégia de organizações sem fins lucrativos. Segundo ele, os pontos principais são: parcerias entre governo e sociedade civil, renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local, envolvimento maior do terceiro setor (associações voluntárias), proteção da esfera pública, prevenção de crimes e fomento à família democrática.

O autor defende que a construção de uma nova cultura cívica deve dar prioridade ao local ao invés do nacional e às políticas focalizadas, ao invés das políticas universalistas, pois entende que, nessa nova cultura, os cidadãos passam a perceber que os governos regionais ou locais são mais capazes de atender suas necessidades do que o Estado nacional. E, mais do que isso, passam a acreditar que as organizações sociais sem fins lucrativos são mais eficientes do que os governos locais na prestação dos serviços públicos.

Dessa forma, defendem a ideia de que aqueles que estão mais próximos dos indivíduos, grupos ou comunidades é que tem a capacidade para respeitar as particularidades e atender as necessidades daquela parcela da população. Compreende-se, portanto que, ao expor esses pontos, Giddens (2001) expressa sua estratégia de fomento ao local e aos particularismos, pois orienta que as ações do terceiro setor devem estar voltadas para a iniciativa local.

Giddens (1999) ressalta a importância de ações locais no âmbito da comunidade, dos bairros, regiões e cidades menores, sobretudo naquelas mais pobres, como forma de solucionar/amenizar seus problemas e fomentar a solidariedade. Ele destaca que estas ações

são fundamentais para a sua proposta política e para renovar e impulsionar a atuação da sociedade civil ativa. De acordo com o autor:

O tema **comunidade** é fundamental para a nova política, mas não só como um slogan abstrato. O avanço da globalização torna um foco comunitário tanto necessário quanto possível, por causa da pressão para baixo que exerce. “Comunidade” não implica a tentativa de recapturar formas perdidas de solidariedade local; **diz respeito a meios práticos de fomentar a renovação social e material de bairros, pequenas cidades e áreas locais mais amplas**. Não há fronteiras permanentes entre governo e sociedade civil. Dependendo do contexto, o governo precisa por vezes ser empurrado mais profundamente para a arena civil, por vezes recuar. Onde o governo se abstém de envolvimento direto, seus recursos podem continuar sendo necessários para apoiar atividades que **grupos locais** desenvolvem ou introduzem – sobretudo em áreas mais pobres. **Contudo, é particularmente em comunidades mais pobres que o incentivo à iniciativa e ao envolvimento locais podem gerar o maior retorno** (GIDDENS, 1999, p. 89, grifo nosso).

Observamos que os motivos pelos quais Giddens (1999) ressalta a importância de ações nas comunidades locais mais carentes estão voltados para a estratégia de manutenção da coesão social, pois, em nossa análise estas comunidades estão submetidas a condições de vida mais degradantes, violentas e miseráveis, ou seja, mais propensas a conflitos.

Para a Terceira Via, essas ações, além de garantir a coesão social, possibilitariam a construção de uma sociedade mais reflexiva, unida e solidária, além de possibilitar o surgimento de níveis mais elevados de auto-organização dos cidadãos, o que beneficiaria a sociedade como um todo. Assim, para Giddens (1999), as organizações da sociedade civil deveriam estar a favor do Estado democrático e não contra ele. Para isso, os governos deveriam estar atentos à elas, buscando moldá-las a partir de um formato que lhes seja mais conveniente e, evitando, assim, que essas organizações se tornem um poder autônomo, contrário ao Estado e a ordem social.

Giddens (1999) ressalta que, um dos fatores mais decisivos para a renovação cívica dos novos tempos foi o real declínio das velhas organizações da sociedade civil, ou seja, das organizações sindicais. Isto porque, essas velhas organizações criaram monopólios de poder que inibiam a participação popular, a solidariedade e a responsabilidade social. No entanto, segundo o autor, a superação destas organizações classistas não significou o declínio do envolvimento cívico, mas levou esse envolvimento a se concretizar de outras maneiras, ou seja, a partir de organizações locais nos bairros, cidades pequenas e comunidades. A esse respeito, o autor argumenta:

Algumas formas mais antigas de associação civil e engajamento cívico vêm perdendo sua influência, mas outros tipos de energia comunal as estão substituindo. O importante é aproveitá-los para fins sociais mais amplos em modos que beneficiem tanto comunidades locais quanto a sociedade como um todo (GIDDENS, 1999, p. 90).

De acordo com o programa político da Terceira Via, as únicas formas de organização ou associação civil, compatíveis com as mudanças vivenciadas, são aquelas baseadas em pequenos grupos, formadas por um número pequeno de pessoas, que se unem pela convergência de interesses. Nesta perspectiva, estes grupos criam vínculos importantes entre os envolvidos, despertam a solidariedade comunitária e o sentimento de acolhimento entre as pessoas. Giddens (1999), ao apresentar o resultado de um estudo desenvolvido nos EUA sobre estes pequenos grupos, argumenta que:

Robert Wuthnow estudou o desenvolvimento do movimento de pequenos grupos nos EUA. **Por pequenos grupos ele entende pequeno número de pessoas que se reúnem de maneira regular para desenvolver seus interesses comuns.** Com base em ampla pesquisa, ele conclui que 40% dos americanos – cerca de 75 milhões – pertencem a pelo menos um pequeno grupo que se reúne regularmente. Nesses grupos é gerado um sentimento comunitário, mas não somente no antigo sentido de ser parte de uma área local. O que ocorre é antes que **pessoas com preocupações semelhantes se juntam para empreender uma “jornada pela vida”** (GIDDENS, 1999, p. 90, grifos nossos).

Entretanto, a partir das análises empreendidas neste estudo, compreendemos que é justamente a ênfase nesta forma de organização, como forma de oposição a organizações mais amplas e classistas, com viés antissistêmico, que tem gerado o individualismo no formato de um individualismo coletivo ou egoísmo coletivo, pois o indivíduo apenas se une a um grupo para alcançar um objetivo ou interesse particular. Para os indivíduos pertencentes a esses grupos mencionados por Giddens, o grupo é uma forma, um meio ou uma estratégia de alcançar esse objetivo, o que, de nossa perspectiva, se caracteriza como uma nova forma de fomento ao individualismo, conforme analisaremos no item 4.4.

Em sua análise, Giddens (1999) destaca que, muitos dos grupos mencionados na citação anterior surgiram ao longo da década de 1960, inicialmente no formato de grupos de autoajuda, baseados em modelos terapêuticos e/ou em valores pós-materialistas. Segundo ele, “[...] Como ocorre com todos os grupos e comunidades, os pequenos grupos obviamente têm suas limitações e problemas, mas não há dúvida de que são indícios de uma vida cívica

rica” (GIDDENS, 1999, p. 91). Além disso, ao mencionar um estudo sobre o terceiro setor (trabalho voluntário) na Grã-Bretanha, destaca que:

Grupos mais tradicionais declinaram, mas foram mais do que substituídos por novos, particularmente por grupos de auto-ajuda e ambientalistas. Uma mudança de vulto é a crescente participação das mulheres. Os grupos filantrópicos mostraram considerável aumento – em 1991 havia mais de 160.000 grupos filantrópicos registrados na Grã-Bretanha. Quase 20% da população participam de alguma forma de trabalho voluntário durante o curso do ano médio, e cerca de 10% o fazem semanalmente (GIDDENS, 1999, p. 91).

Diante desse quadro, Giddens (1999) destaca que, além de fomentar a criação destes grupos, os governos devem exercer um papel ativo sobre eles, com ações que busquem manter uma cultura de respeito, tolerância e coesão social. Ainda ressalta que, o incentivo econômico empresarial à essas organizações é um fator extremamente positivo, na medida em que traz grandes vantagens e pode potencializar a recuperação das comunidades mais carentes. E que, com o apoio e o incentivo empresarial apropriado, é possível reverter o declínio cívico e construir uma sociedade mais coesa e solidária.

Assim, a intenção é promover uma cultura de parceria entre empresas e trabalhadores no lugar daquela velha cultura de oposição entre eles, alimentada por tanto tempo pela velha esquerda. Para ilustrar essa proposta, Giddens (1999) cita uma experiência de incentivo empresarial à comunidade concretizada no Estado do Ceará no Brasil e destaca:

O Ceará, no Nordeste do Brasil, é um exemplo. As reformas na região foram iniciadas por um grupo de jovens líderes empresariais, trabalhando em setores como a televisão, o comércio varejista e o setor de serviços. As elites tradicionais do Ceará exportavam produtos agrícolas para o exterior e estavam mais interessadas em manter os salários baixos do que em desenvolvimento local. Em seguida, **os reformadores se associaram a órgãos governamentais, usando técnicas de planejamento participativo e se unindo à organizações comunitárias** (GIDDENS, 1999, p. 92-93, grifo nosso).

Giddens (1999) aponta que, nessa parceria entre iniciativa privada, governo e associações da comunidade no Ceará foram criadas novas empresas na região, às famílias mais necessitadas foram proporcionados empregos com salário mínimo e foram construídos ambulatorios que eram dirigidos por voluntários da comunidade que também recebiam salário mínimo. Além disso, na busca de incentivar o empreendedorismo local, alguns grupos e organizações da comunidade receberam recursos para começar seu próprio negócio.

Segundo Giddens (1999), isso gerou um crescimento econômico considerável neste Estado, que pode ser comprovado com dados estatísticos emitidos pelos órgãos competentes.

Porém, Giddens (1999) ressalta que, essas iniciativas só são realmente válidas quando contam com o envolvimento da comunidade local, ou seja, quando são feitas a partir de um contrato social entre a população, os órgãos públicos e a iniciativa privada. Para ele, o envolvimento da população é importante para que os simples cidadãos se tornem cidadãos ativos que, além de direitos, têm também responsabilidades. Com base nessa perspectiva, ele ressalta que, “[...] Quem lucra com os bens sociais deve usá-los com responsabilidade e dar algo em troca à comunidade” (GIDDENS, 2001, p. 58), como fizeram os jovens líderes empresariais no Ceará.

Outro aspecto importante, relacionado a participação e a responsabilidade social, é o necessário monitoramento estatal sobre estas organizações ou iniciativas locais. Para Giddens (1999), as organizações locais devem ser licenciadas e monitoradas pelo Estado para que não se tornem um poder autônomo, desvinculado dos interesses públicos. Assim, na perspectiva da Terceira Via, as organizações da sociedade civil precisam estar articuladas e em equilíbrio com os demais setores da sociedade (mercado e Estado), ou seja, o poder entre eles deve manter-se equilibrado para que não se concentre em um único setor. Sobre esse equilíbrio, o autor argumenta que:

[...] as três mais importantes áreas do poder – o governo, a economia e as comunidades da sociedade civil – precisam ser restringidas no interesse da solidariedade e da justiça sociais. Uma ordem democrática, bem como uma economia de mercado eficaz, depende de uma sociedade civil fluorescente. **A sociedade civil, por sua vez, precisa ser limitada pelas outras duas áreas** (GIDDENS, 2001, p. 57, grifos nossos).

Observa-se que a Terceira Via defende um maior envolvimento dos cidadãos, organizados em pequenos grupos, nas questões de interesse público. Entretanto, percebe-se que existe também uma preocupação em controlar, monitorar, equilibrar e limitar esse envolvimento, para que ele não passe de uma estratégia de suplementação dos serviços públicos para uma organização ou poder totalmente independente e autônomo. Por isso, afirma-se que, “O governo deveria estar pronto para contribuir para tais esforços, bem como para encorajar outras formas de tomada de decisão de baixo para cima e de autonomia local”. Assim, “[...] Algumas atividades podem ser desenvolvidas por comunidades locais, mas com frequência precisam ser licenciadas ou monitoradas pelo governo” (GIDDENS, 1999, p. 94).

Em nossa perspectiva, a intenção é orientar os cidadãos para agir em prol do “interesse público” que, na verdade, é o interesse do Estado e do governo que está em seu controle.

Ainda no que diz respeito ao financiamento privado para as organizações das comunidades locais, Giddens (1999) afirma que, o Estado precisa incentivar as empresas privadas para que elas invistam parte de seus lucros nessas iniciativas comunitárias. Para ele, existem duas formas pelas quais o Estado pode cumprir esta tarefa: uma é fornecendo recursos financeiros diretos para as empresas; outra é criando incentivos fiscais, ou seja, poupando impostos de empresas que se envolvem em iniciativas sociais comunitárias. As empresas interessadas nestes acordos podem investir parte de seus lucros em negócios que beneficiem seus próprios funcionários ou também investir em organizações não-lucrativas, que fornecem algum tipo de recurso às comunidades carentes.

Na perspectiva da Terceira Via, essa proposta de participação e renovação comunitária não irá promover o recuo da atuação estatal no que tange ao atendimento à estas comunidades. Na verdade, para Giddens (1999), essa proposta possibilitará a manutenção do equilíbrio entre o Estado, a sociedade civil e o mercado, onde estes seriam parceiros e poderiam construir projetos em comum, voltados ao interesse público. Essa seria a forma encontrada pela Terceira Via para evitar que o Estado exerça um controle excessivo sobre a sociedade civil (como, segundo essa perspectiva, aconteceu nas economias comunistas) e, ao mesmo tempo, evitar que a sociedade civil torne-se um poder paralelo, autônomo e oposto ao Estado.

Na análise de Castelo (2013), a Terceira Via vê essa relação entre Estado, mercado e sociedade civil como uma forma de controle dos excessos de poder, mas, também, como o direcionamento para uma nova economia mista, impulsionada por diferentes formas de empreendedorismo que surgem da relação entre essas três esferas da sociedade. Nesse sentido, o autor afirma que o intuito da Terceira Via é instaurar um “[...] pluralismo estrutural: uma sociedade capitalista economicamente dinâmica e empreendedora, socialmente coesa e politicamente estável e democrática” (CASTELO, 2013, p. 288).

Giddens (1999) ressalta que, apesar de serem eficientes e extremamente importantes, as organizações da sociedade civil ativa não devem caminhar sozinhas sem o apoio estatal. Ele considera que, é justamente a articulação entre o Estado e a sociedade civil que permite a instauração de uma verdadeira coesão social e que nenhum destes setores conseguiriam, por si só, cumprir esta tão importante tarefa. Sobre essa relação entre Estado e sociedade civil, o autor destaca:

[...] a sociedade civil não é, como alguns pensam indulgentemente, uma fonte de ordem e harmonia espontâneas. A regeneração comunitária pode criar seus próprios problemas e tensões. [...] Cabe ao governo dirimir estas e outras questões difíceis. O Estado deveria também proteger indivíduos dos conflitos de interesse sempre presentes na sociedade civil. O Estado não poderia transferir todos os seus poderes à sociedade civil (GIDDENS, 1999, p. 95).

Na análise sobre esta proposta de sociedade civil ativa de Giddens, pudemos constatar alguns elementos de ligação entre a Terceira Via e o nosso objeto de estudo, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e o fomento ao individualismo. Giddens (2001) afirma que essa nova forma de tratar a sociedade civil, que está baseada no fomento à formação de grupos pequenos, locais e diversos, contribui para a valorização das particularidades locais e da diversidade dos indivíduos, além de promover a renovação das solidariedades danificadas. Por isso, destaca-se que a única maneira de construir uma sociedade verdadeiramente harmônica e tolerante é aproveitando o recuo das organizações classistas e fomentando essas organizações locais e comunitárias, pois estas são as únicas que respeitam as particularidades e as diferenças entre os indivíduos.

É por essa razão que, na compreensão da Terceira Via é preciso “[...] Buscar fomentar uma sociedade diversificada baseada em princípios igualitários. A diversidade social não é compatível com um igualitarismo de renda fortemente definido. A política da Terceira Via, em vez disso, maximiza a igualdade de oportunidades” (GIDDENS, 2001, p. 59). Nessa perspectiva, as pessoas viveriam em um ambiente muito mais harmônico e propício ao desenvolvimento das capacidades de cada um, pois:

A “sociedade civil ativa” seria o espaço de encontro com o outro e de realização do “eu” no sentido da promoção da coesão social. Cada um, movido por sua individualidade, entraria em contato com outros indivíduos **formando grupos de diferentes tipos** que dialogam entre si, como propõe o conceito de “individualismo como valor moral radical”, de Friederich Hayek (MARTINS, 2007, p. 72, grifos nossos).

Porém, ao constatar que novas formas de organização ou associativismo cívico geram também novos tipos de conflitos, Giddens (1999) preocupa-se em ressaltar a importância da tolerância e do diálogo, pois para ele os conflitos que envolviam as classes sociais transformaram-se em conflitos que envolvem os grupos locais, étnicos, religiosos e culturais. No entanto, nessa perspectiva, esses novos conflitos afetam apenas regiões específicas e

estão pautados unicamente em divergências de opinião entre diferentes identidades, crenças ou linhas étnicas, diferentemente dos conflitos que marcaram as oposições de classe. Para o autor:

[...] As novas fontes de conflito ideológico, tais como aqueles que envolvem o fundamentalismo religioso, geralmente se estendem pelas nações ou afetam regiões específicas delas. A maior parte dos conflitos provavelmente acontecerá em contextos locais, em vez de entre Estados-nações. Assim, em 1997 ocorreram 25 grandes conflitos armados. Somente um deles, entre Índia e Paquistão, se deu entre Estados, e permaneceu bastante restrito; todos os demais foram de caráter interno (GIDDENS, 2001, p. 154-155).

Portanto, para o autor, as guerras que ocorreram nas décadas de 1980 e 1990 foram diferentes das guerras anteriores, pois se basearam em conflitos locais que, em sua maioria, aconteceram entre grupos étnicos ou religiosos. Segundo ele, “[...] As novas guerras são fisicamente localizadas, mas em geral envolvem uma diversidade de órgãos e relacionamentos transnacionais – equipes internacionais de TV, consultores estrangeiros, grupos da ONU e organizações não-governamentais” (GIDDENS, 2001, p. 155). Em sua perspectiva, os motivos pelos quais surgem essas novas guerras são: o enfraquecimento do Estado, a criminalidade, a corrupção e a falência da sociedade civil. Sobre isso, ele destaca:

Os objetivos das partes em guerra são menos relacionados com considerações geopolíticas do que com formas agressivas de **conflitos de identidade**, frequentemente seguindo **linhas étnicas**. As crenças, inquietudes e ódios que alimentam as **lutas de identidade** voltam-se para tradições antigas, mas não derivam diretamente delas. Em vez disso, as divisões tradicionais, que podem ter permanecido latentes ou esquecidas por muitos anos, são ressuscitadas e passam a servir de foco para os descontentamentos presentes (GIDDENS, 2001, p. 155, grifos nossos).

Na compreensão de Giddens (2001), as guerras, atualmente, são desencadeadas por conflitos de identidades, crenças e ódio entre grupos locais e não mais entre nações, interesses econômicos ou grupos de poder. Essa abordagem desconsidera o caráter econômico capitalista e monopolista e o antagonismo que existe entre as classes sociais fundamentais nesta sociedade. Sua interpretação do real pauta-se em uma premissa que ignora o aspecto determinante dos fatos, ou seja, a objetividade e sua influência na constituição da sociedade e das lutas sociais.

Baseando-se na concepção de que as guerras na atualidade surgem por divergências de caráter subjetivo, como ódio e crença, a Terceira Via compreende que a adoção de alguns valores específicos e a prática do diálogo pode solucionar esses conflitos. Por isso, ressalta-se que os governos devem desenvolver novas formas de gerenciar os problemas da atualidade, tais como a negociação e o diálogo entre as partes envolvidas. Além disso, Giddens (1999) alega que, o fomento a princípios cosmopolitas como o respeito, a valorização, o reconhecimento e a tolerância para com os diversos grupos, é uma forma de reconstrução positiva da ordem civil. Nessa perspectiva, o combate a discriminação e a opressão são extremamente importantes, pois, possibilitam o entendimento mútuo entre os membros da sociedade, impedindo que eles entrem em conflito.

Em uma análise mais aprofundada sobre os princípios defendidos por Giddens ao tratar da sociedade civil ativa, Castelo (2013) aponta que, a Terceira Via está pautada em preceitos defendidos pela *Teoria do Capital Humano* e pela *Teoria do Capital Social*. De acordo com o autor, Giddens propõe uma ampla política de incentivos fiscais em capital humano e social (educação, comunicação e infraestrutura) para alcançar o crescimento econômico. Além disso, para Giddens estas formas de capital são essenciais para o sucesso de um país e, por isso, é preciso investir fortemente nelas. Castelo (2013, p. 293), referindo-se às formulações de Giddens sobre estas questões, observa que:

O Estado democrático teria como uma de suas funções precípua o investimento no **capital humano**. Em parceria com o setor privado e a esfera pública não estatal, ele forneceria, por meio da educação, uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, capacitando-os com os novos conhecimentos requeridos pela estrutura econômica globalizada e flexível da nova revolução tecnológica. Todos teriam acesso ao ativo educação e poderiam competir livre e qualitativamente nos mercados de trabalho por um emprego e uma remuneração adequada. Caberia ao indivíduo, neste quadro de equidade social, ser moralmente responsável e buscar sua inserção no mundo da produção e prover seu sustento, sem depender como um parasita do *Welfare State*, conforme o ideólogo do Novo Trabalhismo (CASTELO, 2013, p.293, grifos nossos).

Nessa compreensão, investir em capital humano seria investir na educação e preparação dos indivíduos para que estes se tornem aptos e capacitados para as exigências da nova sociedade globalizada e flexível. Segundo Castelo (2013), Giddens considera que o indivíduo é um ser racional e acumulador de ativos produtivos que tem a capacidade de lhe proporcionar rendimentos futuros. Dentre os ativos mais valiosos aos indivíduos estariam a educação e as técnicas de produção. Assim, se as pessoas investissem nesses dois ativos elas

seriam capazes de evitar problemas como a pobreza. Nessa concepção, quanto mais o indivíduo investe em sua educação e em suas técnicas de produção mais ele produzirá riqueza que poderá colher futuramente.

Na análise de Castelo (2013), embora Giddens demonstre ter uma concordância com a Teoria do Capital Humano, ele sugere que ela esteja associada à Teoria do Capital Social, pois, acredita que é ela que estimula a organização e a participação ativa dos indivíduos nas comunidades. O autor ressalta a importância dada pela Terceira Via às iniciativas locais, tanto no intuito de solucionar alguns problemas sociais, quanto por considerá-las uma forma eficiente de garantir a justiça social e o alívio da pobreza. Segundo ele, a Teoria do Capital Social:

[...] se assenta na tese de que **os indivíduos deveriam se articular no nível das particularidades** (das corporações) e **organizar suas comunidades locais** em torno de associações capazes de levar suas demandas até as autoridades governamentais, **buscando soluções para os problemas locais e cotidianos** através de políticas sociais de Estado focalizadas. Fala-se, assim, em desenvolvimento social sustentado, economia solidária, combate à pobreza e empoderamento dos indivíduos (CASTELO, 2013, p. 291, grifos nossos).

Para Castelo (2013), a Teoria do Capital Social constitui-se como uma variante neoclássica do conceito de capital humano, que também foi adotada pelos organismos internacionais. Trata-se de uma concepção que fomenta a organização social dos indivíduos a partir de sua comunidade, localidade ou região em associações que busquem, de forma solidária, solucionar os problemas que afetam esses indivíduos.

Neves, Pronko e Mendonça (2009) também destacam que o termo capital social passou a ser amplamente utilizado pelos organismos internacionais. Os autores afirmam que, a partir da década de 1990, documentos e orientações produzidos por esses organismos, principalmente àqueles que tratavam de questões como o aumento da pobreza e de outros problemas sociais, começaram a enfatizar a necessidade de fomento ao capital social. Estes autores destacam que Giddens incorporou o termo capital social à sua proposta política, ao apontar a sua importância para o desenvolvimento econômico de um país. De acordo com estes autores:

Na segunda metade dos anos de 1990, os organismos internacionais (Banco Mundial, BID, Unesco) resignificaram o conceito para incorporá-lo à sua estratégia de desenvolvimento social para os anos iniciais do século XXI.

O ‘capital social’ adquire nesse contexto importância fundamental na redefinição do papel econômico e de legitimação social do Estado contemporâneo. Na América Latina, perante a constatação do aumento da miséria e dos conseqüentes riscos à paz social na região, o conceito foi introduzido pelos organismos internacionais e pelos governos nacionais como elemento definidor das políticas sociais, com vistas a aliviar a pobreza e fortalecer a coesão social. Inicialmente o conceito de ‘capital social’ nessa nova versão foi formulado nas universidades norte-americanas através dos estudos de James Coleman e Robert Putnam que datam da primeira metade da década de 1990. Essa formulação foi retomada por Anthony Giddens na sua proposta da “nova social democracia” (a Terceira Via) e posteriormente sistematizada, para a América Latina, por intelectuais orgânicos dos organismos internacionais como Bernardo Kliksberg e Norbert Lechner. Segundo esta nova formulação, ainda em construção, o ‘capital social’ é o conjunto de elementos da organização social, encarnados em normas e redes de compromisso cívico, que constitui um pré-requisito para o desenvolvimento econômico assim como para um governo efetivo. São elementos básicos do ‘capital social’ a autoconfiança que gera a confiança social, as normas de reciprocidade (associativismo) e as redes de compromisso cívico (responsabilidade social) (NEVES, PRONKO, MENDONÇA, 2009, p. 01, grifos dos autores).

Observa-se que, a questão do reconhecimento e valorização da diversidade, também enfatizada pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, tem pontos de convergência com a estratégia de estímulo ao capital social. Dentre as ações que buscam valorizar e reconhecer a diversidade está o fomento às organizações locais e comunitárias, que além de preservar as tradições e costumes de determinada região, gera a confiança social, a reciprocidade, o associativismo, as redes de compromisso cívico e a responsabilidade social, que são os princípios básicos do capital social.

Dessa forma, podemos constatar que o capital social e o reconhecimento e valorização da diversidade cultural são estratégias dos organismos internacionais, que também estão presentes na elaboração teórica da Terceira Via, e que foram adotados pelo Brasil, no intuito de promover a manutenção da coesão social. Em nossa perspectiva, essa garantia de coesão social se daria tanto pela amenização dos problemas sociais quanto pelo fomento às organizações locais. Com esse incentivo ao que é local, particular e diferente fomenta-se também o individualismo coletivo dos grupos sociais, que se reconhecem como membros de um grupo, mas não como membro de uma classe social e que se unem à esse grupo para atender um interesse estritamente particular e imediato.

É importante ressaltar que, a Terceira Via e os organismos internacionais dão importância à introdução do conceito de capital social, sobretudo nos países da periferia do capitalismo, como os países da América Latina, pois é neles que se concentram os maiores

índices de pobreza. Neves, Pronko e Mendonça (2009) evidenciam esse fato e demonstram de que forma os Estados nacionais têm utilizado o fomento ao capital social como estratégia de desmobilização dos movimentos sociais na América Latina. De acordo com os autores:

Especificamente na América Latina, o conceito de ‘capital social’ é dirigido às comunidades locais e às populações pobres. A noção de ‘capital social’ visa, portanto, a conservar as relações sociais capitalistas, construindo uma nova sociabilidade a partir da redefinição da relação entre Estado e sociedade civil, apontando para uma ‘ação integrada’, baseada na colaboração, entre essas duas esferas. Segundo seus formuladores, o capital social’ é, assim, um instrumento para formação da ética da responsabilidade coletiva, de fortalecimento da subjetividade e uma estratégia de recomposição da cidadania perdida pelo aumento da desigualdade, a partir de práticas democráticas baseadas no voluntariado e na concertação social. O ‘capital social’ é, ainda, um componente intangível do desenvolvimento econômico. **O desenvolvimento de políticas sociais na América Latina e no Brasil nos anos 2000, inspiradas na utilização deste conceito, vem-se constituindo em instrumento de apassivamento dos movimentos sociais, pela conversão da sociedade civil de espaço de confronto a espaço de colaboração.** Elas são executadas diretamente pelos órgãos governamentais e indiretamente pelos variados parceiros na sociedade civil, notadamente, os empresários nacionais e transnacionais, as igrejas e, até mesmo, parcelas da classe trabalhadora (NEVES, PRONKO, MENDONÇA, 2009, p. 1, grifos dos autores e grifos nossos).

Como ressaltado pelos autores, o intuito de estimular os cidadãos a se organizarem socialmente em suas bases locais está voltado a estratégia de controle, resignificação e remodelamento das organizações da sociedade civil. Como já apontamos nesta seção, a estratégia da Terceira Via é, em vez de eliminar as organizações e movimentos sociais, colocá-los em um formato aceitável e interessante às classes dominantes e ao Estado.

É por esse motivo que se defendem as organizações locais da sociedade civil ativa, com a justificativa de que elas sim valorizam e reconhecem a diversidade cultural, já que estão baseadas em princípios como associativismo, colaboração e cooperação local ao invés de tentarem abarcar uma parcela grande de pessoas, passando por cima de suas diferenças. Com base nessa justificativa, considera-se ser possível evitar a formação de organizações mais amplas que busquem abarcar a classe trabalhadora como um todo, pois, a Terceira Via compreende que essas organizações, por unirem pessoas diversas, com interesses e culturas diferentes, não são capazes de promover o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural.

Segundo Giddens (2001), cada indivíduo deve ter como referência uma comunidade à qual ele está ligado e que deve ser fortalecida por iniciativas locais, pois, somente elas podem tornar a vida cívica possível. Para ele, essas comunidades locais, estimuladas por valores de respeito à diferença, também podem evitar confrontos entre os diferentes grupos por meio da ênfase em princípios como tolerância, respeito e solidariedade. Nas palavras do autor:

Na visão comunitarista, um sentido estável do eu deve estar ancorado em uma comunidade – tal como a família de origem, ou as comunidades étnicas, religiosas ou nacionais. As comunidades são a fonte dos valores éticos que tornam a totalidade da vida cívica possível. De modo geral, esta visão é certamente correta (GIDDENS, 2001, p. 68).

Contudo, apesar de uma análise positiva sobre essa visão comunitarista, Giddens (2002) destaca que, para estar em consonância com o contexto do século XXI e proporcionar benefício à coesão social, o conceito de comunitarismo deve ser substituído pelo conceito de sociedade civil ativa. Isto porque, segundo ele, o comunitarismo puro e simples tornou as comunidades fortes demais e, no lugar de promover a solidariedade e a união, estimulou a exclusão e a divisão, pois instigava a oposição ao Estado e as demais comunidades. Assim, além do perigo em criar comunidades que sejam uma força oponente ao Estado e à ordem social, como já apontamos antes, Giddens (2001) observa que existe o perigo de surgimento de comunidades que sejam excludentes e não criem um ambiente solidário de respeito às diferenças. De acordo com suas palavras:

[...] quando se tornam fortes demais, as comunidades engendram identidades políticas, e com isto criam o potencial para a divisão ou mesmo a desintegração social. Mesmo em suas formas mais brandas, as identidades políticas tendem a ser exclusivistas e são de reconciliação difícil com os **princípios da tolerância e da diversidade** de que depende uma sociedade civil eficaz. Portanto é para a sociedade civil mais genericamente, em vez de “a comunidade”, que devemos nos voltar como um elemento essencial da política da Terceira Via (GIDDENS, 2001, p. 69, grifos nossos).

Nesta perspectiva, a sociedade civil teria um papel mais importante do que a comunidade, pois engendra algo mais amplo do que as próprias comunidades. Segundo Giddens (2001), a sociedade civil é um termo que engloba não só os aspectos internos das comunidades, mas a importante relação destas com o Estado e o mercado. Ela promove uma

influência civilizadora que permite restringir os excessos do mercado e do governo, supervisionando-os e fazendo-os funcionar adequadamente. Nesse sentido, a atuação da sociedade civil organizada nas comunidades não deveria servir para criar centros autônomos de poder, mas para fortalecer os princípios de uma sociedade civil ativa harmonicamente articulada aos demais setores da sociedade.

Concordamos com Martins (2007) quando, ao analisar os pressupostos em que se baseia a proposta de sociedade civil ativa, aponta que Giddens parte de uma apreensão abstraída da realidade social que não considera a essência desta sociedade civil, a qual está pautada nos antagonismos de classe e não na solidariedade e cooperação, simplesmente. Nas palavras deste autor:

Considerando a especificidade do capitalismo, **a chamada “sociedade civil ativa” da Terceira Via, expressão do espaço da colaboração, do ativismo social e das individualidades, é na verdade uma apreensão abstraída do mundo real em que vivemos**, por isso, somente alterações parciais nas relações de poder não podem ser interpretadas como alteração nas relações sociais em seu conjunto, como sugere a Terceira Via. **No atual estágio do capitalismo monopolista, a sociedade civil mantém resguardada a sua essência e especificidade nos conflitos e antagonismos entre as classes sociais e frações de classes, sendo, portanto, uma instância em que se desenrolam as disputas pela direção de toda a sociedade** (MARTINS, 2007, p. 76, grifos nossos).

Desse modo, Martins (2007) considera que, a ênfase no conceito de sociedade civil ativa faz com que o conceito de classes sociais perca a relevância na compreensão sobre os conflitos sociais. Entretanto, como apontou o autor, são as classes e seus interesses que constituem a base sob a qual se organiza a sociedade e se desenrolam esses conflitos. Ao desconsiderar ou negar sua existência, a Terceira Via empreende uma análise superficial da realidade social, ou seja, uma análise que não atinge a raiz da composição da sociedade, pois não compreende que a dinâmica dessa ordem social está pautada essencialmente na divisão entre as classes sociais fundamentais e opostas (operários ou classe destituída dos meios de produção e capitalistas ou detentores dos meios de produção).

Giddens (2001), na formulação de sua proposta política, destaca que, a queda do Muro de Berlim significou não só a derrota do socialismo, mas também o fim das classes sociais e da luta de classes, temas tão enfatizados pela esquerda que se referenciava em Marx. No entanto, é preciso esclarecer o que são, em nossa perspectiva, essas classes sociais e

porque discordamos das afirmações de Giddens de que elas deixaram de existir e de estar em constante conflito.

De acordo com Marx (1983; 1985; 1988), a sociedade capitalista, assim como outras formas sociais já existentes, baseia-se na divisão entre duas classes sociais fundamentais. Porém, é importante ressaltar que, além das classes sociais fundamentais, também existem as classes sociais intermediárias. De acordo com Marx (1983), as classes fundamentais são aquelas que estabelecem as leis gerais de uma sociedade e, assim, determinam o modo de produção que é predominante, sendo elas: a classe burguesa ou capitalista e o proletariado ou classe trabalhadora. No Capítulo IV de *O Capital* Marx (1983) expõe o momento histórico no qual surgiram as relações sociais capitalistas e suas classes sociais fundamentais. Nas palavras do autor:

A circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias, comércio, são os pressupostos históricos sob os quais ele surge. Comércio mundial e mercado mundial inauguram no século XVI a moderna história da vida do capital. [...] Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho (MARX, 1983, p. 125-140).

No modo de produção capitalista, a figura do proprietário do capital e a figura do trabalhador livre das condições necessárias à realização da sua força de trabalho são essenciais. No entanto, Marx (1983) ressaltava que essa relação social não é algo dado pela natureza e nem é uma lei social imutável, ou seja, algo comum à todas as formações sociais. Em suas palavras:

[...] A Natureza não produz de um lado possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. Ela mesma é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social (MARX, 1983, p. 140).

Porém, como afirmamos, além das classes sociais fundamentais existem as classes sociais intermediárias, que estão presentes em todas as formações sociais que já existiram.

As classes intermediárias são assim denominadas, pois, não estabelecem a relação estritamente capitalista, que acontece entre burgueses e proletários. Ou seja, os sujeitos dessas classes não estabelecem a relação social fundamental de compra e venda da força de trabalho, explicitada por Marx (1983), mas, mesmo assim, estão sujeitas à lógica do capital. Lessa (2002) faz uma análise destas questões apontando para as diferenças na composição das classes sociais em formas societárias já existentes. Nas palavras deste autor:

Na sociedade escravista, os escravos produziam a riqueza e os senhores de escravos eram a classe parasitária; no feudalismo, temos os servos e os senhores feudais enquanto que, no modo de produção asiático, encontramos os camponeses e as castas superiores (ou, na China, mandarins). No capitalismo, os operários e a burguesia são as duas classes fundamentais. Em todos esses modos de produção, sem qualquer exceção, a classe dominante precisou criar uma série de profissões que a auxiliam na organização e reprodução das relações sociais que viabilizam a exploração dos trabalhadores. Tanto no escravismo quanto no feudalismo, no modo de produção asiático assim como no capitalismo, entre as classes fundamentais (os produtores de riqueza e os parasitas) encontramos uma camada social intermediária (LESSA, 2002, p. 04).

De acordo com esse conceito de classes sociais fundamentais, compreende-se que, dentre os sujeitos que compõem as classes intermediárias na sociedade capitalista estão: os funcionários públicos; os proprietários dos meios de produção que não comprem força de trabalho, pois eles mesmos produzem suas mercadorias; ou, uma família, proprietária de meios de produção, onde todos trabalham no seu próprio negócio, sem contratar força de trabalho alheia; assalariados que não vendem força de trabalho para uma produção capitalista e sim para um setor improdutivo de capital. Em síntese, são aqueles que não estão na relação específica de capitalista comprando força de trabalho para produzir uma mercadoria, mas sofrem da mesma forma as consequências dessa relação de produção predominante, centrada na compra e venda da força de trabalho entre sujeitos da classe operária e sujeitos da classe burguesa.

É importante ressaltar que, a relação capitalista é uma relação social e, por isso, a relação entre suas duas classes fundamentais não pode ser compreendida a partir do aspecto útil concreto dessa relação, ou seja, o simples fato de uma pessoa ser proprietária de meios de produção não faz dela um membro da classe social fundamental - burguesia. Como vimos, a relação social de compra e venda da força de trabalho (que exige que, de um lado tenhamos o proprietário dos meios de produção e do outro o proprietário da força de trabalho, comprando e vendendo entre si) é o ato originário/fundante da sociedade capitalista e é o ato

fundamental na produção e reprodução desta sociedade. Porém, isso não significa que não existam outros sujeitos, estabelecendo outras relações, também importantes, nesta relação social. Apenas significa que esse é o ato que rege esta sociedade, ou seja, que estabelece as leis sociais gerais no capitalismo.

Por isso, de acordo com os pressupostos marxianos, o antagonismo e a luta de classes só estarão extintos no momento em que houver uma revolução social, que altere radicalmente as condições e os fundamentos dessa lógica produtiva, ou seja, que acabe com a propriedade privada dos meios de produção, a exploração do homem pelo homem e, conseqüentemente, com as classes sociais.

Para a Terceira Via, a luta de classes chegou ao fim com a derrota do socialismo no século passado. Contudo, em nossa concepção, a oposição entre capital e trabalho ou entre burguesia e trabalhadores não cessou pelo simples fato de não existir no século XXI um movimento social organizado, articulado e declarado da classe trabalhadora contra os capitalistas, como existiu no século XX. A derrota do socialismo, mencionada por Giddens (1999), não modificou as bases da sociedade capitalista, por isso, a relação de exploração e expropriação da classe trabalhadora pela classe detentora dos meios de produção ainda é a base sob a qual funciona essa sociedade.

Para ampliar a compreensão sobre o programa político da Terceira Via e suas propostas para o novo contexto mundial do século XXI, é preciso introduzir um novo tema nesta análise, o chamado “novo Estado democrático”. Este é um aspecto importante da proposta de Giddens e está totalmente articulado com o conceito de sociedade civil ativa. De acordo com a Terceira Via, para que a constituição da sociedade civil ativa seja possível, será preciso instaurar uma reforma da aparelhagem estatal como um todo, construindo o que se chama de Estado necessário, Estado gerencial ou Estado democrático. No item a seguir trataremos especificamente deste tema.

#### 4.3 O NOVO ESTADO DEMOCRÁTICO

Para o programa da Terceira Via, a instauração de um Estado baseado no modelo do “novo Estado democrático” é de extrema importância para viabilizar a aplicação de suas propostas políticas, como a proposta de sociedade civil ativa. Porém, para que isso seja possível seria preciso empreender uma renovação das instituições democráticas a partir das

seguintes estratégias: a descentralização participativa, as parcerias público-privadas e o aumento da capacidade do Estado em administrar riscos (GIDDENS, 2001).

De acordo com Castelo (2013), a descentralização participativa é um dos pontos centrais da reforma que a Terceira Via busca empreender. Essa descentralização tem o objetivo de empoderar as comunidades, os bairros e as ONGs, para que elas sejam agentes de mudança e assumam responsabilidades sociais. Para Martins (2007), a descentralização participativa exigiria o estabelecimento de canais de comunicação entre o Estado, as organizações da sociedade civil como as ONGs, empresas e sindicatos, e a iniciativa privada. Desse modo, busca-se permitir a socialização da participação política onde todos têm a responsabilidade e a possibilidade de agir efetivamente em prol do interesse público.

Observamos que, o intuito dessa descentralização, associado a questão da sociedade civil ativa, é enfraquecer qualquer oposição ao sistema capitalista que atrapalhe seu pleno funcionamento e fomentar a organização social em pequenos grupos de indivíduos. Esse enfraquecimento acontece na medida em que os indivíduos e as diversas organizações, que antes faziam oposição ao poder estatal e a ordem capitalista, passam a agir como parceiros do Estado e em organizações bem mais restritas e menos amplas. Dessa forma, tem mais chances de serem cooptadas e abandonarem a radicalidade e o caráter de classe de suas lutas, para se tornarem meros colaboradores do Estado.

Baseando-nos na análise de Ahmad (1999), compreendemos que essas formas de organização interessam ao Estado, pois este prefere lidar com as pessoas dispersas em grupos diferentes, como suplicantes distintos, do que com um bloco grande de indivíduos. Em nossa perspectiva, essas pequenas organizações parceiras do Estado acreditam estar usando o Estado a seu favor, porém, no jogo de forças podem ser utilizadas como estratégia para o enfraquecimento de organizações sociais mais amplas, que enfatizam o caráter de classe dessa sociedade.

É importante destacar que a Terceira Via estabeleceu claros limites à participação dessas organizações sociais, de modo a garantir que ela não ultrapassasse os limites desejáveis a ordem social burguesa. Segundo Martins (2007), foi vedada a possibilidade desses grupos e comunidades interferirem ou atuarem em campos de decisões de caráter determinante no sistema estatal ou nas questões econômicas centrais, como a destinação de verbas estatais, por exemplo. Essas decisões e atuações continuam sendo de competência de um núcleo de indivíduos seletos (núcleo estratégico do Estado), que estão comprometidos especialmente com a reprodução contínua do capital.

Bresser-Pereira<sup>43</sup> (2001), um adepto dos princípios da Terceira Via no Brasil, ao tratar da reforma do Estado brasileiro, menciona a existência desse núcleo seletivo de indivíduos que comandariam as direções para as quais o Estado deveria caminhar. Inicialmente ele destaca que os Estados modernos devem contar com três setores: o setor de atividades exclusivas do Estado, o setor de serviços não-exclusivos (sociais e científicos) e o setor de produção de bens e serviços para o mercado. As atividades exclusivas do Estado seriam controladas por seu núcleo estratégico, enquanto os serviços sociais e científicos deveriam ser de responsabilidade da sociedade civil em parceria com o Estado (através de propriedade pública não-estatal). Sobre isso, ele destaca:

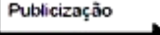
Considerados estes três setores, temos três perguntas adicionais: que tipo de administração, que tipo de propriedade e que tipo de instituição organizacional devem prevalecer em cada setor? A resposta à primeira pergunta é simples: deve-se adotar a administração pública gerencial. **No plano das atividades exclusivas de Estado, porém, uma estratégia essencial é reforçar o núcleo estratégico, ocupando-o com servidores públicos altamente competentes, bem treinados e bem pagos** (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 25, grifos nossos).

O documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” apresenta os três setores que compõem a estrutura estatal, além do seu núcleo estratégico, destacando quais os direcionamentos necessários à forma de propriedade e de administração de cada um deles. Na tabela a seguir podemos perceber que as atividades do núcleo estratégico, composto pelos membros do Legislativo, do Judiciário, dos Ministérios e da Presidência, estão totalmente voltadas ao controle estatal:

---

<sup>43</sup> Bresser-Pereira é Ex- Ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e um adepto das propostas da Terceira Via. No item referente à Terceira Via no Brasil analisaremos melhor o papel de Bresser-Pereira na introdução dos princípios do programa político de Giddens no Brasil.

**TABELA 1:** Setores que compõem o Estado, sua forma de propriedade e administração.

|                                                                                                                            | FORMA DE PROPRIEDADE                                                              |                                                                                   |                                                                                     | FORMA DE ADMINISTRAÇÃO                                                              |                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                            | Estatal                                                                           | Pública<br>Não Estatal                                                            | Privada                                                                             | Burocrática                                                                         | Gerencial                                                                            |
| <b>NÚCLEO ESTRATÉGICO</b><br>Legislativo, Judiciário,<br>Presidência, Cúpula dos<br>Ministérios, Ministério<br>Público     |  |                                                                                   |                                                                                     |  |                                                                                      |
| <b>ATIVIDADES EXCLUSIVAS</b><br>Regulamentação<br>Fiscalização, Fomento,<br>Segurança Pública,<br>Seguridade Social Básica |  |                                                                                   |                                                                                     |                                                                                     |   |
| <b>SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS</b><br>Universidades, Hospitais,<br>Centros de Pesquisa,<br>Museus                              |  |  |                                                                                     |                                                                                     |   |
| <b>PRODUÇÃO PARA O MERCADO</b><br>Empresas Estatais                                                                        |  |                                                                                   |  |                                                                                     |  |

**Fonte:** BRASIL (1995, p. 48).

Nestes termos, o objetivo principal do fomento à essa participação social por meio da descentralização do poder, não consiste na abertura de possibilidades para que os indivíduos decidam os rumos da organização estatal. O próprio programa da Terceira Via garante que esses rumos sejam decididos, em grande medida, por aquele núcleo estratégico, enquanto a participação popular apenas poderia atuar na execução dos serviços sociais, atendendo necessidades básicas da população e disseminando solidariedade, colaboração, respeito e voluntarismo.

Neste formato, o Estado funcionaria e atuaria com base numa separação entre execução e planejamento, onde o planejamento estaria centrado no núcleo estratégico e a execução no setor de atividades não-exclusivas, principalmente. Assim, dificilmente, os cidadãos comuns poderiam tomar decisões diretas sobre as ações do núcleo estratégico, ou seja, no âmbito do planejamento estatal. É importante ressaltar que as decisões tomadas nesse núcleo são extremamente importantes, pois exercem influência sobre todo o aparato estatal e sobre toda a sociedade em sua dimensão pública e privada.

Observa-se que, a propriedade e as iniciativas de caráter público não estatal fazem parte de um processo de reforma legal e jurídica do aparelho do Estado, a fim de aumentar a sua eficiência. Essa forma de propriedade está baseada nas parcerias público-privadas, e

fazem parte de uma das estratégias da Terceira Via para instaurar o novo Estado democrático. Com as iniciativas baseadas nestas parcerias busca-se criar uma nova economia mista para, segundo o programa da Terceira Via, utilizar o dinamismo do mercado em benefício do interesse público comum. No entanto, observamos que:

A proposta implica no rebaixamento da proteção social para um patamar reduzidíssimo a cargo da aparelhagem estatal e na transferência do que seria a complementação desses serviços para o mercado, incentivando ainda que as pessoas passem a buscar a proteção social na família e em organizações não-governamentais (MARTINS, 2007, p. 80).

Dentre as características mais importantes que a descentralização do poder proposta pela Terceira Via apresenta está o fomento às iniciativas locais. Nesse processo de descentralização, ao alegar que o Estado não é capaz de atender as pessoas em suas reais necessidades da mesma forma que as organizações e associações locais, afirma-se que as iniciativas locais são mais eficientes e condizentes com a realidade e as particularidades das comunidades, pois se encontram mais próximas à elas.

Observamos que a questão da diversidade/diferenças relaciona-se com o estímulo à descentralização participativa, pois reforça constantemente a ideia de que os indivíduos devem preservar suas raízes, sua tradição, a vinculação com sua história e com sua comunidade, local ou região. E, ao reforçar essa ideia, proporcionam a fundamentação teórico-ideológica necessária para o fomento das organizações sociais nas comunidades, para a união e a ação conjunta dos indivíduos dessas comunidades (nos seus limites locais) na solução de seus problemas e na construção de seu bem-estar.

Assim, ao valorizar a união, a colaboração e o envolvimento dos indivíduos com o que é local e específico, busca-se enfraquecer a articulação mais geral ou classista, pois reafirma-se constantemente que os indivíduos se reconhecem muito mais naquilo que tem vinculação direta com sua cultura, sua comunidade e suas tradições específicas e locais, do que com questões de âmbito mais geral. Ao mesmo tempo em que se enfatiza um determinado tipo de organização e envolvimento social, considerando que este seria mais adequado a um ambiente plural, rejeitam-se outros tipos. Por isso, compreendemos que a avaliação positiva da Terceira Via sobre as organizações de caráter local e particular pode se caracterizar como uma forma de deslegitimar os movimentos socialistas, os sindicatos e organizações de classe, tão criticados por esse programa político.

Por essas razões, a Terceira Via sugere que os indivíduos busquem proteção social em suas famílias, comunidades e nas ONGs locais, em vez de buscá-las no Estado ou em outras organizações e movimentos sociais mais amplos que não respeitam as suas particularidades. Entretanto, “[...] A meta, como se isso fosse possível, seria substituir os antagonismos de classe pelas diferenças de ideias entre grupos, de tal maneira que o confronto vá cedendo lugar à colaboração” (MARTINS, 2007, p. 79).

Nesta proposta do programa da Terceira Via, o Estado deveria partilhar as responsabilidades sociais com os diferentes sujeitos políticos coletivos, tornando-os parte do processo. Acredita-se que, assim os indivíduos poderiam desenvolver-se de forma muito mais elevada, fortalecendo seu capital humano e social, o que, segundo Giddens (2001), não seria possível em um Estado simplesmente provedor, à medida que este não permite o desenvolvimento do empreendedorismo, da solidariedade e da criatividade. Sendo assim, a estratégia ideal para a construção de uma sociedade democrática, participativa, solidária e ativa seria a instauração do Estado gerencial, o único capaz de fomentar essa descentralização participativa.

É importante destacar mais uma vez que, no conceito de capital social defendido pela Terceira Via, ressalta-se que o envolvimento dos indivíduos deve ser de caráter local, ou seja, deve se voltar para os problemas específicos de uma comunidade e não para questões de aspecto geral da sociedade. Giddens (1999) acredita que essas ações locais têm reflexo positivo na sociedade em geral, o que torna medidas de caráter universal ou geral desnecessárias. É nessa perspectiva que se encontram as políticas em prol do respeito e valorização da diversidade, que fomentam e incentivam as ações locais e focalizadas, buscando negar a necessidade ou a legitimidade de algo mais amplo, que abarque a sociedade como um todo. Martins (2007), ao analisar os desdobramentos dessa proposição, aponta-nos que:

[...] a noção orienta sobre a importância de incentivos para o **envolvimento de indivíduos em organizações locais**, tornando-os aptos a se engajarem em lutas para **superar problemas enfrentados pela comunidade** – por exemplo, pobreza, trabalho e renda, assistência, educação – sem a intermediação direta do aparelho de Estado. Segundo a proposição, o desenvolvimento do capital social tornaria, portanto, uma **comunidade auto-suficiente**, menos dependente das políticas públicas e da aparelhagem estatal (MARTINS, 2007, p. 83, grifos nossos).

Segundo Giddens (2001), a população deve se organizar para solucionar seus problemas e isso pode ser facilmente realizado por meio de uma boa organização dos interessados em suas comunidades. No entanto, de acordo com Martins (2007), para garantir que essa participação social e essa transferência de responsabilidade aconteçam nos moldes que interessam à Terceira Via, seria preciso criar uma nova cultura cívica, pautada na já mencionada sociedade civil ativa, a fim de que as próprias organizações sociais locais se engajem na solução de seus problemas.

Na criação dessa cultura cívica, as políticas em prol da valorização da diversidade têm um papel importante, pois buscam incentivar nos indivíduos a valorização da cultura local, do particular, do diferente, do diverso, do voluntarismo, da solidariedade, da comunidade, da tradição, em detrimento do comum, do geral ou do universal. Com isso, elas estimulam os indivíduos a se voltarem unicamente para aquilo que tem relação imediata com sua vida, com seu cotidiano, com seus hábitos ou com sua tradição. Quer dizer, elas sugerem que os indivíduos se preocupem essencialmente com as pessoas de sua comunidade local e nunca ou raramente com a classe trabalhadora como um todo.

Considero que o reconhecimento e valorização da diversidade, juntamente com o fomento às organizações locais são um meio de tornar os indivíduos solidários na relação com os mais próximos e individualistas na relação com a sua classe social ou com as demais pessoas que se encontram fora de seu grupo de interesse. Isto porque, com o todo estabelecem apenas uma relação de respeito e tolerância, mas apenas com sua comunidade ou seu grupo específico uma relação de parceria e união. Entretanto, como constataremos, essas parcerias caracterizam-se pela efemeridade e descontinuidade, ou seja, estão baseadas em contratos de curto prazo.

Além disso, observa-se que, a relação de respeito com os outros se apresenta como uma contradição quando o interesse dos outros passa a divergir ou atrapalhar o atendimento dos interesses de seu grupo. Nesse momento, escancara-se um dos aspectos principais do individualismo ou egoísmo coletivo mencionado por Ahmad (1999), ou seja, a disputa e a divergência entre os grupos. Giddens (1999) já previa a possibilidade de surgimento dessa divergência ou desentendimento, por isso destaca que o Estado deve controlar e impedir que essas divergências abalem o equilíbrio entre as classes sociais ou grupos opostos, fortalecendo sua capacidade de administrar riscos.

Consideramos que, na proposta da Terceira Via, determinado grupo só é realmente solidário com os membros de seu grupo, pois têm os mesmos interesses particulares ou

convergem em alguma questão específica. Sendo assim, trata-se de uma solidariedade seletiva e temporária. Temporária porque as pessoas apenas se mantêm solidárias e tolerantes ao outro grupo enquanto o outro não apresenta ser um entrave ao atendimento de seus interesses. Seletiva, pois, apenas se é solidário com a sua comunidade ou grupo de interesse enquanto os interesses de sua comunidade estiverem convergindo com os seus. Giddens (1999) aponta para isso quando afirma que, as pessoas podem se unir em grupos com os quais têm interesses em comum e podem abrir mão desse grupo quando seus interesses não convergirem mais com ele.

A partir dessa concepção desenvolvida pela Terceira Via, que mantém os indivíduos focados no que é local e particular, as políticas focalizadas, voltadas prioritariamente para os grupos mais vulneráveis, avançam em detrimento das políticas universalistas, endereçadas à sociedade como um todo. As políticas focalizadas, que já haviam sido implementadas pelo projeto neoliberal ortodoxo, ganham novos incentivos com a ascensão da Terceira Via, associando-se ao conceito de capital social. Sobre isso, Martins destaca:

Com essas referências, o capital social procura reforçar o argumento do programa da Terceira Via de que as políticas sociais focalizadas e fragmentadas introduzidas pelos governos neoliberais deveriam ser associadas aos **incentivos diretos à formação de organizações de ação comunitária (ONG, institutos, grupos de apoio)** para o estabelecimento de laços de confiança e de proteção social na base (MARTINS, 2007, p. 84, grifos nossos).

De acordo com Faustino e Carvalho (2014), a focalização é o princípio orientador das políticas sociais na atualidade. Ele delimita quem tem o direito aos serviços públicos e desloca o centro da política de uma dimensão de redistribuição da riqueza para o tratamento compensatório dos seus efeitos. Assim, essas políticas criam programas emergenciais para amenizar a vulnerabilidade de segmentos sociais específicos que, comparadas as políticas universalizadas, são uma forma mais precarizada de garantir os direitos sociais. As autoras ressaltam que o fomento à focalização “[...] emana dos centros do poder internacional, sendo apropriada pela classe dominante brasileira segundo seus interesses” (FAUSTINO; CARVALHO, 2014, p. 42).

Além disso, Carvalho (2012a) destaca que, de um lado, essas políticas expressam os interesses defendidos pelos “[...] novos movimentos sociais, reivindica tratamento mais democrático e tolerante em relação às especificidades dos diferentes grupos existentes na sociedade e políticas de inclusão social” (CARVALHO, 2012a, p. 42). Porém, de outro lado

elas expressam “[...] a política do Estado-mínimo, exigindo uma nova postura do Estado em face das demandas sociais”, pois, ao assumir as políticas focalizadas “[...] o Estado não apenas direciona seletivamente os gastos sociais, destinando-os, por meio de ações específicas, a parcelas minoritárias da população. Ele também põe em xeque as políticas universalistas” (CARVALHO, 2012a, p. 42). Desse modo, o conceito de direito é redefinido para englobar também o direito à diferença.

Nessa perspectiva, a política deve apenas compensar parcialmente as desigualdades sociais crescentes, de modo que elas não se tornem um problema à reprodução do capital. As políticas universalistas estão sendo substituídas por políticas de gestão estratégica da pobreza, pois estas geram menos gastos e atingem diretamente a população mais vulnerável, ou seja, aquela mais propícia à revoltas populares. O processo de focalização das políticas está apoiado nos princípios de reconhecimento e valorização da diversidade, pois, segundo Faustino e Carvalho (2014, p. 42), “Nessas políticas, o dever do Estado para com todos se converte em dever para com os diferentes segmentos”. Os seus defensores utilizam-se do discurso de que as políticas universalistas não respeitam as diferenças e a diversidade cultural, pois, tratam todos de forma igual e acabam tornando-se ineficientes, ao contrário das políticas focalizadas, que seriam mais eficientes e respeitariam a diversidade humana. Sobre essa relação entre focalização e diversidade, destaca-se:

[...] passamos a reivindicar o direito à diferença, como se o seu reconhecimento e tratamento diferenciado pudessem ser o caminho para a inclusão social. Assim, o debate sai da esfera da ‘política da igualdade’, criticada por dar um tratamento desigual às diferenças, para a esfera da **‘política da diferença’, identificada como mais democrática, por dar um tratamento diferente aos diferentes grupos, marcados por uma diferença específica. Essa política, ao se voltar para os interesses particulares, cultiva uma possibilidade de ação limitada, pois se desvincula da crítica à forma coletiva com que os homens organizam a vida.** Desse modo, longe de estimular comportamentos capazes de alavancar situações que possam superar as desigualdades reais, acaba, em última instância, por contribuir para a preservação das condições materiais de vida que as produzem (CARVALHO, 2012a, p. 49, grifos nossos).

Dessa forma, ao cultivar “uma possibilidade de ação limitada” desvinculando essa ação de uma “crítica à forma coletiva com que os homens organizam a vida”, as políticas focalizadas contribuem para a desmobilização dos movimentos sociais de classe e enfraquecem as reivindicações mais gerais da classe trabalhadora. Elas desmobilizam, pois

passam a lidar com os indivíduos em blocos, grupos ou organizações separadas e dispersas, atendendo as reivindicações de uns e não a de outros.

Nesse contexto, como afirmou Ahmad (1999), cada grupo ou comunidade se torna um suplicante diferente que compete com todos os demais para ter suas reivindicações atendidas. Desse modo, a luta e os movimentos, que poderiam unir um bloco maior de pessoas e de reivindicações ou um grupo grande de trabalhadores de algum setor produtivo específico, passam a se diluir em diversos e pequenos grupos. Assim, além de serem mais fracos em relação a uma organização social mais numerosa e ampla, estes grupos passam a ver os outros como oponentes e não como membros de uma mesma classe social. Suas reivindicações são pontuais, específicas e paliativas e não visam a melhoria das condições da classe trabalhadora como um todo, nem sequer tocam nesse assunto.

Porém, quando se trata de uma perspectiva que busca, em última instância, a emancipação humana, o ponto central não é defender as políticas focalizadas ou as universalistas, mas sim defender uma saída definitiva para os problemas sociais, ou seja, a luta por uma sociedade humanamente emancipada. Estas duas formas de política, em última instância, têm o objetivo de manter a ordem por meio de ações que amenizem e controlem, universal ou localmente, os problemas que atingem a classe trabalhadora. Portanto, o problema central não está no tipo de política que o Estado adota e sim na própria função social que essa instituição assume na sociedade capitalista.

Nos pautamos no entendimento de que, a solução para os problemas sociais só é possível por meio de uma revolução que altere radicalmente as bases da reprodução social e permita o florescimento de uma nova sociedade, a sociedade comunista. Por isso, com base em Tonet (2005), compreendemos que a luta verdadeiramente revolucionária deve ultrapassar, mas não abandonar, a luta pelas políticas sociais, sempre tendo como horizonte/objetivo final a luta a favor da emancipação humana.

Tonet (2007), ao tratar destas questões afirma que, a distinção entre emancipação política e emancipação humana é imprescindível neste assunto. A sociedade capitalista inaugurou as bases de uma sociabilidade que permitiu a instauração de uma emancipação política. Mas, somente a instauração de uma sociedade comunista, tem as bases que permitem a realização da liberdade plena, ou seja, da emancipação humana. O autor destaca que, o cidadão da sociedade capitalista é um sujeito de direitos, o que pressupõe a existência de uma comunidade política, na qual todos são considerados iguais perante a lei.

Tonet (2007) destaca que, o Estado, a comunidade política e os direitos são elementos historicamente construídos pelo homem, portanto, são expressão de uma determinada sociedade. De acordo com Marx (1983), na sociedade capitalista, é a partir do ato de compra e venda da força de trabalho ou do trabalho abstrato que se fundam as demais *práxis* sociais. Isto é, a partir deste ato surge a necessidade de constituição de uma comunidade política que transforme os indivíduos em cidadãos, com direitos e deveres, e que atue na organização política desta sociedade. Para Tonet (2007), na sociedade capitalista, o trabalho pressupõe:

[...] uma relação entre indivíduos com, pelo menos, algumas qualidades. Eles devem ser livres (e racionais), iguais e proprietários para poderem realizar aquele contrato básico de trabalho. Eis o que diz Engels (1984: 87) a esse respeito: *Mas, para firmar contratos, é necessário que haja pessoas que possam dispor livremente de si mesmos, de suas ações e de seus bens, e que se defrontem em igualdade de condições. Criar essas pessoas “livres” e “iguais” foi exatamente uma das principais tarefas da produção capitalista. Estas qualidades fundamentais serão a base para o desenvolvimento de todos os outros direitos – civis, políticos e sociais – que compõem a cidadania, mesmo que se saiba que eles foram resultado de duras lutas e não meras concessões da classe burguesa* (TONET, 2007, p. 44-45, grifos do autor e grifos nossos).

O ato de compra e venda da força de trabalho, que funda a sociedade capitalista, tem como consequência inevitável a desigualdade social, que é algo próprio da essência do modo de produção capitalista. O funcionamento desta sociedade, a partir desse ato que se reproduz cotidianamente, exige a criação de uma emancipação política, que não existiu nas sociedades anteriores. Portanto, “[...] a dimensão democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social. O que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social” (TONET, 2007, p. 45).

O autor destaca que, o reconhecimento dos limites da emancipação política é imprescindível para evitar ilusões sobre as suas reais possibilidades. Porém, é importante ressaltar que constatar os limites da cidadania “[...] não significa, de modo algum, a sua desqualificação, o desconhecimento da positividade que ela representou para a humanidade. Não há dúvida, quando comparada à situação do escravo e do servo, que a condição do cidadão é muito superior àquelas” (TONET, 2007, p. 45).

Marx (2010) em *Sobre a Questão Judaica*, fez uma análise sobre as diferenças entre emancipação política e emancipação humana a partir de uma discussão sobre a luta dos judeus alemães pela emancipação política. Nessa discussão, o autor ajuda-nos a compreender

algumas questões importantes sobre o significado e os limites da emancipação política e sobre a necessidade de se lutar por uma emancipação humana. De acordo com ele:

O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o *Estado* ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem *realmente* fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um *Estado livre* [*Freistaat*, república] sem que o homem seja um homem livre. [...] O Estado político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam subsistindo fora da esfera estatal na sociedade burguesa só que como qualidades da sociedade burguesa. [...] A *emancipação política* de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui da emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010, p. 38-41, grifos do autor).

Em sua análise, Marx (2010) propõe que compreendamos o Estado a partir de sua base fundante, que é o ato de compra e venda da força de trabalho, pois é ela que nos permite compreender a sociedade capitalista e o Estado a partir de seus fundamentos históricos e sociais. Porém, para evitar uma análise mecanicista ou determinista entre a economia e o Estado é preciso compreender que eles se encontram em uma relação de determinação ontológica e autonomia relativa, o que nos permite apreender tanto os limites quanto as possibilidades da emancipação política nesta sociedade. Tonet (2007) faz alguns apontamentos sobre essas questões e destaca que:

A constatação dessa limitação também não significa o menosprezo pelas lutas em prol dos mais diversos direitos. Significa, apenas, que não se deve confundir emancipação política com emancipação humana: que não se deve ter a ilusão de que a cidadania é um espaço indefinidamente aperfeiçoável; de que ela é simplesmente sinônimo de liberdade; de que a luta pela cidadania é o caminho para a construção de uma sociedade autenticamente igualitária, livre e humana. Significa ter claro que essas lutas podem, no máximo, ser uma mediação para a emancipação humana, mas nunca tomar seu lugar (TONET, 2007, p. 46).

Em síntese, a luta pelos direitos sociais, políticos ou civis deve ser constante e incansável, pois, é essencial para avançarmos dentro dos limites da sociedade capitalista e garantirmos condições dignas de vida nesta sociedade. Mas, é uma luta que não pode substituir a luta pela emancipação humana, pela transformação da sociedade, ou seja, pela liberdade plena e pela igualdade real. Dessa forma, é uma luta que deve ser um meio, mas

não o fim, ou seja, que deve estar articulada estrategicamente à luta por uma sociedade realmente livre, plena e humana.

Em nosso estudo, entender o processo de focalização como um aspecto ligado à proposta do novo Estado democrático faz-se extremamente importante, pois, revela a estratégia de direcionamento do atendimento estatal às populações e grupos específicos. A Terceira Via compreende que, com essa estratégia de especificar o público alvo e agir diretamente em seus problemas particulares e emergenciais, é possível respeitar a diversidade que os caracteriza. No entanto, em nossa perspectiva, essa estratégia contribui para ressaltar suas diferenças e nunca sua unidade, para que eles não se reconheçam como sujeitos de uma mesma classe social e para manter a classe trabalhadora em sua condição de exploração e expropriação.

Compreendemos que, a partir do controle sobre a atuação da sociedade civil ativa, empreendido pelo aparelho estatal, os grupos e organizações sociais perdem a autonomia e a possibilidade de delimitar livremente seus próprios caminhos e seus princípios, pois, o Estado trata de definir previamente os limites de sua atuação. Para a Terceira Via, esse associativismo controlado pelo Estado é a única forma legítima de organização popular, a única que respeita a diversidade das pessoas e dos grupos e que não age de forma arbitrária e totalizante (como fazem as organizações classistas ou socialistas). Sendo assim, a transferência de poder, promovida pela descentralização participativa, e baseada nas parcerias público-privadas, dificilmente ameaçaria a atual ordem econômica e estatal, pois, estão previamente sob o controle do Estado e delimitadas por ele.

Giddens (2001) ressalta que, para garantir que a instauração desse novo Estado democrático, com todos seus elementos, seja efetivada é necessário inspirar nos cidadãos os valores condizentes com o que a Terceira Via chama de “novo individualismo”, pois são esses valores que irão permitir a construção definitiva de uma sociedade civil ativa articulada à esse novo modelo estatal. A seguir nos dedicaremos à análise desses valores, buscando compreender sua relação com a questão da diversidade cultural e com o fomento ao individualismo.

#### 4.4 O NOVO INDIVIDUALISMO

O novo individualismo é o terceiro e último aspecto do programa da Terceira Via que será analisado neste estudo. Para Giddens (2001), o novo individualismo está articulado

à noção de capital social e é um fator essencial para o novo contexto econômico do século XXI. De acordo com Castelo (2013), Giddens parte do pressuposto de que as mudanças geradas no momento de transição do século XX para o século XXI geraram, além de modificações no contexto político e econômico, alterações decisivas nas relações sociais entre os indivíduos.

Na concepção de Martins (2007), o novo individualismo nada mais é do que uma releitura da proposta de “individualismo como valor moral radical” de Hayek. Na perspectiva do neoliberalismo ortodoxo, as relações sociais deveriam basear-se nesse princípio onde os indivíduos deveriam centrar-se em seus interesses particulares e o Estado deveria proteger a liberdade individual no aspecto econômico, político e pessoal. Para Hayek, garantidos esses direitos individuais e educando os indivíduos para agir unicamente em prol de seus próprios interesses, o bem-estar geral estaria assegurado. Diferentemente, Giddens (2001), ao considerar este princípio limitado e inadequado para o contexto do século XXI, apresenta como contraproposta o “novo individualismo”. Ressaltamos que:

O novo individualismo, como chama Giddens, ao contrário do *homo economicus* marginalista, estimularia o desenvolvimento de uma nova ética para o indivíduo, voltado não somente para suas satisfações pessoais mais imediatas, mas também para a **cooperação e a participação ativa nas comunidades e no mercado** (CASTELO, 2013, p. 292, grifos nossos).

Nesse sentido, o novo individualismo proposto por Giddens (2001), não busca o interesse pessoal unicamente, mas a solidariedade e a cooperação entre os indivíduos, estando articulado ao capital social. De acordo com suas palavras:

O “novo individualismo” que acompanha a globalização não é refratário à cooperação e à colaboração – a cooperação (em vez da hierarquia) é positivamente estimulada por ele. O capital social se relaciona com as redes de confiança que os indivíduos podem formar para obter apoio social, assim como o capital financeiro pode ser formado para utilização em investimento. Como o capital financeiro, o capital social pode ser expandido – investido e reinvestido (GIDDENS, 2001, p. 82).

Ao tratar dos temas cooperação, colaboração e solidariedade, Giddens (1999) retoma as discussões sobre a social-democracia clássica e o socialismo e afirma que estes sempre foram temas importantes para essas vertentes políticas, como formas de oposição ao egoísmo e ao individualismo. Segundo ele, Marx no século XIX já dissertava sobre essa oposição,

ressaltando que em uma sociedade comunista seria o livre desenvolvimento de cada um que determinaria o livre desenvolvimento de todos.

No entanto, na análise de Giddens (1999), o socialismo e o comunismo colocam uma forte ênfase no papel do Estado como gerador de igualdade e solidariedade, o que tornou o coletivismo um traço forte na política da socialdemocracia. Segundo ele, o coletivismo busca promover uma homogeneização da cultura humana, algo que, em sua interpretação, é impossível para o novo século, pois o mundo tornou-se um lugar culturalmente mais pluralista e diverso. Sobre as mudanças sociais que tornaram o coletivismo inviável, ele argumenta:

[...] Com alguma supersimplificação, poder-se-ia dizer que a social-democracia clássica foi mais bem-sucedida e mais bem desenvolvida em países menores, ou países com culturas nacionais homogêneas. **Todos os países ocidentais, no entanto, tornaram-se culturalmente mais pluralistas, com uma proliferação de estilos de vida** – uma consequência, em parte, da própria afluência que a “sociedade do *welfare*” ajudou a produzir (GIDDENS, 1999, p. 44, grifos do autor e grifos nossos).

Giddens (1999), baseado na tese de que o socialismo e a social-democracia clássica defendem uma homogeneização social, afirma que estas vertentes impedem a existência da diversidade e do pluralismo cultural. Para ele, os ideais da social-democracia clássica apenas deram certo em países pequenos e homogêneos e que eles perderam força por conta da proliferação da diversidade, da disseminação de estilos de vida diferentes e dos efeitos gerados pelo fenômeno da globalização. Segundo Giddens (1999), os novos social-democratas tiveram que se ajustar ao surgimento dessa diversidade e abandonar velhas ideias, pois, caso contrário, entrariam em decadência. De acordo com suas palavras:

Como sua nova posição é mais baseada num afastamento relutante dos velhos pontos de vista do que positivamente motivada, não é de surpreender que os social-democratas tenham tido de lutar para se acomodar à **crescente importância do individualismo e à diversidade dos estilos de vida**. Eles foram incapazes de decidir até que ponto o novo individualismo é o mesmo do indivíduo interesseiro retratado na teoria econômica neoliberal, e portanto a ser cerceado por coibições. Afinal de contas, foi para contestar precisamente essa ideia do “indivíduo autônomo” que o socialismo se desenvolveu (GIDDENS, 1999, p. 44, grifo nosso).

Giddens (1999) destaca que, tanto os teóricos de direita, quanto os de esquerda, têm se mostrado preocupados com os problemas que o individualismo no século XXI pode causar

(egoísmo, isolamento e desinteresse social), ou seja, com o que eles chamam de a “geração do eu”. No entanto, o autor afirma que o individualismo neste novo século é diferente do individualismo do século XX, ou seja, ele não pode mais ser explicado pelos mesmos termos. Nas palavras do autor:

[...] A geração do “eu” é uma descrição enganosa do novo individualismo, que não assinala um processo de decadência moral. Muito ao contrário, os levantamentos mostram que as gerações mais jovens hoje estão sensibilizadas para uma gama mais ampla de inquietações morais do que as gerações anteriores. No entanto, elas não relacionam esses valores com a tradição, nem aceitam a legislação sobre questões de estilos de vida por formas tradicionais de autoridade. Alguns desses valores morais são claramente pós-materialistas no sentido de Inglehart, dizendo respeito por exemplo a questões ecológicas, direitos humanos ou liberdade sexual (GIDDENS, 1999, p. 45-46).

Giddens (1999) também demonstra certa preocupação em diferenciar sua proposta de “novo individualismo” da proposta de Hayek e da velha socialdemocracia, esclarecendo quais são os seus valores. Por isso, destaca acima que a solidariedade sobre a qual se refere é a solidariedade para com os seguintes temas: questões ecológicas, direitos humanos e liberdade sexual. O autor não demonstra interesse em estimular a solidariedade em torno das questões de classe, como fazia a teoria socialista, ou para questões coletivistas, com a velha socialdemocracia. Ao contrário, evidencia que o novo individualismo deve fomentar uma solidariedade mais aberta e reflexiva do que as gerações anteriores propuseram, como condição para ampliar o processo de democratização. A esse respeito ele afirma:

O novo individualismo [...] está associado ao afastamento da tradição e do costume de nossas vidas, um fenômeno relacionado mais com o impacto da globalização num sentido amplo do que com a mera influência de mercados. O *welfare state* desempenhou seu papel. Erigidas sob a égide do coletivismo, instituições do *welfare* ajudaram a libertar os indivíduos de algumas das fixidades do passado. Em vez de ver nossa época como marcada pela decadência moral. Se o individualismo institucional não é sinônimo de interesse pessoal, ele representa uma ameaça menor para a solidariedade social, mas implica que devemos buscar novos meios para produzir essa solidariedade. A coesão social não pode ser assegurada pela ação de cima para baixo do Estado ou pelo apelo à tradição. [...] Temos de encontrar um novo equilíbrio entre indivíduo e responsabilidades coletivas hoje (GIDDENS, 1999, p. 46-47, grifos do autor).

Associado ao conceito de “novo individualismo” Giddens (1999; 2001) propõe outros dois princípios políticos: a *política de vida* e a *política gerativa*. Ao analisar estes

princípios é possível captar elementos de continuidade em relação ao individualismo neoliberal ortodoxo, pois, a política de vida relaciona-se a noção de liberdade e autonomia individual frente a qualquer tipo de coerção externa, enquanto que, a política gerativa, ligada à ideia de capital social, ressalta que os indivíduos devem adquirir a capacidade de se mobilizar em suas comunidades, tornando-se solidários e ajudando uns aos outros. Martins (2007), ao analisar estes dois princípios da Terceira Via, conclui que:

Vista de maneira crítica, a “política gerativa” e a política de vida” são na verdade estratégias destinadas a disseminar o individualismo e incentivar o desenvolvimento do “capital social”, remodelando as referências históricas de cidadania. **Ambas as estratégias se destinam à construção de novas subjetividades, visando a preparação de um perfil humano que combine a individualização da autonomia com a abertura para o estabelecimento de laços de cooperação com os mais próximos para reforçar a conservação.** Com isso, através de processos moleculares, a manutenção das relações sociais e as relações de poder no capitalismo seriam sustentadas por **vários pequenos organismos, atuando em rede rumo à consolidação da coesão cívica de novo tipo** e impulsionadas por uma nova sociabilidade expressa pela ideia de “cidadania ativa”. Para tanto, a meta é desarmar os espíritos para relações mais harmônicas em que a colaboração torna-se referência, **desarticulando, consequentemente, os organismos sociais (partidos e os sindicatos) que ainda atuam numa perspectiva de interesses de classe** (MARTINS, 2007, p. 89, grifos nossos).

Compreendemos que, por meio destes princípios, busca-se fortalecer a ideia de que os indivíduos podem e devem mobilizar-se em um determinado espaço comunitário e local para solucionar problemas que transcendam à sua individualidade. Isto significa dizer que, de acordo com o programa político da Terceira Via, estes indivíduos devem criar estratégias para abordar problemas como pobreza e exclusão social, mas sempre nos limites locais de uma comunidade.

No entanto, consideramos que essa estratégia tem uma função importante para garantir que as ações dos indivíduos não transcendam o particular e o local, seja em limites físicos/territoriais ou em limites ideológicos, e que não se tornem amplas nem se baseiem em princípios de classe. Isso porque, ela reforça constantemente que o indivíduo deve se voltar à sua comunidade, à sua particularidade, àqueles que compartilham com ele da mesma história, tradição, hábito ou costume, em vez buscar articulações com o que há de mais geral ou comum, ou seja, com sua classe social.

As afirmações que surgem em defesa da valorização e reconhecimento da diversidade cultural ressaltam constantemente que apenas aquilo que está diretamente relacionado com

sua cultura, seus hábitos e tradições é que pode lhe dar sentido à vida. Observamos que, os documentos disseminados pelas organizações internacionais como, por exemplo, o Relatório Jacques Delors, compartilham dos mesmos princípios da Terceira Via quando enfatizam que, “[...] o indivíduo sente-se confuso perante a complexidade do mundo moderno, que altera suas referências habituais” (DELORS, 1998, p. 45).

Baseando-se nessa afirmação, sugere-se que, nesse contexto de rápidas transformações, onde o indivíduo se vê entre o processo de mundialização e suas raízes particulares, as pessoas precisam valorizar aquilo que é próprio de sua cultura, de sua história ou região. Afirma-se que, a valorização da cultura local permitirá que os indivíduos consigam se situar nesse mundo globalizado sem perder aquilo que confere sentido à sua vida, ou seja, sua cultura e suas tradições. Por isso, segundo o Relatório, é preciso “[...] tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e [...] ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (DELORS, 1998, p. 48).

De acordo com esta noção de solidariedade e respeito com outras culturas e particularidades, Giddens (2001) nega o significado negativo do individualismo pautado no sentido do egoísmo e afirma que, ao longo dos anos, as pessoas têm se tornado mais solidárias e mais preocupadas umas com as outras. Em nossa análise, observamos que, diferentemente de Hayek, que apontava para um individualismo em que os cidadãos eram entendidos como átomos separados e independentes, a Terceira Via aponta para um individualismo formado por pequenos grupos de indivíduos e enfatiza que:

A liberdade definida como capacidade social não está intimamente relacionada com o agente egoísta pressuposto na teoria econômica neoliberal. **Os indivíduos, como dizem os comunitaristas, exercitam a liberdade precisamente por meio de sua participação em grupos, comunidades e culturas. Não é somente a escolha individual que está no cerne do pluralismo, mas também a diversidade de culturas e grupos aos quais pertencem os indivíduos.** Igualdade e liberdade giram em torno da realização pessoal (GIDDENS, 2001, p. 92, grifos nossos).

Constatamos que a questão da diversidade debatida pelos documentos, associada à proposta de novo individualismo de Giddens, defende o respeito, a solidariedade, a valorização e o reconhecimento entre os diferentes grupos, mas desautoriza a união da luta política entre esses indivíduos, grupos ou comunidades diferentes. Observamos que isso ocorre justamente porque o intuito é promover a coesão social através da desmobilização

das organizações da classe trabalhadora e da estratégia de fomento ao individualismo coletivo. De acordo com os documentos educacionais e o programa da Terceira Via, as organizações da classe trabalhadora unem pessoas de grupos, regiões e comunidades diferentes e, por isso, não conseguem atender as necessidades específicas de todos os envolvidos e não respeitam suas diferenças.

A proposta de novo individualismo do programa político da Terceira Via parte de uma concepção fragmentada sobre os indivíduos e seus interesses, mas trata, como constatamos, de uma fragmentação diferente daquela empreendida por Hayek. Apesar de se ter a impressão de que Giddens ampliou a noção de Hayek, observa-se que, na verdade, essa noção se manteve sob uma estratégia diferente. O campo de envolvimento, que antes era limitado pelos interesses pessoais, ampliou-se, mas sob a forma de uma suposta solidariedade entre pessoas de pequenos grupos. Essa ampliação do campo de envolvimento ocorreu no sentido de fazer com que os indivíduos se associassem com outros que têm interesses próximos aos seus e que pudessem contribuir para alcançar algum de seus objetivos particulares. Dessa forma, os indivíduos continuaram a ser orientados por seus interesses particulares.

Além disso, Martins (2007) destaca que, existem algumas estratégias específicas que envolvem a questão da diversidade e sob as quais a Terceira Via se apoia para instaurar uma coesão social baseada no novo individualismo. Dentre essas estratégias, encontra-se o fomento ao envolvimento dos cidadãos nos processos e assuntos sociais mais simples e específicos, como os relacionados ao meio ambiente, à sua própria família ou sua comunidade. De acordo com a Terceira Via, a participação social nestas temáticas ou ambientes específicos proporcionaria a autorrealização dos indivíduos e a solução dos problemas que afetam suas comunidades locais. Além disso, segundo Martins (2007), “[...] estimula-se o desenvolvimento do “capital social” pelo engajamento em grupos de auto-ajuda, clubes de serviços, fundações e/ou frentes de voluntariado, visando o incentivo à participação democrática minimalista” (MARTINS, 2007, p. 92).

Na perspectiva de Martins (2007), os valores que a Terceira Via busca fazer florescer nos cidadãos estão baseados na formação do homem empreendedor. Esse novo homem seria um indivíduo ativo e sem identidade de classe, que com ideias inovadoras age diretamente em seu meio, solucionando problemas de sua comunidade, sempre em parceria com o Estado. Assim, a intenção do programa político da Terceira Via em disseminar os valores referentes ao novo individualismo está relacionada com o estímulo à:

[...] intervenção no espaço comunitário [...] orientada não para fazer filantropia, mas sim para realizar mudanças culturais, aproveitando as necessidades como desafios a serem vencidos através de soluções corporativas e de inovações tecnológicas que possam resultar em projetos de desenvolvimento econômico e social, readequando o mercado e a educação aos desafios contemporâneos (MARTINS, 2007, p. 94).

Compreendemos que a estratégia de disseminação desses valores está relacionada à estratégia de valorização e reconhecimento da diversidade e que ambas constituem-se como elementos importantes para a efetivação das novas formas de manutenção do capitalismo no século XXI. O fomento à questão da diversidade justifica, defende, reforça, fomenta e reitera constantemente a validade do local, da comunidade, dos pequenos grupos, da diferença, das tradições locais, dos limites da participação social, da diversidade, entre outras coisas. Ele, também, se aproxima da proposta de novo individualismo e do fomento ao individualismo coletivo ao invalidar direta e indiretamente a ação social que ultrapassa o limite local, a ação universalizante e classista, o conhecimento do todo, do geral e do comum. Além disso, impossibilita a compreensão de que aquilo que é diverso e diferente na verdade faz parte de uma mesma totalidade e de uma mesma realidade social, ou seja, por mais diferente que as pessoas possam ser elas têm algo em comum: o pertencimento a uma determinada classe social.

Em síntese, o fomento à valorização da diversidade é um componente importante na instauração deste novo individualismo que “[...] visa assegurar a dinâmica do capital e promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela burguesia” (MARTINS, 2007, p. 95).

Até o presente momento, dedicamo-nos à explicitação das diretrizes, princípios e conceitos defendidos pelo programa da Terceira Via e sua relação com a questão da valorização da diversidade cultural e do fomento ao individualismo. No entanto, a partir da constatação de que o Brasil assumiu, em seus processos políticos internos, os princípios desse programa, introduzindo-os em suas políticas educacionais, torna-se necessário especificar nossa análise, apresentado alguns elementos deste processo na história deste país. Por isso, no item a seguir, nos dedicaremos a análise das influências do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil.

#### 4.5 A TERCEIRA VIA NO BRASIL

O neoliberalismo de viés “social-democrata modernizador” apresentou seus primeiros sinais na estrutura política brasileira na década de 1980, logo após o fim da Ditadura Civil-Militar, em um contexto de redemocratização do país. Autores como Martins (2007) e Castelo (2013) afirmam que o Brasil foi fortemente influenciado pelos organismos internacionais para adotar os preceitos desse programa em suas formulações políticas internas. Devido à essa influência, o país efetuou uma série de reformas no aparelho do Estado e no sistema educacional que foram concretizadas, principalmente, na década de 1990. Entretanto, até a concretização destas reformas, o campo político nacional passou por um clima de disputas entre diferentes grupos políticos, o que colocou o Brasil em uma situação de incerteza e indeterminação. Castelo (2013) menciona essas disputas e descreve algumas das características deste contexto:

Nos anos de 1980, enquanto a ofensiva capitalista mundial ganhava corpo e avançava em todas as direções, o Brasil parecia escovar a história a contrapelo. Após o fim da ditadura empresarial-militar, as forças políticas progressistas do país mobilizaram-se na luta pela hegemonia dos processos de transformação social necessários a uma nação que precisava democratizar suas mais distintas relações sociais. A própria noção de democracia foi alvo de intensa disputa entre diferentes grupos políticos, e os rumos da Nova República estavam indeterminados (CASTELO, 2013, p. 341).

Além das lutas e disputas mencionadas acima, outros fatores marcaram esse período. Segundo Castelo (2013), as investidas dos movimentos sociais e a crise da dívida externa forçaram a burguesia nacional a se articular para aumentar a competitividade internacional, controlar a economia e as agitações sociais. Para isso, foi necessário, por um lado, reestruturar o sistema produtivo brasileiro, por meio da introdução da revolução tecnológica, da microeletrônica e do toyotismo na economia nacional e, por outro, adotar medidas políticas que controlassem os processos inflacionários, estabilizasse a economia e recuperasse a governabilidade. Essas transformações, mencionadas por Castelo (2013), tinham como objetivo promover uma adaptação do Brasil às novas exigências do contexto político e econômico internacional, estabelecidas pelo processo de reestruturação produtiva.

As alterações políticas com base no neoliberalismo de viés “socialdemocrata modernizador”, propostas inicialmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)

do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tiveram continuidade nos governos subsequentes, os quais foram administrados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sobre essa adequação política aos ditames da reestruturação produtiva, destacam-se os seguintes aspectos:

A reestruturação produtiva avançava, a desmobilização crescia na mesma velocidade do sucesso eleitoral das políticas neoliberais, primeiro na esteira do Plano Real de FHC e, na sequência, dos governos Lula. O PT negociava com a burguesia, Meneguelli beijava a mão do Collor, a CUT se rendia à FIESP. Os operários do ABC – na verdade, a aristocracia operária – vão se convertendo em base eleitoral do neoliberalismo e os avanços na Constituinte nem sequer resultaram em uma alteração para melhor da nossa tradicional má distribuição da renda (LESSA, 2014, p. 66).

Na análise de Lessa (2014), o processo de reestruturação produtiva no Brasil tinha, essencialmente, as mesmas finalidades que a introdução do fordismo objetivava na década de 1960-1970: o atendimento das necessidades do processo de valorização do capital. Para este autor, as mudanças políticas e econômicas ocorridas na transição do fordismo para o toyotismo não causaram grandes mudanças nos moldes da economia brasileira, pois manteve, essencialmente, sua posição na divisão internacional do trabalho como um país que serve para o deslocamento das contradições do sistema do capital. Nas palavras do autor:

[...] A introdução do toyotismo e da reestruturação produtiva garantiu que nos modernizáramos para continuar sendo, no concerto das nações, um local produtivo da mais-valia de que o sistema do capital necessitava para deslocar suas contradições cada vez mais agudas. A mesma razão que nos conduziu do ciclo de cana-de-açúcar ao do ouro e, depois, ao café; que nos levou do café carioca à produção do café em São Paulo; que nos fez “fordistas” nos anos de 1960-70, nos fez, nas últimas décadas do século 20, “toyotistas” (LESSA, 2014, p. 45).

Nesse contexto de transição, a investida neoliberal no Brasil serviu, segundo Castelo (2013), para incentivar a criação de um novo bloco de capitalistas no país, tanto no setor econômico quanto no político. Esse bloco continha representantes de distintas frações da burguesia como latifundiários, classe média e aristocracia operária. Eles agiam para derrotar o movimento operário que havia se fortalecido na década de 1980, para defender interesses da burguesia rentista (voltada à especulação financeira) e internacionalizada (ligada aos interesses do capital internacional). Assim, essa parcela da burguesia foi vitoriosa e:

A esta vitória, seguiu-se uma ofensiva ideológica neoconservadora. Em uma estratégia formulada e conduzida por centros universitários (na sua maior parte privados e de cariz eclesástico), institutos de pesquisa, ONGs e pela grande mídia, o social-liberalismo chegou ao Brasil para reafirmar e reatualizar a direção intelectual-moral das classes proprietárias (CASTELO, 2013, p. 343).

Castelo (2013) destaca que, entre os teóricos não há um consenso sobre o momento exato em que o social-liberalismo de viés neoliberal tornou-se a referência da administração do Estado brasileiro. Alguns afirmam que foi com a eleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva<sup>44</sup> em 2002 e outros dizem que ela já era uma característica das ações do governo de FHC<sup>45</sup>. Concordamos com Castelo (2013) quando este afirma que, apesar de mostrar sinais de sua implementação no final da Ditadura, a influência do social-liberalismo de viés neoliberal apresentou-se mais vigorosamente na administração do governo FHC e se intensificou no governo Lula por meio de uma articulação entre os países latino-americanos. De acordo com Lessa (2014), os governos petistas deram sequência as políticas neoliberais e as alianças com o capital internacional, sob uma roupagem populista.

Baseando-nos na análise de Castelo (2013) compreendemos que, na segunda metade da década de 1990, o pensamento político e econômico brasileiro, que antes estava influenciado pela teoria desenvolvimentista<sup>46</sup>, passa a adotar princípios neoliberais em sua

---

<sup>44</sup>Lula foi Presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, entre os anos de 2002 e 2010. De acordo com sua biografia, o ex-Presidente é natural do Nordeste brasileiro, de uma família pobre que migrou para o Sul em busca de melhores condições de vida. No Estado de São Paulo, Lula trabalhou como ambulante, engraxate, ajudante de tinturaria e, por fim, metalúrgico. Começa a se envolver com atividades sindicais no final da década de 1960, chegando a assumir a presidência do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. As greves sindicais entre 1970 e 1980 tornaram Lula conhecido internacionalmente, levando-o a tentar carreira em cargos públicos. Ele se candidata presidente para o mandato de 1990-1994, mas perde para Collor de Mello. Após isso, perde novamente as eleições em 1994, agora para Fernando Henrique Cardoso, mas vence em 2002, assumindo a Presidência da República. Após seus dois mandatos apoia a candidatura de Dilma Rousseff, eleita para o primeiro mandato em 2010 e para o segundo em 2014 (A ORIGEM, 2016).

<sup>45</sup> Fernando Henrique Cardoso nasceu no Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1931. Enquanto sociólogo, professor e pesquisador escreveu sobre mudança social, democracia e desenvolvimento econômico no Brasil e na América Latina. Foi Senador, Ministro das Relações Exteriores e da Fazenda, e Presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos consecutivos (entre 1995 e 1999). Atualmente preside o Instituto Fernando Henrique Cardoso, que preserva e dá acesso ao seu arquivo pessoal, também promove debates e profere palestras sobre política e economia (VIDA E OBRA DE FHC, 2015).

<sup>46</sup> De acordo com Pereira (2011), o desenvolvimentismo é uma teoria econômica que busca o progresso econômico a partir do investimento em infraestrutura, em industrialização e num modelo de Estado intervencionista ligado ao keynesianismo. É uma teoria que ganha força após o final da Segunda Guerra Mundial com a introdução de indústrias em países da América Latina, como o Brasil. Pereira (2011) destaca que a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi a responsável por fortalecer o desenvolvimentismo no Brasil, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, juntamente com os governos conhecidos como desenvolvimentistas de Getúlio Vargas (1882-1954) e Juscelino Kubitschek (1902-1976). Dentre as principais ideias do desenvolvimentismo estão: “1) a industrialização é a via da superação da pobreza

versão social-liberal. Sendo assim, se formou um novo bloco político-ideológico que misturava representantes do social-liberalismo e do desenvolvimentismo, mantendo-se a hegemonia dos primeiros. Segundo Castelo (2013), desde então, o Estado brasileiro tem construído uma agenda política em prol da questão social, no intuito de promover o avanço de um sistema ideológico prático que adentre os embates políticos para influenciar a consciência dos grupos e classes sociais.

Castelo (2013) ressalta que, a construção dessa agenda política foi impulsionada, no governo do ex-presidente FHC, pela Reforma Gerencial do Estado, que buscou inserir o Brasil nos padrões globais de acumulação de capital e na nova divisão internacional do trabalho<sup>47</sup>. Essa reforma, comandada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo ministro foi Luiz Carlos Bresser-Pereira<sup>48</sup>, ressaltava a importância da ação da sociedade civil ativa em parceria com o Estado, baseada nos princípios da Terceira Via, como uma de suas principais estratégias.

O ex-presidente FHC, que já demonstrava em sua campanha de governo as ações que pretendia implementar, apresenta no discurso de posse de seu primeiro mandato as primeiras pistas do que deveria ser essa nova articulação entre Estado e sociedade civil ativa, seus valores e suas funções. Em seu discurso de posse, em 1995, o ex-presidente afirmou:

Quando os brasileiros puderem ser mais informados; quando puderem ser mais críticos das políticas postas em prática do que do folclore dos fatos diversos da vida cotidiana; quando puderem pôr mais em perspectiva os

---

e do subdesenvolvimento; 2) um país não consegue industrializar-se só através dos impulsos do mercado, sendo necessária a intervenção do Estado (intervencionismo); 3) o planejamento estatal é que deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos necessários; 4) a participação do Estado na economia é benéfica, captando recursos e investindo onde o investimento privado for insuficiente” (PEREIRA, 2011, p. 122).

<sup>47</sup> É importante ressaltar que, ao apontarmos o ex-presidente FHC como o principal responsável pela entrada do neoliberalismo no Brasil, não queremos afirmar que nos governos anteriores ainda não haviam sido tomadas medidas de cunho neoliberal. Apenas estamos afirmando que foi neste governo que as medidas neoliberais foram implantadas de modo mais sistematizado, pois foi nele que se instauraram mudanças na administração da aparelhagem estatal que facilitaram e legitimaram as práticas neoliberais no Estado brasileiro.

<sup>48</sup> “Luiz Carlos Bresser-Pereira nasceu em 1934 em São Paulo. É bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo, mestre em administração de empresas pela Michigan State University, doutor e livre docente em economia pela Universidade de São Paulo. [...] é professor emérito da Fundação Getúlio Vargas onde ensina economia, teoria política e teoria social. É presidente do Centro de Economia Política e editor da Revista de Economia Política desde 1981. Escreve coluna quinzenal da Folha de S. Paulo. [...] Foi Ministro da Fazenda, da Administração Federal e Reforma do Estado, e da Ciência e Tecnologia. Suas maiores influências intelectuais vêm de Marx, Weber, Keynes e do estruturalismo latino-americano” (BRESSER-PEREIRA, 2015, p. 01). Bresser-Pereira é um defensor das ideias social-liberalistas no Brasil e resalta a importância das organizações da sociedade civil ativa, proposta pela Terceira Via, no contexto nacional.

acontecimentos e cobrar mais a coerência da ação do que fazer julgamentos de intenção, mais capacitados vão estar para o exercício da cidadania. O sentimento que move esse apoio de todos ao País tem um nome: **solidariedade**. É ela que nos faz sair do círculo pequeno dos nossos interesses particulares para **ajudar nosso vizinho, nosso colega, nosso compatriota, próximo ou distante**. Nós, brasileiros, somos um povo solidário. Vamos fazer desse sentimento a mola do grande mutirão nacional, **unindo o Governo e a comunidade**, para varrer do mapa do Brasil a fome e a miséria (CARDOSO, 1995, p. 32, grifos nossos).

Como se pode observar, o ex-presidente já adotava em seu discurso princípios muito próximos aos princípios da Terceira Via, como a solidariedade, a ajuda aos mais próximos e a união entre governo e comunidade. Estes princípios ficarão ainda mais evidentes nos trabalhos realizados pelo MARE, que foi constituído por FHC, imediatamente após ser eleito, no ano de 1995. Conduzido por Bresser-Pereira, esse Ministério se dedicou, durante alguns meses, a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que foi finalizado em novembro de 1995. Nesse documento estão todas as novas orientações e diretrizes que o Estado e seus agentes deveriam seguir a partir daquele momento.

Com essa reforma, o aparelho estatal assumia um novo tipo de administração, a administração gerencial que, segundo Bresser-Pereira, era a forma mais eficiente de administrar a aparelhagem estatal. Na perspectiva deste Ministro, um dos objetivos centrais dessa reforma seria promover a descentralização por meio da transformação dos “[...] serviços sociais e científicos prestados pelo Estado em organizações sociais, ou seja, em organizações públicas não-estatais financiadas pelo orçamento do Estado e supervisionadas através de contratos de gestão” (2001, p. 24). Por isso, a descentralização, defendida também pela Terceira Via, é um ponto importante desse plano de reforma, pois, é a partir dela que surgem essas organizações sociais, que compõem a sociedade civil.

Bresser-Pereira (2001) justifica a importância e a necessidade de fomentar essas organizações públicas não estatais, baseando-se na ideia de que elas garantem serviços mais eficientes à população. Segundo ele:

Esta forma de propriedade garante serviços sociais e científicos mais eficientes do que os realizados diretamente pelo Estado, e mais confiáveis do que os prestados por empresas privadas que visam o lucro ao invés do interesse público. **É mais confiável do que as empresas privadas** porque, em áreas tão delicadas como a educação e a saúde, a busca do lucro é muito perigosa. **É mais eficiente do que a de organizações estatais**, porque pode dispensar dos controles burocráticos rígidos, na medida em que as atividades envolvidas são geralmente atividades competitivas, que podem

ser controladas por resultados com relativa facilidade (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 25-26, grifos nossos).

De acordo com o Plano Diretor (BRASIL, 1995), as organizações sociais são entidades públicas não-estatais, credenciadas pelo Estado e financiadas por ele, mediante contrato de gestão. Elas podem executar serviços sociais e científicos que serão fornecidos à população e subsidiados pelo Estado. Em outras palavras, são iniciativas privadas que, segundo o ex-Ministro, se dedicam ao interesse público e atendem a necessidade de alguma população ou comunidade específica. Assim, segundo o Plano Diretor, são de “propriedade pública” porque devem ser de todos e para todos e não podem visar o lucro, e são “não-estatais” porque não se constituem como parte do aparelho do Estado.

Para Bresser-Pereira os serviços sociais e científicos (como saúde, educação, garantia de renda mínima e realização de pesquisa científica) devem ser prestados em grande parte por atividades baseadas nessa propriedade pública não-estatal. Ressaltamos que essa forma de prestação de serviços se aproxima da ideia de sociedade civil ativa proposta por Giddens (1999; 2001), pois trata-se da iniciativa de pessoas físicas ou jurídicas não vinculadas ao aparelho do Estado, mas que agem em prol do interesse público.

Em geral, as ideias defendidas pelos teóricos, organizações e institutos brasileiros aliados do social-liberalismo da Terceira Via, baseiam-se na noção de que as estratégias de combate à pobreza no Brasil deveriam ser alteradas. Segundo Castelo (2013), para eles, no lugar de aumento real do salário mínimo e dos benefícios previdenciários, deve-se criar políticas sociais compensatórias aos mais pobres, buscando democratizar o acesso à educação, à terra e ao crédito, por exemplo. Estas políticas sociais compensatórias deveriam ser operadas pelo Estado em parceria com o terceiro setor ou sociedade civil ativa, ou seja, deveriam ser orientadas pelo Estado e aplicadas com a ajuda direta da população, de empresas ou de comunidades específicas.

Assim, na perspectiva destes teóricos e instituições, a saída para a desigualdade social seria uma combinação entre crescimento econômico e desenvolvimento social, baseada no princípio da equidade<sup>49</sup> e da focalização que garantiria a efetividade das políticas sociais.

---

<sup>49</sup> Equidade é um conceito que tem sido empregado nos documentos nacionais e internacionais nas últimas décadas como um substituto ao conceito de igualdade. Acredita-se que o conceito de igualdade nega as diferenças que existem entre as pessoas, enquanto que o conceito de equidade reconhece essas diferenças. No âmbito das políticas sociais, equidade está relacionada às políticas focalizadas, pois, parte do pressuposto de que os cidadãos precisam ser atendidos por políticas especializadas, diferenciadas e voltadas para as necessidades específicas de cada grupo, região, comunidade, etc., para que estas políticas possam ser realmente efetivas. Concordamos que as pessoas têm necessidades específicas diferentes que precisam ser atendidas de

Além disso, os social-liberalistas brasileiros também destacam a necessidade de flexibilizar as ações de combate à pobreza, de modo a adequá-las às necessidades específicas de cada comunidade, localidade, população ou região, respeitando a diversidade brasileira.

Em concordância com o princípio de participação social da Terceira Via, os social-liberalistas brasileiros apontam para a necessidade de mobilizar as próprias comunidades carentes para que elas atuem junto aos programas sociais, possibilitando maior efetividade à eles. Castelo (2013) destaca o *Plano Brasil Sem Miséria* (2011)<sup>50</sup>, do qual faz parte o *Programa Bolsa Família* (2003)<sup>51</sup>, como exemplo das medidas tomadas para unificar e simplificar a enorme gama de programas sociais existentes no Brasil.

Contudo, mesmo com esses discursos propalados e com as medidas implementadas em prol das questões sociais e dos problemas que atingem os mais pobres, consideramos que a intenção dos social-liberalistas no Brasil é a busca do consenso e da coesão social para a manutenção da sociedade capitalista. Além das políticas sociais para os mais pobres, observamos que o fomento às organizações locais, o respeito às diferenças e a solidariedade também são estratégias que tem essa mesma intenção, na medida em que enfatizam as ações de caráter local, a individualização dos problemas sociais e a fragmentação dos grupos sociais e desmobilizam os movimentos sociais mais amplos e as organizações da classe trabalhadora. Em outras palavras, buscam conter as forças opostas que compõem a

---

modo diferenciado, no entanto, queremos demonstrar que esse não é o objetivo principal da aplicação de políticas focalizadas pelos Estados neoliberais de Terceira Via. Em nossa análise, observamos que o real objetivo é a redução de gastos com políticas sociais, a fragmentação da luta política e dos grupos sociais e a individualização dos problemas e situações de vida dos indivíduos.

<sup>50</sup> O *Plano Brasil sem Miséria*, criado em 2011 pelo governo federal, faz parte do conjunto de ações do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. “O Plano Brasil sem Miséria foi criado para superar a extrema pobreza no país, sempre tendo em vista que a pobreza não se resume a uma questão de renda. Segurança alimentar e nutricional, educação, saúde, acesso a água e energia elétrica, moradia, qualificação profissional e melhora da inserção no mundo do trabalho são algumas das dimensões em que a pobreza se manifesta. E todas elas são prioridades no Plano. [...] o Plano conta com a participação de 22 ministérios, além da parceria de estados e municípios, de bancos públicos, do setor privado e da sociedade civil” (APRESENTAÇÃO, 2016).

<sup>51</sup> O *Programa Bolsa Família* está vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e faz parte das ações que compõem o Plano Brasil Sem Miséria. “O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: **Complemento da renda** — todos os meses, as famílias atendidas pelo Programa recebem um benefício em dinheiro, que é transferido diretamente pelo governo federal. Esse eixo garante o alívio mais imediato da pobreza. **Acesso à direitos** — as famílias devem cumprir alguns compromissos (condicionalidades), que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Esse eixo oferece condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social” (CONHEÇA O PROGRAMA..., 2015, p. 01, grifo do autor).

sociedade, por meio da manutenção da hegemonia burguesa, ao mesmo tempo em que afirmam que essas forças não existem mais. Assim:

Apesar do discurso pró-pobre, os ideólogos nacionais do social-liberalismo apostam no **consenso político entre classes e grupos sociais** como solução para os problemas do país. No plano político, os social-liberais entendem que a viabilidade da nova configuração do Estado, um ente político administrativo capacitado a promover intervenções criteriosas e eficientes nas falhas de mercado, deveria ser produto de uma unanimidade entre todos os atores sociais da cena política nacional. [...] Todos – independentemente de posicionamentos ideológicos e programáticos das suas organizações coletivas – deveriam se congregiar diante de um esforço nacional de combate à pobreza e às desigualdades seculares (CASTELO, 2013, p. 363, grifos nossos).

Com a compreensão dos pontos principais que caracterizam o programa da Terceira Via e dos processos que viabilizaram sua aplicação no contexto da política interna brasileira, torna-se necessário aprofundar-nos em outras questões de igual importância. Compreende-se que a Terceira Via no Brasil baseou-se e disseminou uma determinada concepção sobre os grupos, indivíduos e suas diferenças que, em nossa perspectiva, busca fomentar o individualismo na medida em que incentiva as organizações e movimentos sociais a se voltarem para aspectos específicos e particulares dos seus problemas sociais e se organizarem também a partir dessas particularidades.

Observa-se que, a introdução do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil teve um papel importante na formulação das políticas educacionais e na contenção dos movimentos sociais que vinham do período da Ditadura com características fortes, voltadas para temas como política e economia em padrões mais amplos e, em alguns casos, de viés classista e socialista. Os social-liberalistas perceberam a dificuldade de combater essas organizações e constataram que a melhor saída era moldá-las, redirecionando a sua força a favor do Estado e do sistema capitalista, em vez de agir abertamente contra eles.

Essa estratégia conseguiu cooptar muitos dos movimentos, partidos e organizações sociais, que passaram a atuar em parceria com o Estado em comunidades carentes, buscando atender necessidades específicas destas comunidades e abandonando sua crítica ao Estado e à sociedade capitalista. Consideramos que esta estratégia está relacionada a questão da valorização e reconhecimento da diversidade e ao fomento ao individualismo, pois ela fornece o apoio e a justificativa para o abandono das concepções classistas e, no lugar dela, propõe a adesão à ideia de que o que diferencia as pessoas não é sua classe social, mas sim

as suas diferenças particulares ou sua diversidade cultural que deve ser, acima de tudo, respeitada, valorizada e preservada. Além disso, ela não promove só o individualismo coletivo dos grupos e das comunidades fragmentadas, ela promove a individualização dos problemas e das necessidades das pessoas, por meio da justificativa de que o respeito às diferenças só é alcançado em ações que se limitem ao que é local, diverso ou específico de cada grupo ou comunidade. Assim, produz-se uma noção de que estes grupos vivem situações e realidades diferentes, que precisam ser analisadas mais em suas especificidades, do que em sua totalidade ou em sua relação com a sociedade em geral.

Baseados nessas noções, os teóricos da Terceira Via sugerem que as políticas universais sejam substituídas pelas políticas focalizadas e que os sindicatos e movimentos socialistas sejam substituídos por ONGs, abandonando sua perspectiva de classe e atuando com base na solidariedade e no voluntariado nas comunidades. Recomenda-se, também, que, ao invés de tratarmos de temas como classe social ou desigualdade social, tratássemos apenas da diversidade cultural, ao invés de nos organizarmos com base na unidade de classe, nos organizássemos com base em nossas diferenças e, por fim, ao invés de buscarmos a revolução social, buscássemos o aperfeiçoamento social por meio da renovação da comunidade, da participação da sociedade civil ativa, do novo individualismo, da tolerância e da solidariedade.

Com as discussões já apresentadas, observou-se que, toda esta estratégia política, econômica e ideológica está baseada em uma concepção fragmentada e individualista dos homens e de sua diversidade cultural, o que não é uma particularidade da perspectiva da Terceira Via. Esta é uma concepção que já vem sendo disseminada por outras vertentes teóricas, como o pós-modernismo, antes mesmo deste programa político surgir.

Conforme afirmamos anteriormente, o pós-modernismo foi considerado por autores como Duarte (2001) e Zanardini (2006), um aliado do neoliberalismo e da acumulação flexível, pois, por meio de sua concepção teórico-ideológica tem oferecido respaldo à consolidação dessa proposta política e das finalidades da flexibilização econômica. Além disso, ele tem fomentado uma perspectiva fragmentada de cultura e diversidade cultural, que promove uma visão individualista dos seres sociais, dos seus problemas, da sua situação de vida e de sua atuação política.

A partir da análise de Zanardini (2006), pudemos observar ainda, que essa visão individualista foi disseminada na educação nacional por meio da reforma da educação básica da década de 1990, que estava associada à Reforma do Estado brasileiro. Para a autora, a

reforma da educação baseou-se nos pressupostos neoliberais e pós-modernos e teve como intuito o atendimento das exigências do novo padrão de acumulação do capital. Essa reforma buscava substituir a rigidez do modelo educacional, baseado nos pressupostos modernos e fordistas, por uma formação flexível, que tem no pós-modernismo e na flexibilização da política e da economia seus arautos. Segundo a autora, a introdução desse novo tipo de formação estaria pautada em alguns valores, dentre os quais a questão da diversidade recebe atenção especial. São eles: “[...] solidariedade, tolerância, equidade, respeito à diversidade” (ZANARDINI, 2006, p. 149-150).

Para compreender os determinantes que influenciaram o fomento a valorização da diversidade no âmbito das políticas educacionais brasileiras, a partir dos anos de 1990, e sua proximidade teórico-ideológica com o individualismo, é preciso analisar os fundamentos teórico-filosóficos da concepção pós-moderna e de sua concepção sobre cultura e diversidade cultural, pois estes fundamentos têm influenciado as formulações dessas políticas. Por isso, dedicamos a próxima Seção à essas análises e buscamos compreender as relações entre a concepção pós-moderna e o programa político da Terceira Via, particularmente no que diz respeito a relação entre a valorização e o respeito da diversidade cultural e o fomento ao individualismo.

## **V - A CONCEPÇÃO PÓS-MODERNA SOBRE CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO**

Nesta seção, analisamos os principais elementos que compõem o pensamento pós-moderno, explicitamos sua concepção sobre cultura e diversidade cultural e apresentamos seus pontos de convergência com a Terceira Via e com os documentos educacionais no que tange ao fomento ao individualismo. Essa análise é importante em nosso estudo, pois, observamos que o conceito de diversidade cultural, presente nos documentos de política educacional, aproxima-se do conceito de cultura e diversidade cultural defendido pelo pós-modernismo, que também oferece respaldo teórico-ideológico ao novo individualismo ou individualismo coletivo.

Esta seção está organizada em dois itens, onde no item 5.1, “Origem da concepção pós-moderna”, apresentamos os elementos históricos sobre os quais surgiu essa vertente teórica e como ela influenciou e recebeu influências destes elementos. E, no item 5.2 intitulado “Pressupostos teórico-filosóficos do pensamento pós-moderno: a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e o fomento ao individualismo”, apresentamos as principais formulações pós-modernas sobre o ser social, a totalidade social, a política, a cultura e a diversidade cultural, buscando compreender as relações entre estas formulações, a questão da diversidade e o fomento ao individualismo.

### **5.1 ORIGEM DA CONCEPÇÃO PÓS-MODERNA**

Inicialmente, é preciso ressaltar que, o pós-modernismo é um constructo teórico que tem como finalidade última a conservação e reprodução da atual ordem social. Segundo Eagleton (1999), para atingir esta finalidade, o capitalismo demanda a produção constante e sempre renovada de uma base ideológica e moral, que reforce sua autoridade. Essa base pode ser dos mais variados tipos, de teorias metafísicas até explicações científicas, desde que elas contribuam com sua perpetuação. Nas palavras do autor:

[...] não está claro exatamente quanta conversa metafísica o sistema capitalista avançado realmente precisaria. E é certamente verdade que suas operações implacavelmente secularizantes, racionalizantes, ameaçam abalar suas próprias alegações metafísicas. É claro, contudo, que sem pragmatismo e pluralismo o sistema não poderia sobreviver. Divergência,

“hibridismo”, heterogeneidade, mobilidade incessante são inatas ao modo capitalista de produção – e, portanto, de modo nenhum fenômenos inerentemente radicais. Assim, se estas formas de pensar sabotam o sistema em um nível, reproduzem-lhe a lógica em outro (EAGLETON, 1999, p. 27).

Em sua análise, Zanardini (2006) também compreende o pós-modernismo como um elemento intimamente articulado às necessidades do modo de produção capitalista. Segundo a autora, a pós-modernidade é uma condição filosófica, política e cultural que representa um novo estágio do modo de produção capitalista e que está articulada ao pensamento neoliberal. A autora aponta que as posturas metodológicas e epistemológicas que, anteriormente, davam sustentação ao Estado estão sendo substituídas, na atual era neoliberal, por posturas de caráter pós-moderno.

No entanto, Duarte (2001) adverte-nos que, discutir e analisar essa teoria e sua influência nas diferentes esferas da vida social não são tarefas fáceis, pois:

O termo pós-moderno é, sem dúvida, difícil de ser definido, assim como é difícil delimitar de forma precisa o campo teórico abarcado por esse termo. Muitos autores não se definem propriamente como pós-modernos e muitos discordam das características atribuídas ao pós-modernismo por aqueles que o criticam (DUARTE, 2001, p. 76).

Em termos históricos, pode-se constatar que, segundo Wood e Foster (1999), o pós-modernismo surge no final do século XIX e início do século XX, na forma de crítica às teorias ligadas à modernidade e à racionalidade e estava inicialmente representado por correntes de pensamento como o Irracionalismo e o Anti-humanismo. Estas correntes estavam respectivamente embasadas no pensamento de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) e Martin Heidegger (1889-1976), considerados os precursores do pensamento pós-moderno<sup>52</sup>.

Segundo Eagleton (1999), dentre as explicações para o surgimento do pós-modernismo existe uma mais frequentemente utilizada que afirma que ele surgiu da crise do projeto da Modernidade, que existia desde o século XV. No entanto, Zanardini (2006) alerta que essa crise não foi estabelecida a priori pelo pensamento pós-moderno, pois, “[...] a pós-modernidade vem enfrentar, contrapor-se aos pressupostos da modernidade não porque essa

---

<sup>52</sup> Para uma compreensão mais aprofundada das tendências pós-modernas no século XIX indicamos a leitura de Wood e Foster (1999). Além dessas referências podemos apontar outras que também são consideradas obras importantes para a compreensão do pensamento pós-moderno: “A Destruição da Razão” e “Realismo e Existencialismo” de György Lukács e “As origens da pós-modernidade” de Perry Anderson.

teria sido um estágio do pensamento que chegara ao fim, mas porque estariam estremecidos os pressupostos do chamado capitalismo concorrencial” (ZANARDINI, 2006, p. 45).

Assim, seria mais coerente afirmar que, do mesmo modo que as teorias da modernidade, a pós-modernidade surgiu em decorrência de diversas mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas vivenciadas no final do século XX. Dentre as mudanças ocorridas podemos destacar o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Guerra Fria (1945-1991) e a queda do Muro de Berlim (1989), que marcou a “vitória” do capitalismo sobre o comunismo. No final do século XX emergia uma crise que necessitava desenvolver um conjunto de estratégias capazes de “[...] recuperar o poder financeiro, a capacidade produtiva e incrementar uma ideologia capaz de enfrentar as premissas postas pela esquerda, que pretendia a superação do capitalismo e o desenvolvimento de projetos igualitários de sociedade” (ZANARDINI, 2006, p. 44).

Para os teóricos pós-modernos, a “vitória” do capitalismo significou o fim da história, a decadência dos conceitos baseados na razão e a deslegitimação das teorias totalizantes. Foster (1999) destaca que, a tese do “fim da história”, se espalhou adentrando diversos campos teóricos, inclusive os da esquerda. Nos termos do autor:

Os pós-modernistas afirmam também que houve um fim, que vivemos em um mundo que é, em certo sentido, pós-histórico, um eterno depois. Mas em vez de expor a grande narrativa do triunfo final do capitalismo, eles, de modo geral, argumentam que devemos nos livrar de todas as grandes narrativas, incluindo as de progresso e emancipação (FOSTER, 1999, p. 196).

Segundo Eagleton (1999), as teorias que apontavam para o fim da história alegavam que a esquerda foi definitivamente derrotada e que não existia mais qualquer oposição real ao capitalismo. Isso porque, o comunismo derrotado havia demonstrado ser um sistema falho e incapaz de ser instaurado. Portanto, para os teóricos pós-modernos, o capitalismo seria a melhor e única opção para a humanidade. Além da ideia de derrota definitiva do socialismo, aspectos como as transformações políticas e econômicas do final do século XX, que analisaremos a seguir, também exerceram influência no processo de ascensão dessa corrente de pensamento.

Como se ressaltou anteriormente, compreender o pós-modernismo e suas vertentes é algo extremamente complexo, visto que ele é composto por vertentes teóricas diferentes e por noções conflitantes. Harvey (2014a) afirma que, a análise dessa concepção deve ter em

vista que ela é menos um conjunto de ideias e mais uma condição histórica que precisa de elucidação. Na perspectiva deste autor:

[...] talvez só haja concordância em afirmar que o “pós-modernismo” representa alguma espécie de reação ao “modernismo” ou de afastamento dele. Como o sentido de modernismo também é muito confuso, a reação ou afastamento conhecido como “pós-modernismo” o é duplamente (HARVEY, 2014a, p. 18).

Em uma análise pormenorizada sobre as origens do pós-modernismo, que enfatizou a influência de teóricos do século XX, Anderson (1999) afirma que o pós-moderno não surgiu dos centros teóricos do sistema cultural, ou seja, dos EUA ou da Europa. Este autor destaca que, ele surgiu na periferia, especificamente na América hispânica, por volta de 1930. Apenas uma geração depois ele apareceu na Inglaterra e nos EUA. De acordo com o autor, foi Frederico Onís Sanchez (1885-1966) que imprimiu, pela primeira vez no mundo hispânico, o termo pós-moderno para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. No entanto, destaca-se que existem várias versões para o termo pós-moderno, que começaram a ser cunhadas desde o início do século XX, mas que só tiveram uma ampla difusão na década de 1970.

De acordo com Anderson (1999), essa difusão em 1970 se deu pelo ressurgimento do legado de Charles Olson (1910-1970), um poeta do século XX, que difundiu o termo pós-moderno na década de 1950 por meio de críticas ferozes ao humanismo racionalista. Esse legado foi revivido através das publicações da Revista de Literatura e Cultura Pós-Moderna, um periódico criado por William Vaios Spanos, que também ficou conhecido por Boudary 2. Essa revista, que inicialmente era influenciada pelas postulações teóricas de Sartre, passou a se aproximar da concepção de Heidegger, apresentando como tendência dominante a metafísica heideggeriana do Ser.

Anderson (1999) afirma que, além da influência de Olson, outro crítico do modernismo teve influência na disseminação do pós-modernismo neste período, o chamado Ihab Hassan. Segundo o autor, Hassan lançou a noção de pós-moderno em 1971 em um campo mais amplo de tendências e áreas do conhecimento, tais como as artes visuais, a música e a tecnologia, utilizando-se largamente das noções de Heidegger, Nietzsche e Michel Foucault (1926-1984). Além disso:

Em 1980, Hassan anexou um rol praticamente completo de motivos pós-estruturalistas a uma elaborada taxonomia da diferença entre os paradigmas modernos e pós-modernos, expandindo mais ainda o seu almanaque de pós-modernistas (ANDERSON, 1999, p. 25-26).

Como assevera Anderson (1999), a expansão do pós-modernismo não parou por aí, ela passou a influenciar campos como o da política, no qual Hassan também se posicionou, fazendo críticas ao marxismo e às noções de direita e esquerda e de estrutura e superestrutura. Este autor destaca que a concepção de Hassan sobre o pós-modernismo foi pioneira em muitos aspectos, pois ele foi o primeiro a estendê-la a todas as artes, apontando para características que foram amplamente aceitas mais tarde. Assim, no final da década de 1970, o pós-modernismo evoluiu e teve uma influência maior na direção do campo filosófico. Segundo Anderson (1999), esta concepção foi adotada por Jean-François Lyotard (1924-1998), filósofo influenciado por Hassan, na obra *A condição pós-moderna* (1979), que foi a primeira obra filosófica do século XX a adotar o pós-modernismo. De acordo com o autor:

Lyotard tomou o termo diretamente de Hassan. Três anos antes, ele tinha dado uma conferência em Milwaukee, organizada por Hassan, sobre o pós-moderno nas artes performáticas. Declarando que para “o pós-modernismo como um todo” não estava em jogo “exibir verdade no cercado da representação mas criar *perspectivas* no retorno da *vontade*” (ANDERSON, 1999, p. 31, grifos do autor).

Zanardini (2006) menciona que, Lyotard é considerado um dos principais representantes do pós-modernismo no século XX. A partir das análises de Peixoto<sup>53</sup> a autora ressalta que Lyotard “[...] questiona as metanarrativas e afirma a necessidade de uma tecnociência, união do pensar e do agir tendo em vista a resolução dos problemas da modernidade” (ZANARDINI, 2006, p. 46).

De acordo com Anderson (1999), na perspectiva de Lyotard, a pós-modernidade estava ligada ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, que havia sido teorizada por Daniel Bell e Alain Touraine. Estes afirmam que, nesta nova sociedade, o conhecimento tornou-se a principal força econômica da produção, agora desvinculada dos Estados nacionais.

Além disso, afirma-se que a sociedade não poderia mais ser considerada como um todo orgânico nem como um campo de conflito dualista, “[...] mas como uma rede de

---

<sup>53</sup> A obra de Peixoto (1998), consultada por Zanardini (2006), intitula-se “A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia”.

comunicações lingüísticas” (ANDERSON, 1999, p. 32). Para Lyotard, a linguagem e todo o vínculo social entre as pessoas caracterizavam-se como uma multiplicidade de jogos diferentes, nos quais as regras não poderiam se medir. Na análise de Anderson (1999), foi essa concepção que deu à ciência um caráter relativista, pois “[...] Nessas condições, a ciência virou apenas um jogo de linguagem dentre outros: já não podia reivindicar o privilégio imperial sobre outras formas de conhecimento, que pretendia nos tempos modernos” (ANDERSON, 1999, p. 32).

Em seu livro, *A condição pós-moderna*, Lyotard “[...] anunciou o eclipse de todas as narrativas grandiosas. Aquela cuja morte ele procurava garantir acima de tudo era, claro, a do socialismo clássico” (ANDERSON, 1999, p. 38). Com isso, esse teórico se tornou um dos grandes responsáveis pela disseminação dessa concepção de ciência pós-moderna no século XX.

A crítica à ciência moderna estendeu-se à crítica às metanarrativas, pois o princípio central da condição pós-moderna “[...] é a perda da credibilidade dessas metanarrativas” (ANDERSON, 1999, p. 32). Essa crítica vem acompanhada da proposta de micronarrativas, que é apresentada como a perspectiva mais adequada à ciência pós-moderna. Ou seja:

[...] o autêntico pragmatismo da ciência pós-moderna está não na busca do performático, mas na produção do paralogístico<sup>54</sup> – na microfísica, os fractais, as descobertas do caos, “teorizando sua própria evolução como descontínua, catastrófica, incorrigível e paradoxal. Se o sonho do consenso é uma relíquia da nostalgia da emancipação, **as narrativas como tais não desaparecem mas se tornam miniaturas e competitivas** [...] Seu análogo social, onde termina *A condição pós-moderna*, **é a tendência para o contrato temporário em todas as áreas da existência humana: a ocupacional, a emocional, a sexual, a política** – laços mais econômicos, flexíveis e criativos que os da modernidade (ANDERSON, 1999, p. 32-33, grifos do autor e grifos nossos).

Observa-se que a produção do paralogístico pela ciência pós-moderna leva a uma concepção fragmentada, descontínua, temporária, incorrigível e particular da realidade social, das esferas da vida humana e dos laços entre as pessoas. Nesta concepção, a noção de emancipação ou de unidade social é vista como um sonho e as grandes narrativas são transformadas em miniaturas competitivas dentro dessa realidade fragmentada.

---

<sup>54</sup> O termo paralogístico significa algo sem lógica ou um raciocínio falso, que se estabelece involuntariamente, mas que é, aparentemente, verdadeiro.

Essas miniaturas nos remetem a proposta de organização política fragmentada da Terceira Via e à questão da valorização e reconhecimento da diversidade, que compartilham dessa perspectiva fragmentada do ser social e de sua cultura. Elas podem ser comparadas à ênfase nas comunidades, nas localidades ou nas regiões que são exaltadas pelo programa político de Giddens e pelos documentos educacionais. Pelo primeiro, como a base para a organização mais eficiente da sociedade civil e, pelos segundos, como o elemento sob o qual as pessoas devem se voltar para preservar sua identidade e sua diversidade cultural. Além disso, essa noção competitiva das pequenas narrativas nos remete ao fomento ao individualismo coletivo, pois, estimula uma compreensão do ser social fragmentado em pequenos grupos que, necessariamente, são divergentes, conflitantes, egoístas e competitivos.

Para Anderson (1999) as mudanças ocorridas na década de 1980, como a euforia do período Reagan e a vitória do mundo ocidental sobre o comunismo, que terminou na derrota do socialismo soviético, não fizeram desaparecer as metanarrativas, mas sim garantir a vitória de uma delas, ou seja, a vitória global do mercado capitalista. Contudo, segundo o autor, ao perceber isso, Lyotard procurava insistir na ideia de que o capitalismo não era uma finalidade universal, ou seja, que não era um fenômeno socioeconômico em absoluto, de modo a negar a ideia da sociedade como uma totalidade articulada.

Um ano depois de Lyotard publicar *A condição pós-moderna*, Jurgen Habermans (1929 ...), sem ter tido contato com a obra de Lyotard, proferiu o discurso *Modernidade – Um projeto incompleto* em Farnkfurt, discurso que, segundo Anderson (1999), ocupa um lugar de destaque no campo da pós-modernidade. De acordo com o autor, Habermans abordou o pós-moderno de forma limitada, mas conseguiu colocá-lo em lugar de destaque como um referencial padrão devido à sua posição como filósofo reconhecido na Europa e à sua postura crítica. De acordo com Anderson (1999), a análise deste pós-modernista sobre as tensões da modernidade declinante também inclui a crítica aos projetos grandiosos ou as grandes narrativas e tem como base de sustentação a *teoria da ação comunicativa*, que compreende que as sociedades são compostas por dois polos, os “sistemas” de um lado e o “mundo da vida” de outro. Segundo este autor, na perspectiva de Habermans:

[...] as tensões da modernidade estética reproduzem em miniatura as pressões na estrutura do seu quadro das sociedades capitalistas em geral. Por um lado, essas sociedades são governadas por “sistemas” de coordenação impessoal, mediada pelos mecanismos centrais do dinheiro e do poder, que não podem ser recuperados por nenhuma agência coletiva

sob pena de uma perda de diferenciação de ordens institucionais separadas – o mercado, a administração, a justiça, etc. Por outro lado, o “mundo da vida” que é integrado por normas intersubjetivas, no qual prevalece a ação comunicativa e não a instrumental, precisa ser protegido da “colonização” promovida pelos sistemas – sem, no entanto, passar dos seus limites. O que esse dualismo exclui é qualquer forma de soberania popular, seja no sentido tradicional ou radical (ANDERSON, 1999, p. 46-47).

Anderson (1999) aponta que, tanto Habermans quanto Lyotard não teceram explicações claras e detalhadas sobre a passagem do moderno ao pós-moderno, o que levou o pós-modernismo a se cristalizar de forma superficial, sem um horizonte teórico coerente e sem uma integração intelectual. No entanto, segundo este autor, se por um lado o pós-modernismo não manifestava uma unidade teórica, por outro ele apresentava claramente uma unidade ideológica, centrada na perspectiva da direita. Nas palavras do autor:

O campo, no entanto, mostrava outra espécie de unidade: era ideologicamente consistente. A ideia do pós-moderno, da maneira como foi assumida nesta conjuntura, era de uma forma ou de outra apanágio da direita. Hassan, exaltando o jogo e a indecisão como marcas do pós-moderno, não fez segredo de sua aversão à sensibilidade que era a antítese delas: o jugo de ferro da esquerda. Jencks celebrou o passamento do moderno como a linguagem da opção de consumo, um golpe mortal no planejamento em um mundo onde os pintores podiam comerciar de forma tão livre e global como banqueiros. Para Lyotard, os próprios parâmetros da nova condição foram criados pelo descrédito do socialismo como última narrativa grandiosa – versão última de uma emancipação que não fazia mais sentido. Habermans, ainda numa posição de esquerda, resistindo a um compromisso com o pós-moderno, mesmo assim atribuiu a ideia à direita, formulando-a como um representação do neoconservadorismo. Comum a todos era a subscrição dos princípios do que Lyotard – outrora o mais radical – chamou de democracia liberal como o horizonte insuperável da época. Não podia haver nada mais que o capitalismo. O pós-moderno foi uma sentença contra as ilusões alternativas (ANDERSON, 1999, p. 53-54).

Ao apresentar o pensamento destes autores que, no século XX, adotaram o pós-modernismo e o disseminaram, é possível compreender uma parte do caminho que esta perspectiva teórico-ideológica trilhou. Ao expressar a falta de unidade teórica e enfatizar a unidade ideológica que o pós-modernismo expressava, Anderson (1999) deixa claro que esta perspectiva, em sua essência, contribuiu para a conservação do capitalismo enquanto comemorava a vitória da direita e a falência do socialismo. Observamos que a crítica à esquerda e ao socialismo decadente da União Soviética, entoada por estes teóricos do pós-modernismo, foi um dos aspectos mais presentes em suas formulações teóricas.

A partir da compreensão de que o pós-modernismo e os teóricos que o representam são expressão de um contexto histórico, político, econômico e ideológico, faz-se necessário observar duas questões essenciais apresentadas por Stabile (1999). Segundo a autora, para compreender a teoria pós-moderna, é preciso compreender o sucesso do capitalismo nas décadas de 1950-1960 (anos dourados) e o seu fracasso nas décadas de 1970-1980 (crise econômica). Além disso, é preciso analisar as interferências destes períodos nos meios intelectuais, pois, foram esses os fatores que contribuíram para o ressurgimento do pós-modernismo, uma teoria que, segundo Stabile (1999), promove a centralidade intelectual da língua e da identidade, descolada da materialidade dos contextos econômico, social e político.

Pautando-nos nas análises de Harvey (2014a), buscaremos compreender as mudanças ocorridas neste período e sua relação com as teorias pós-modernas. Este autor afirma que, o pós-modernismo e suas formas culturais podem ser caracterizados como uma condição histórico-geográfica que está intimamente relacionada a dois elementos: a acumulação flexível e o novo ciclo de compressão tempo-espço. Esses elementos são originários das mudanças econômicas que vêm ocorrendo, principalmente, desde a década de 1970, e têm provocado transformações em todos os complexos sociais. As principais características do processo de acumulação flexível foram apresentadas anteriormente, na seção III. Contudo, no que se refere ao processo de compressão do tempo-espço, destaca-se que:

[...] temos vivido nas duas últimas décadas uma intensa fase de compressão do tempo-espço que tem tido um impacto desorientado e disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe, bem como sobre a vida social e cultural. [...] creio não ser por acaso que a sensibilidade pós-moderna evidencia fortes simpatias por determinados movimentos políticos, culturais e filosóficos confusos que ocorreram no começo deste século (em Viena, por exemplo), quando o sentido da compressão espço-tempo também era peculiarmente forte (HARVEY, 2014a, p. 257).

De acordo com Harvey (2014a), as relações entre espço e tempo mudaram drasticamente desde a transição do fordismo à acumulação flexível, devido às revoluções nas tecnologias e nos mecanismos de comunicação e transporte, gerando efeitos decisivos em todas as instâncias da vida humana. Essas revoluções promoveram o aniquilamento do espço em relação ao tempo, permitindo que informações fossem transmitidas e transações

fossem feitas de um canto do mundo a outro instantaneamente e que produtos fossem transportados rapidamente.

Na análise de Harvey (2014a), as transformações geradas pela compressão do espaço-tempo estão subjugadas aos interesses do processo de acumulação de capital e têm fortes efeitos na vida social. Os períodos de maior impacto desse processo de compressão são aqueles onde a crise de acumulação do capital se evidenciou com maior ênfase. Essas crises geram surtos destruidores sobre a compressão espaço-tempo, provocam mudanças nas esferas sociais e causam incerteza e confusão. Por isso, segundo o autor, a crise iniciada na década de 1970 gerou efeitos decisivos sob as concepções políticas, econômicas e culturais.

Como apresentamos na Seção III, nesse período de transição, voltado para a acumulação flexível, as mudanças no âmbito econômico levaram ao surgimento de novas formas de organização do trabalho e de novas tecnologias produtivas. Num primeiro momento, o surgimento destes elementos foi originado pela disputa por superioridade militar mas, posteriormente, teve implicações importantes para superar a rigidez do modo fordista de produção<sup>55</sup>, acelerando o tempo de rotação do capital<sup>56</sup>. Essa aceleração, em muitos setores importantes (eletrônica, automóveis, construção, vestuário, etc.), atingiu os trabalhadores, pois gerou “[...] uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho” (HARVEY, 2014a, p. 257). Além disso, houve mudanças no hábito de consumo e troca de mercadorias, pois, os novos serviços de comunicação, de fluxos de informação e de racionalização da distribuição de mercadorias aumentaram a velocidade de sua circulação.

---

<sup>55</sup> Harvey (2014a) alerta que essa transição do fordismo à flexibilização não significou o total abandono do fordismo e total adesão ao novo modelo produtivo, como já foi explicitado na Seção III, no item “A acumulação flexível”, a partir das análises de Tumolo (2013). Além de mencionar a relação entre fordismo e toyotismo, Harvey (2014a) destaca que assim como não se pode, ao analisar a realidade social, separar completamente fordismo e toyotismo, também não se pode separar modernidade e pós-modernidade, pois, entre eles existe uma relação de continuidade e descontinuidade, de fluxo de relações, que se alteram conforme caminham as necessidades e interesses do capital. Portanto, não se trata de uma simples ruptura, porque nenhuma relação social é totalmente flexível ou totalmente fordista, nem totalmente moderna ou pós-moderna. Segundo Harvey (2014a, p. 303): “[...] o grau de fordismo e modernismo, ou de flexibilidade e pós-modernismo, varia de época para época e de lugar para lugar, a depender de qual configuração é lucrativa e qual não o é”.

<sup>56</sup> O conceito de rotação do capital é tratado por Marx no Livro Segundo de *O Capital: crítica da economia política* de forma mais aprofundada. Utilizamos este conceito pois ele evidencia uma compreensão global do processo produtivo, incluindo tanto o tempo de produção quanto o tempo de circulação do capital. De acordo com Marx (1988, p. 113), “[...] o tempo de rotação de dado capital é igual à soma de seu tempo de circulação e de seu tempo de produção. É o período de tempo que se inicia no momento em que o valor-capital é adiantado sob determinada forma, e termina com o retorno do valor-capital em processo, sob a mesma forma”.

Harvey (2014a) afirma que nesse processo de aceleração do ritmo do consumo, houve uma passagem da predominância do consumo de bens para o consumo de serviços pessoais, comerciais, educacionais, culturais, de saúde, diversão, espetáculo, distrações e afins. O autor alerta-nos que o tempo de vida desses serviços é bem menor do que o tempo de vida de bens duráveis, como os carros. Isso fez com que, na década de 1960, os capitalistas se voltassem “[...] para o fornecimento de serviços bastante efêmeros em termos de consumo” (HARVEY (2014a, p. 258), dentre os quais estão aqueles ligados aos setores de produção cultural.

Segundo Harvey (2014a), a necessidade de aceleração generalizada nos tempos de rotação do capital, que fez com que os capitalistas se envolvessem com os setores de produção cultural, encontra-se relacionada com as maneiras pós-modernas de pensar, sentir e agir, pois estas enfatizaram aspectos como a efemeridade, a volatilidade, a flexibilidade e a descartabilidade. Harvey (2014a) aponta para as consequências dessa aceleração na rotação do capital e evidencia como elas contribuíram com esse processo:

A primeira consequência importante foi acentuar a volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias e ideologias, valores e práticas estabelecidas. A sensação de que “tudo o que é sólido se desmancha no ar” raramente foi mais pervasiva. [...] Por intermédio desses mecanismos (altamente eficazes da perspectiva da aceleração do giro de bens no consumo), as pessoas foram forçadas a lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea (HARVEY, 2014a, p. 258).

Esses processos de aceleração de giro do capital tiveram forte impacto no modo de viver e pensar do ser humano, pois reproduziu o caráter de efemeridade e obsolescência da produção na estrutura do sistema de valores sociais. De acordo com Harvey (2014a), a intenção é promover uma diversificação desse sistema de valores no interior de uma sociedade cada vez mais fragmentada, aproveitando-se desta fragmentação para criar nichos de mercado cada vez mais diferenciados e lucrativos.

Para o autor, o efeito dessa diversificação no âmbito da produção de mercadorias “[...] foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneos e rápidos e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas etc.)”. Trata-se da “[...] dinâmica de uma sociedade do descarte” que “[...] começou a ficar evidente durante os anos 60”. Observa-se que essa descartabilidade não levou as pessoas apenas a jogar produtos fora mas, também, a “[...] ser

capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser”. Assim, “[...] Essa efemeridade, sugere Toffler<sup>57</sup>, cria “uma temporariedade na estrutura dos sistemas de valores públicos e pessoais” que fornece um contexto para a “quebra de consenso” e para a diversificação de valores numa sociedade em vias de fragmentação” (HARVEY, 2014a, p. 258-259).

Na análise de Harvey (2014a), nesse sistema de produção e consumo volátil e efêmero, existe uma peça chave: a manipulação dos gostos, costumes e opiniões. Para o autor, essa manipulação de gostos e opiniões significa “[...] construir novos sistemas de signos e imagens”, que “[...] constitui em si mesmo um aspecto importante da condição pós-moderna, aspecto que precisa ser considerado de vários ângulos distintos” (HARVEY, 2014a, p. 259). Assim, essa efemeridade associada a comunicabilidade rápida e instantânea “[...] tornaram-se virtudes a ser exploradas e apropriadas pelos capitalistas para os seus próprios fins” (HARVEY, 2014a, p. 260), o que impulsionou o surgimento do chamado mercado de imagens.

Dessa forma, a construção de imagens se tornou quase tão importante para uma empresa quanto o investimento em maquinário e novas técnicas de produção. A imagem de uma empresa/produto passou a representar sua identidade no mercado e, como consequência, passou a fazer parte da busca de identidade pessoal de seus clientes. De acordo com Harvey (2014a), foi por esse motivo que as empresas de consultoria de imagem (pessoal ou de produtos) ampliaram tanto seus negócios. O autor constata que, segundo os representantes desta área, as pessoas formam uma ideia sobre você em um décimo de segundo, a partir de sua imagem. Harvey (2014a) destaca estes aspectos e aponta para os efeitos que ele gera no campo da política:

A efemeridade dessas imagens pode ser interpretada parcialmente como uma luta dos grupos oprimidos de qualquer espécie para estabelecer sua própria identidade (em termos de cultura da rua, estilos musicais, manias e modas criadas para eles mesmos) e como o esforço para fazer essas inovações criarem vantagens comerciais [...] Na medida em que a identidade depende cada vez mais das imagens, as réplicas seriais e repetitivas de identidade (individuais, corporativas, institucionais e políticas) passam a ser uma possibilidade e um problema bem reais. Por

---

<sup>57</sup> A obra de Alvin Toffler, mencionada por Harvey (2014a), é a “*Future Shock*” (TOFFLER, Alvin. *Future Shock*. Nova York, 1970), traduzido para o português como “*O Choque do Futuro*”. Toffler é um escritor norte americano que dedicou-se a estudos sobre a revolução cultural e tecnológica. Harvey (2014a, p. 262), ao mencionar este escritor, afirma que “A popularidade de uma obra como *O choque do futuro*, de Alvin Toffler, reside precisamente em sua presciente apreciação da velocidade com a qual o futuro veio a ser descontado no presente”.

certo podemos vê-las agindo no campo da política, em que os fabricantes de imagens e a mídia assumem um papel mais poderoso na moldagem de identidades políticas (HARVEY, 2014a, p. 261).

Em sua análise, Harvey (2014a) aponta-nos que existe uma íntima relação entre o surgimento dessa indústria de imagens e a pós-modernidade. As teorias pós-modernas, segundo este autor, prezam pelo triunfo da instantaneidade sobre a profundidade, e do efeito sobre a causa. Assim, esse foi um ambiente propício para o florescimento do “desconstrucionismo”<sup>58</sup>, pois alegava-se que já não era possível falar em profundidade, solidez ou permanência, restando-nos entrar no jogo pós-moderno e aceitar o mundo como algo efêmero e fragmentado.

Além da compreensão do espaço em relação ao tempo, das mudanças nas formas de produção, nos bens de consumo, na formação das identidades e no modo de viver e pensar dos indivíduos, que marcaram o contexto de ascensão do pensamento pós-moderno, destacamos o enfraquecimento dos limites impostos pelas barreiras espaciais como mais um aspecto decisivo nessa ascensão. Esse enfraquecimento foi extremamente importante no recuo do poder sindical, enquanto representante da classe trabalhadora, contribuindo para incluir essa classe na onda da fragmentação e da efemeridade. Além disso, para os capitalistas, essa supressão das barreiras espaciais significou tirar bom proveito das diferenciações espaciais (tais como a infra-estrutura, os recursos e as vantagens da oferta de trabalho) de cada local, região ou país a partir da justificativa de valorização do caráter local e diverso de cada povo ou região.

No entanto, as vantagens dos capitalistas tornaram-se, como de costume, desvantagens para os trabalhadores. Sobre essa questão, ressaltam-se os seguintes aspectos:

A mobilidade geográfica e a descentralização são usadas contra um poder sindical que se concentrava tradicionalmente nas fábricas de produção em massa. A fuga de capitais, a desindustrialização de algumas regiões e a industrialização de outras e a destruição de comunidades operárias tradicionais com bases de poder na luta de classes se tornam o pivô na transformação espacial sob condições de acumulação mais flexível. [...] **É uma história diferente em cada caso, o que dá a impressão de que a**

---

<sup>58</sup> Desconstrucionismo é um conceito elaborado por Jacques Derrida (1930 – 2004), teórico associado ao pós-estruturalismo (vertente do pensamento pós-moderno). Derrida, baseado na noção de que não existem mais fatos, apenas interpretações, ressalta que todo o pensamento humano deveria ser reinterpretado (WOOD e FOSTER, 1999). Além disso, segundo Harvey (2014a, p. 315), o desconstrucionismo acabou, “[...] apesar das melhores intenções dos seus praticantes mais radicais por reduzir o conhecimento e o significado a um monte desordenado de significantes”. De acordo com este autor, é esta vertente do pós-modernismo que mais tem reforçado a crítica às metanarrativas.

**peculiaridade desta ou daquela circunstância geográfica importa muito mais do que antes.** Contudo, ironicamente, isso só ocorre por causa da queda de barreiras espaciais (HARVEY, 2014a, p. 265, grifos nossos).

O enfraquecimento dos limites impostos pelas barreiras espaciais entre locais, regiões ou países poderia significar um avanço que permitiria um maior contato entre as pessoas de diversas partes do mundo. No entanto, sob a égide do capitalismo, ela significa um avanço para o capital que estimula uma competição maior entre esses locais para atrair investimento ou empresas internacionais, que os subjugam aos seus interesses. Segundo Harvey (2014a), essa competição expõe ainda mais as cidades aos ditames do sistema de acumulação de capital e, em vez de diversificá-las, gera padrões ou moldes que criam lugares quase idênticos. Isso acontece porque, a produção de uma fragmentação e de um desenvolvimento desigual entre os espaços vem acompanhada pelo fluxo do capital que é uma força global e unificada. Assim, as diversificações regionais são necessárias para que essa força, que age em torno do mesmo interesse de valorização do capital, possa se alimentar vantajosamente. Em outras palavras, a diversificação acontece para estimular a força unificadora do capital.

Além de um maior fluxo de capital internacionalmente, as transformações do final do século XX também promoveram a internacionalização de diversas mercadorias. De acordo com Harvey (2014a), até os anos de 1970 não era fácil encontrar um queijo francês fora da França e cidades como Baltimore tinham apenas uma cerveja, que era produzida naquela cidade. Entretanto, a partir desse período, produtos estrangeiros invadiram as mais diversas cidades do mundo e começaram a ser vendidos e consumidos muito longe de seu local de origem.

Na análise de Harvey (2014a), o mercado sempre foi um empório de estilos, no entanto, isso se potencializou ainda mais a partir da década de 1970. Inicialmente, eram os imigrantes que, ao se deslocarem, traziam suas culturas ou estilos para os demais países. No entanto, agora não é preciso haver um processo imigratório para que se possa ter acesso a produtos de outros países. Harvey (2014a), apontando para o caso específico do mercado de alimentos, ressalta: “[...] Feijões do Quênia, aipos e abacates da Califórnia, batatas do norte da África, maçãs canadenses e uvas chilenas estão uns ao lado dos outros num supermercado inglês. Essa variedade também permite uma proliferação de estilos culinários” (HARVEY, 2014a, p. 270). Assim, a cozinha do mundo inteiro poderia ser encontrada hoje em um único local – um supermercado.

Além do supermercado, a televisão e a internet também são instrumentos que permitiram o contato entre as diferentes partes do mundo. Segundo Harvey (2014a), hoje se vivencia a geografia do mundo todo como um simulacro, ou seja, uma simulação de diferentes culturas, de suas comidas, hábitos, músicas, espetáculos e imagens, que são apresentadas e vivenciadas artificialmente, por meio da televisão, da internet, dos restaurantes ou dos centros comerciais. Na verdade, esses simulacros, presentes na vida diária, reúnem o mundo das mercadorias de países distintos, mas “[...] ele o faz de tal modo que oculta de maneira quase perfeita quaisquer vestígios de origem, dos processos de trabalhos que os produziram ou das relações sociais implicadas em sua produção” (HARVEY, 2014a, p. 270-271).

Desse modo, o que se observa não é o simples contato com diferentes culturas e sim o contato com mercadorias produzidas em determinadas regiões, através da exploração do trabalho assalariado, que simulam, imitam ou lembram as características de determinado país. O que vem acontecendo, na verdade, é a apropriação destas culturas historicamente construídas pela lógica do capital com vistas a sua comercialização e não com vistas a valorização da diversidade cultural. Dessa forma, Harvey (2014a) destaca que a reprodução destes simulacros, que imitam a culinária, os costumes, a forma de vida e as roupas de determinada região, época ou país, tem como objetivo principal atrair turistas e vender mercadorias.

Ressaltamos que, os hábitos, as roupas, os alimentos e os espetáculos, que dizem representar determinada cultura e que hoje são produzidos e vendidos como mercadorias àqueles que têm a necessidade de experimentar essas peculiaridades, na verdade são simulações simplistas, apropriadas e reproduzidas pelos capitalistas, no intuito de vender suas mercadorias.

Pode-se pensar que o consumo dessas mercadorias, que simulam culturas diferentes, signifique o estímulo ao respeito e a valorização da diversidade que tem sido tão fomentado nas últimas décadas pelos organismos internacionais. No entanto, o ato de consumir mercadorias de determinada região não pode ser identificado diretamente com o ato de respeitar e valorizar a cultura daquela região. O capital se apropriou desse discurso de valorização da diversidade cultural e as formulações ou concepções superficiais acerca da diversidade fundamentam essa lógica.

O ato de consumir mercadorias que simulam a cultura de outro país, não é o mesmo que respeitar e valorizar aquele país, suas tradições, hábitos, história, etc. Não se pode medir

o respeito pela diversidade cultural a partir do consumo de mercadorias que simulam essa diversidade, pois, a produção destas mercadorias não surgiu com o simples intuito de promover a valorização de determinada cultura. A produção de mercadorias na sociedade capitalista, esteja ela marcada pelas características da diversificação ou da padronização dos produtos, está subjugada às necessidades do processo de reprodução do capital, ou seja, é parte componente deste processo<sup>59</sup>. Para o capitalista, que produz estas mercadorias, vendê-las é tão importante quanto produzi-las, pois é no ato de venda das mercadorias produzidas pelos trabalhadores explorados que o capitalista tem a reconversão em dinheiro dos valores adiantados na produção e da mais-valia expropriada dos operários, que valoriza o capital investido inicialmente.

Como Marx (1988) afirmou, ao capital não interessa o caráter útil daquilo que ele produz, ou seja, se a sua mercadoria é um produto que imita ou simula os costumes de determinada cultura ou não. O valor de uso ou caráter útil dessa mercadoria não interessa ao capitalista. À ele interessa produzir mercadorias que contenham altas taxas de mais-valia e que sejam facilmente e rapidamente vendidas. Assim, se atualmente observamos o aumento da produção de mercadorias diversificadas que representam a pluralidade cultural, não é porque o objetivo final do capitalista (a reprodução constante e ampliada, o lucro) foi alterado, mas porque o pluralismo tornou-se um pretexto ou uma nova forma de alcançar esse objetivo.

Sendo assim, a fragmentação da identidade cultural “[...] foi transformada em mercadoria para aqueles que têm meios para consumi-la”, e a “[...] política da identidade representa não um desafio, mas um produto do sistema, uma manifestação da segmentação do mercado e da redução da identidade à condição de mercadoria, produzida pela

---

<sup>59</sup> Sobre esse processo de reprodução do capital, Marx (1983, p. 128-130, grifos do autor e grifos nossos) destaca o seguinte: “[...] A forma completa desse processo é, portanto,  $D - M - D'$ , em que  $D' = D + \Delta D$ , ou seja, igual à soma de dinheiro originalmente adiantado mais um incremento. Esse incremento, ou o excedente sobre o valor original, chamo de – mais-valia (*surplus value*). O valor originalmente adiantado não só se mantém na circulação, mas altera nela a sua grandeza de valor, acrescenta mais-valia ou se valoriza. E esse movimento transforma-o em capital. [...] A circulação de dinheiro como capital é, pelo contrário, uma finalidade em si mesma, pois a valorização do valor só existe dentro desse movimento sempre renovado. Por isso o movimento do capital é insaciável. Como portador consciente desse movimento, o possuidor do dinheiro torna-se capitalista. Sua pessoa, ou melhor, seu bolso, é o ponto de partida e o ponto de retorno do dinheiro. O conteúdo objetivo daquela circulação – a valorização do valor – é sua meta subjetiva, e só enquanto a apropriação crescente da riqueza abstrata é o único motivo indutor de suas operações, ele funciona como capitalista ou capital personificado, dotado de vontade e consciência. **O valor de uso nunca deve ser tratado, portanto, como meta imediata do capitalismo.** Tampouco o lucro isolado, mas apenas o incessante movimento do ganho. Esse impulso absoluto de enriquecimento, essa caça apaixonada do valor, é comum ao capitalista”.

globalização do capital em um sistema mundial” (STABILE, 1999, p. 160). Por esses motivos reiteramos que, a produção e venda de mercadorias culturalmente diversificadas não pode ser identificada como um ato em prol do reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

De acordo com Harvey (2014a), o surgimento do que ele chama de simulacros está intimamente ligado com a questão da política fragmentada de grupos de indivíduos, ou seja, com o fomento à organização política particularista e local. Segundo o autor, esses simulacros mimetizam alguma cultura ou época histórica assim como o pensamento pós-moderno mimetiza as condições da acumulação flexível por meio de suas concepções baseadas na efemeridade, na fragmentação, na individualização de situações e na dispersão. Sobre isso, o autor comenta:

[...] a ficção pós-moderna mimetiza alguma coisa, mais ou menos como aleguei que a ênfase na efemeridade, na colagem, na fragmentação e na dispersão no pensamento filosófico e social mimetiza as condições da acumulação flexível. E não seria surpresa ver que tudo isso é compatível com a emergência, a partir de 1970, de uma política fragmentada de grupos de interesse regionais e especiais divergentes (HARVEY, 2014a, p. 272).

Harvey (2014a) ainda destaca que, o surgimento dessa política fragmentada de grupos de interesse regionais é uma reação à emergência de uma realidade menos segura quando comparada à períodos ou épocas anteriores. Segundo o autor, estes grupos buscam mais segurança em um mundo que, devido às transformações sociais do final do século XX, não traz mais segurança às pessoas. Em outras palavras, trata-se da:

[...] busca de uma identidade coletiva ou pessoal, a procura de comportamentos seguros num mundo cambiante. A identidade de lugar se torna uma questão importante nessa colagem de imagens espaciais superpostas que implodem em nós, porque cada um ocupa um espaço de individuação (um corpo, um quarto, uma casa, uma comunidade plasmadora, uma nação) e porque o modo como nos individualizamos molda a identidade (HARVEY, 2014a, p. 272).

Ressaltamos que, o fomento às organizações locais tem produzido uma individualização das situações, do modo de vida e dos problemas enfrentados pelas pessoas. Além disso, tem promovido uma repulsa ou um afastamento em relação às organizações sociais mais abrangentes, que abarcam a classe trabalhadora como um todo. Pode-se constatar que, essa repulsa é uma das consequências desse processo de individualização que

contribui para o estímulo ao individualismo coletivo, pois, promove uma concepção fragmentada das pessoas e de seus problemas, o que se expressa em organizações sociais fragmentadas, locais e específicas.

O que observamos é o abandono de pautas sociais que objetivem grandes transformações na realidade social, ou seja, transformações que atingem a raiz da sociedade e que ultrapassem, mas não abandonem as pautas locais. O fomento ao individualismo coletivo faz com que os movimentos sociais adquiram a capacidade de se organizar localmente, mas percam a habilidade e o interesse em expandir essa organização, articulando-a com pautas mais amplas ou promovendo uma luta que une grupos diversos em prol de um objetivo comum que seja antissistêmico. De acordo com Harvey (2014a, p. 272), as organizações locais têm dado “[...] forte relevo ao vínculo potencial entre lugar e identidade social. Isso é patente na ação política”.

Os movimentos sociais, que se empenham em uma luta declarada contra o capital, com pautas mais amplas e revolucionárias, em um padrão mais geral, lidam essencialmente com os mesmos problemas sociais que os movimentos de grupos de oposição como das minorias raciais, dos imigrantes, das mulheres, etc. Quer dizer, o principal causador dos problemas que afligem estes dois tipos de movimento social, ou melhor, que atingem toda a classe trabalhadora nesta sociedade é, essencialmente, o mesmo: o capital. Entretanto, isso não fica claro de imediato, ou seja, em uma análise superficial. Compreendemos que é a lógica do capital, personificada na figura do capitalista, empresário ou patrão, a essência ou a principal causa dos problemas sociais que existem nesta sociedade. Essa lógica é a base sob a qual se reproduz, direta e indiretamente, a maior parte dos problemas sociais e, em nossa perspectiva, é somente com o seu fim, ou seja, com o fim da propriedade privada dos meios de produção, que estes problemas podem começar a ser solucionados.

Ressaltamos que, os problemas na sociedade capitalista possuem sua raiz no modo de produção desta sociedade, portanto, soluções que não alcancem a raiz não têm o poder de resolver definitivamente o problema, pois, conseguem apenas amenizá-lo ou remediá-lo. Neste sentido, concordamos com Mészáros (2001), quando este aponta que, “[...] os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao *sistema como um todo*, que necessariamente os produz e constantemente os *reproduz*” (MÉSZÁROS, 2001, p. 62, grifos do autor). Para este autor, soluções que não atinjam efetivamente a essência da sociedade capitalista, ou seja, que não atinjam a propriedade privada dos meios de produção, a

expropriação e exploração sobre a classe trabalhadora e a divisão da sociedade em classes opostas e antagônicas, são soluções formais ou reformas que não resolvem os problemas da sociedade. Portanto, para solucionar esses problemas é preciso uma mudança radical que atinja a essência/raiz da sociedade, seu modo de produção, e que tenha como horizonte a construção de uma nova forma societária.

No entanto, como já afirmamos anteriormente, a luta por reformas ou soluções formais não devem ser abandonadas, mas devem estar articuladas a uma estratégia revolucionária que vise a mudança radical da sociedade. Destacamos que, os grupos e movimentos sociais que não ultrapassam os limites locais são relativamente fortes na luta e organização local, mas frágeis no que tange às organizações mais abrangentes que ultrapassem os interesses particulares ou específicos de determinado grupo. De acordo com Harvey (2014a), o problema consiste no fato de que estes movimentos de oposição tornam-se parte daquilo que eles mesmos criticaram inicialmente, da fragmentação produzida pelo capitalismo flexível, em vez de promover uma luta efetiva contra ele. Observamos que:

Ao se apegarem, muitas vezes por necessidade, a uma identidade dependente de lugar, esses movimentos de oposição, contudo, se tornam parte da própria fragmentação que um capitalismo móvel e uma acumulação flexível podem alimentar. “As resistências regionais”, a luta pela autonomia local, pela organização vinculada com o lugar podem ser excelentes para a ação política, mas não podem suportar sozinhas a carga da mudança histórica radical. **“Pense globalmente e aja localmente”**<sup>60</sup> foi o slogan revolucionário dos anos 60 (HARVEY, 2014a, p. 272, grifos nossos).

Para Harvey (2014a), as afirmações das identidades destes grupos dependentes localmente se apoiam na tradição como poder motivacional. No entanto, o autor ressalta que diante da acumulação flexível, tornou-se difícil manter qualquer costume ou tradição de continuidade histórica devido à efemeridade, à superficialidade e à fragmentação desse modelo produtivo. A saída foi a transformação dessas tradições em mercadorias para serem comercializadas na forma dos já mencionados simulacros (imagens, músicas, passeios, roupas, espetáculos, alimentos, etc.). Desse modo, a identidade destes grupos está atualmente baseada em costumes ou tradições que foram suprimidas, mas que estão sendo revividas

---

<sup>60</sup> Essa frase ficou conhecida nesse período ao ser entoada pela ativista ambiental Jane Goodall na década de 1960 e foi um dos principais slogans nos debates sobre desenvolvimento sustentável e proteção ao meio ambiente.

através de simulações ou representações mercadológicas de um passado ilusório. Harvey (2014a) considera isso uma ironia e assevera:

A ironia é que a tradição é agora preservada com frequência ao ser mercadificada e comercializada como tal. A busca de raízes termina, na pior das hipóteses, sendo produzida e vendida como imagem, como um simulacro ou pastiche (comunidades de imitação construídas para evocar imagens de algum passado agradável, o tecido de comunidades operárias tradicionais apropriado por uma pequena nobreza urbana). A fotografia, o documento, a vista e a reprodução se tornam história exatamente devido à sua presença avassaladora. O problema, com efeito, é que nenhuma dessas coisas está imune à distorção ou à falsificação pura e simples para propósitos presentes. Na melhor das hipóteses, a tradição histórica é reorganizada como uma cultura de museu, não necessariamente de alta arte modernista, mas de história local, de produção local, do modo como as coisas um dia foram feitas, vendidas, consumidas e integradas numa vida cotidiana há muito perdida e com frequência romantizada (vida de que todos os vestígios de relações sociais opressivas podem ser expurgados). Por meio da apresentação de um passado parcialmente ilusório, torna-se possível dar alguma significação à identidade local, talvez com algum lucro (HARVEY, 2014a, p. 273).

Como destacamos anteriormente, o pós-modernismo foi uma reação há muitos fatores, dentre eles, a já mencionada compressão do espaço-tempo ocasionada pelo alto desenvolvimento das tecnologias e meios de comunicação e transporte.

As afirmações e elementos que caracterizam o pensamento pós-moderno não são algo totalmente novo, pois elas já haviam surgido no século XIX. No entanto, de acordo com Netto (2002), o pós-modernismo do século XX e XXI apresenta novos elementos, tais como os movimentos sociais das minorias “excluídas”, devido justamente às mudanças que surgiram na segunda metade do século XX. O pós-modernismo, que inicialmente fora caracterizado como uma concepção extremamente reacionária, conservadora e preconceituosa, passa a apresentar características progressistas e, também, críticas aos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação.

Sendo assim, apesar de apresentar traços de continuidade, o pós-modernismo do século XX/XXI não pode ser igualado ao pós-modernismo do século XIX. Segundo Netto (2002), a contestação da modernidade caracterizada no século XIX é diferente da que constatamos no século XX e XXI, pois hoje o pós-modernismo não pode ser mais caracterizado simplesmente como uma tendência reacionária, fascista ou de direita. No entanto, estas tendências de caráter crítico ou progressista no campo pós-moderno não têm um caráter revolucionário, ou seja, um caráter de crítica que atinja a essência do modo de

produção capitalista e que vise sua transformação radical. Zanardini (2006) faz importantes considerações sobre esta questão a partir das análises de Mészáros<sup>61</sup> sobre a categoria de ideologia. De acordo com a autora, uma ideologia pode apresentar em algum momento um caráter crítico ou progressista sem, contudo, imprimir uma crítica a essência do modo de produção capitalista. Por isso, na concepção dessa autora:

[...] Na medida em que apenas se questionam transformações que são desenvolvidas no bojo do capitalismo, sem contudo tocar no “*calcanhar de Aquiles*” desse modo de produção, a desigualdade nas relações de produção e no mecanismo do processo de exploração que o consubstancia, acaba-se por contribuir para sua reprodução e manutenção. Então, mesmo que intentem ser críticos ou não, os representantes desse “novo paradigma de ciência”, entendemos a pós-modernidade como produção teórica que legítima e assegura a materialização dos interesses do capital em seu estágio contemporâneo; a globalização (ZANARDINI, 2006, p. 49, grifos da autora).

Compreendemos que, as tendências críticas ou progressistas do pós-modernismo apresentam uma proximidade teórico-ideológica com a questão da valorização e reconhecimento da diversidade cultural, pois, são estas tendências que, por se colocarem em defesa das minorias e apresentarem críticas a temas como discriminação e preconceito, contribuíram para a ênfase nos aspectos que envolvem a diversidade cultural.

No entanto, Netto (2002) ressalta que, mesmo com essas mudanças no pensamento pós-moderno, as tendências reacionárias não deixaram de existir, passando a dividir espaço com as demais. Segundo o autor, a partir do final do século passado, as tendências críticas e progressistas fortaleceram os movimentos sociais contestatórios das minorias, principalmente dos negros, das mulheres, dos indígenas, dos imigrantes e dos gays. Em outras palavras, estas novas vertentes do pós-modernismo foram responsáveis pela ênfase na temática da diversidade nas lutas sociais e na reivindicação pelo direito à diferença, o que contribuiu para a emergência de movimentos sociais minoritários em detrimento de organizações de viés classista.

Em nossa perspectiva, esse é um dos fatores que promove o fomento ao individualismo coletivo na medida em que estimula a organização em pequenos grupos diversos pautados em diferenças de sexo, cor, etnia, origem, região, etc., em detrimento das organizações mais amplas. Essas vertentes defendem estas formas de organização como

---

<sup>61</sup> A obra de Istvan Mészáros utilizada pela autora para empreender essas análises intitula-se “O poder da ideologia” (MÉSZÁROS, 2004).

substitutas das organizações sociais que eles chamam de totalitárias, ou seja, das organizações de classe ou socialistas.

Na análise de Lessa (2013), foi após a Segunda Guerra Mundial que a mobilização dessas minorias ganhou força e coadunou com um momento político e econômico em que suas reivindicações tinham a possibilidade de serem aceitas. O autor discute esse momento a partir da análise da luta da população negra pela igualdade de direitos nos EUA. Ele afirma que a intensificação dessa luta foi um fator importante para que eles conquistassem determinados direitos, mas que, por outro lado, o fato da concessão destes direitos também ser do interesse dos capitalistas nacionais naquele momento deu um grande impulso à essa conquista.

Segundo Lessa (2013), durante a década de 1950 e 1960 houve melhorias na vida das famílias negras, apesar de elas continuarem na base da pirâmide social e econômica. No entanto, ele alerta que essas mudanças tiveram uma motivação que não pode ser explicada simplesmente pela intervenção do Estado de bem-estar social ou pela força da luta dos trabalhadores negros. Referindo-se à esse período, acentua que:

Foi neste momento em que o dourado dos “anos gloriosos” ofuscava com máxima magnitude, quando a economia crescia e a aristocracia operária e a pequena burguesia viam seus rendimentos em ascensão, que as políticas racistas foram questionadas e os direitos civis foram conquistados. Pra, todavia, logo em seguida, nas décadas do neoliberalismo, assistimos a um retorno do racismo, do conservadorismo e da perda de força da luta dos negros (e dos indígenas e imigrantes). Qual foi, de fato, o alcance dos avanços e recuos e, mais importante, qual a razão para que tais oscilações tenham tido os limites que conheceram? (LESSA, 2013, p. 68)

Compreendemos que, a análise das razões para essa oscilação é extremamente importante para compreender os limites da luta em prol do reconhecimento e valorização da diversidade e o ressurgimento do pensamento pós-moderno sob um viés progressista na década de 1950-1960. De acordo com Lessa (2013), para compreender essas oscilações é preciso analisar a contraposição dos interesses entre capitalistas locais e capitalistas nacionais. Por um lado, o capitalista local (varejista, atacadista, industrial local) é aquele que tem pequenos negócios que operam em pequena escala, vendem em áreas locais e sofrem pressões vitais para diminuir os custos a um nível mínimo. Segundo Lessa (2013), a maximização imediata do lucro é pré-requisito para a sobrevivência destes capitalistas. Eles

estão quase que inteiramente preocupados com a redução dos custos, usam intensivamente o trabalho, pagam baixos salários e acabam tendo baixa produtividade.

Por isso, naquele momento nos EUA, o interesse destes capitalistas era manter a discriminação dos negros, para poder contratá-los por salários mais baixos e para poder pagar menos aos brancos também, já que os negros são fortes concorrentes deles, pois “aceitam” salários inferiores. Desse modo, a ameaça aos brancos de empregar trabalhadores negros e escravos foi um eficiente meio de controle de salários, que permitiu o baixo nível salarial, principalmente no período que antecedeu a Guerra Civil Americana ou chamada Guerra da Secessão (ocorrida de 1861 a 1868). Foi somente após a vitória do Norte nesta guerra e, devido a influência dos capitalistas nacionais, que os negros passaram a ser considerados cidadãos pela constituição dos EUA, o que possibilitou a regularização de seu trabalho e de seus direitos trabalhistas.

Segundo Lessa (2013), diferentemente dos capitalistas locais, os capitalistas nacionais (líderes de corporações, banqueiros, hierarquia militar e administradores políticos) são os representantes do capital monopolista e operam em escala nacional e multinacional. Eles também se preocupam em maximizar seus lucros, mas em uma perspectiva de longo prazo em uma escala bem maior. Os seus interesses econômicos são assegurados por meio do controle político sob o qual tem poder, além disso, eles recebem subsídios do governo, ocupam cargos políticos, influenciam o preço de mercado de seus produtos, controlam determinadas tarifas, dentre outras coisas.

Dessa forma, eles estão mais preocupados com a expansão e redução dos custos das novas tecnologias do que com o rebaixamento dos salários, pois, é principalmente por meio da inserção de máquinas e da automação na produção que eles reduzem seus gastos com funcionários. Além disso, Lessa (2013) afirma que, se necessário, os capitalistas nacionais ainda têm a possibilidade de pagar salários maiores do que pagam os capitalistas locais, sem sofrer graves consequências por isso. Nesses termos, o fomento ao racismo, como meio de redução de salários de negros e brancos, não é um aspecto tão vital para os capitalistas nacionais quanto para os locais.

Para Lessa (2013), as reivindicações dos negros foram atendidas em grande parte pelo fato de que elas convergiam com os interesses de uma parcela consideravelmente forte de capitalistas, ou seja, dos capitalistas nacionais. Assim, na disputa de interesses entre capitalistas nacionais e locais, os negros obtiveram vantagem na vitória dos primeiros. De acordo com suas palavras:

Esta confluência objetiva entre a luta dos negros e os interesses do grande capital é a razão tanto para o avanço quanto para o limite da luta dos negros estadunidenses pela cidadania. A luta poderia se desenvolver desde que levasse a marca de uma luta cívico-democrática e não evoluísse para um conteúdo anticapitalista (LESSA, 2013, p. 71).

É preciso ressaltar que, sem a luta e mobilização social dos negros, este processo teria sido mais lento e gradual, mesmo coincidindo com os interesses do capital monopolista. Entretanto, Lessa (2013) destaca que o fator decisivo desta luta foi o avanço econômico do capital, que exigia maiores passos no sentido da igualdade racial, e que a luta e a organização dos negros “[...] não cancela nem diminui o fato de que o momento predominante deste processo foram as necessidades do grande capital” (LESSA, 2013, p. 71). Em outras palavras: as raízes do movimento negro eram essencialmente político-democráticas enquanto a reforma capitalista, que impulsionou a legitimação dos direitos civis dos negros, tinha interesses puramente econômicos.

A luta dos negros nesse período nos permite compreender a ascensão das tendências progressistas do pós-modernismo naquele contexto. Essas tendências expressam ideias que coadunavam com o surgimento dos novos movimentos sociais na década de 1960 ao buscar os direitos das minorias excluídas e eram compatíveis com os interesses do capital nacional naquele momento. No entanto, essa associação impossibilitou a radicalização destes movimentos como algo que ultrapassasse o limite democrático-cidadão, já que estavam em consonância com as necessidades do capitalismo e de seu bloco dominante, os grandes capitalistas nacionais.

Além disso, os próprios movimentos sociais orientados por aquelas tendências pós-modernas e pautados exclusivamente na luta pelo direito à diferença, ou seja, pelos direitos das minorias, quando não estabelecem uma articulação teórico-prática com a luta classista, tendem a produzir uma compreensão particularizada de suas situações e problemas, própria do pós-modernismo. Nesta forma de compreensão, as minorias são levadas a pensar que as suas condições de vida são aspectos particulares de seu grupo social, que não têm relação com as condições de grupos diferentes do seu, nem com a totalidade social.

Observa-se que estas tendências pós-modernas, pautadas na particularização dos processos sociais, na individualização da situação de vida e dos problemas sociais, associadas à fragmentação da luta política promovida pela Terceira Via, acabaram por contribuir para promover uma pulverização e uma atomização das categorias sociais,

substituindo as discussões em termos de classe social para discussões em termos de minorias (mulheres, gays, negros, indígenas, imigrantes, etc.). Essa substituição está fortemente pautada na crítica pós-moderna à categoria de totalidade social e às metanarrativas, que alega que estas estão vinculadas a um regime totalitário, autoritário e padronizador. Harvey (2014a) destaca que os argumentos pós-modernos têm adquirido cada vez mais força com o tempo, conquistando mais adeptos. Segundo ele, a concepção pós-moderna “[...] vem determinando os padrões do debate, definindo o modo do “discurso” e estabelecendo parâmetros para a crítica cultural, política e intelectual” (HARVEY, 2014a, p. 09, grifos nossos).

Até o presente momento dedicamo-nos à expor, à luz da análise de Wood e Foster (1999), Eagleton (1999), Netto (2002), Zanardini (2006), Lessa (2013) e Harvey (2014a), os determinantes econômicos, políticos e culturais que caracterizaram o surgimento da pós-modernidade. Esclarecidos estes aspectos, consideramos ser adequado apresentar os pressupostos teórico-filosóficos que marcam essa concepção e sua relação com a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e o fomento ao individualismo. Dedicamos o item 5.2 à esta apresentação.

## 5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO: A VALORIZAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO

De acordo com Eagleton (1999), o construto teórico do pós-modernismo, em linhas gerais, está baseado na crítica à toda e qualquer ação, explicação ou concepção teórica que considere a realidade como um todo articulado. Essa é uma das principais características do pós-modernismo e se fundamenta na ideia de que não podemos ter ações globais de nenhuma natureza, pois essas ações buscam modificar o todo e não se pode nem mesmo provar que o todo existe. Além disso, para Eagleton (1999), essa concepção nega que a razão humana é um instrumento que pode possibilitar a compreensão da realidade e, nesse sentido, sua crítica se estende tanto à Marx e Engels quanto aos teóricos da Modernidade, como Immanuel Kant e Friedrich Hegel, pois estes últimos se pautam em metanarrativas e em categorias como universalidade e racionalidade. Sobre isso, o autor ressalta:

Se nenhuma forma de ação política realmente ambiciosa parece possível no momento, se a chamada micropolítica parece ser a ordem do dia, é sempre tentador converter essa necessidade em virtude – consolarmo-nos pensando que nossas limitações políticas têm como que um fundamento objetivo na realidade, no fato de que **a “totalidade” social é, de qualquer modo, apenas uma ilusão**. (Ilusão “metafísica” faz nossa posição parecer muito mais imponente.) **Não importa se há um agente político à mão para transformar o todo, porque na verdade não há um todo a ser transformado** (EAGLETON, 1999, p. 25, grifos nossos).

Essa negação sobre a existência de uma totalidade social é um dos principais aspectos que fundamentam o pós-modernismo e suas concepções fragmentadas da realidade. Nessas concepções, a totalidade é dividida em compartimentos estanques e aleatórios, que não estabelecem relações entre si, necessariamente. As situações, a vida das pessoas, seus anseios, seus problemas, suas condições de vida, etc., são cada vez mais individualizadas. A realidade de um grupo ou comunidade é considerada algo exclusivo à ele, que só pode ser compreendido dentro de seus limites e de seus próprios termos e só pode receber influências de seus membros, pois, apenas eles, que vivenciam sua realidade cotidianamente, têm a capacidade de intervir adequadamente.

Na perspectiva de Harvey (2014a), esse ceticismo pós-moderno sobre a totalidade social e suas críticas às metateorias, reforçada pelo desconstrucionismo, levou o pensamento pós-moderno a reduzir o conhecimento a algo desordenado, superficial e simplista, e causou efeitos no âmbito da política. O autor aponta quais foram as consequências dessa crítica pós-moderna e destaca que:

Em sua suspeita de toda narrativa que aspire a ter coerência, e em seu açodamento de desconstruir qualquer coisa que ao menos pareça uma metateoria, eles solaparam todas as proposições básicas. Na medida em que todos os relatos da narrativa oferecidos continham pressuposições e simplificações ocultas, havia necessidade de um escrutínio crítico, mesmo que este terminasse por fortalecê-la. Mas, ao desafiar todos os padrões consensuais de verdade e de justiça, de ética e de significado, e ao procurar dissolver todas as narrativas e metateorias num universo difuso de jogos de linguagem, o desconstrucionismo terminou, apesar das melhores intenções dos seus praticantes mais radicais, por reduzir o conhecimento e o significado a um monte desordenado de significantes (HARVEY, 2014a, p. 315).

Entretanto, Harvey (2014a) ressalta que, nem todas as vertentes pós-modernas podem ser diretamente vinculadas a ideia de recusa às metanarrativas. De acordo com este autor, as

vertentes progressistas, tais como a de Michel Foucault<sup>62</sup>, se colocam em uma linha intermediária entre as metateorias e sua total recusa. Reiteramos que, o surgimento dessa vertente progressista é uma das respostas do pós-modernismo à ação da compressão do tempo-espaço, apresentada no item anterior, que busca:

[...] encontrar um nicho intermediário para a vida intelectual e política que recusa a grande narrativa, mas nem por isso deixa de cultivar a possibilidade de uma ação limitada. Trata-se do ângulo progressista do pós-modernismo, que acentua **a comunidade e a localidade, as resistências locais e regionais, os movimentos sociais, o respeito pela alteridade** etc. (HARVEY, 2014a, p. 315, grifos nossos).

Harvey (2014a) também ressalta que, do ponto de vista político, a teoria da micropolítica e do micropoder de Foucault, um pós-moderno bastante conhecido, teve muita utilidade para a visão fragmentada e limitada da atuação política à medida que discutia a importância do espaço ou do local na vida comunitária e afirmava que esse espaço era fundamental no exercício do poder.

De acordo com Harvey (2014a), para este teórico do pós-modernismo, a cidade é um sistema autônomo formal, um espaço de poder independente e desvinculado de qualquer raiz ou determinação histórica, ou seja, afirma que esse espaço não é resultado de uma construção histórica e social. Essa negação sobre as determinações históricas ou vinculações que poderiam existir entre cidades ou comunidades diferentes, própria da teoria foucaultiana, se aproxima da análise sobre as organizações sociais da sociedade civil ativa, pois ambas enfatizam a necessidade de atuação local e fragmentada dos indivíduos e movimentos sociais. Ao afirmar que as cidades seriam espaços autônomos de poder, Foucault considera que não existe um poder único que exerça influências sobre todas as cidades, ou seja, ele não compreende a influência determinante que o modo de produção capitalista, e o poder estatal como seu aliado, exercem nas diferentes localidades e cidades. A partir dessa compreensão, os indivíduos deveriam atuar e se mobilizar no interior desses espaços autônomos de poder, de forma específica, fragmentada e desvinculada da totalidade social, pois os determinantes sociais que os influenciam seriam algo exclusivo destes locais.

---

<sup>62</sup> Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador das ideias, teórico social, crítico literário e professor. Escreveu diversas obras no campo da medicina, da psiquiatria, da justiça e da geografia, abordando temas como corpo, sexualidade, loucura, poder e Estado. De acordo com Harvey (2014), Foucault é um teórico pós-moderno bastante conhecido no campo da política, devido as suas análises sobre a micro-política e o micro-poder.

Foster (1999) destaca que, para compreender a perspectiva de Foucault sobre essas relações de poder, são necessárias análises sobre o conceito de micro aspectos da vida humana. Para o autor, esse conceito está relacionado a negação das grandes narrativas, pois, busca promover uma compreensão particularista do ser social enquanto crítica as análises e lutas que se pautam em termos históricos e mais amplos. O autor ressalta essa relação e aponta para as consequências dessa forma de compreensão:

Neste particular, o ponto de vista de Foucault refere-se aos pontos fortes e fracos do pensamento pós-modernista. Sua rejeição de narrativas grandiosas, de quaisquer lutas centrais que definam a história – na verdade, de qualquer assunto histórico –, juntamente com a insistência na formação de nosso conhecimento em relações de poder difusas, leva o pós-modernismo a investigações “genealógicas” de poder “mais próximo do corpo” – a áreas as quais a teoria social não deu atenção suficiente no passado (FOSTER, 1999, p. 202).

Na análise de Foster (1999), foi essa concepção de poder, desenvolvida por Foucault, que levou o pós-modernismo a dar atenção a temas como o feminismo que, segundo o autor, não estavam recebendo atenção suficiente de outras vertentes teóricas. De acordo com ele:

O pós-modernismo teve influência particularmente profunda sobre a análise feminista, a teoria da formação social, a teoria cultural, as concepções políticas de fiscalização e controle etc. **A ênfase no que é mais pessoal soou em um período em que o pessoal tornou-se político. O destaque dado a diferença parece sugerir uma abertura política e teórica não existente em outras perspectivas teóricas – embora isso seja ilusório, dadas as próprias rejeições ou negações do pós-modernismo.** O ceticismo infundável, o niilismo mesmo, e a rejeição da modernidade do Iluminismo deram-lhe um aspecto radical, enquanto, ao mesmo tempo, conservavam-no livre de qualquer projeto radical (FOSTER, 1999, p. 202-203, grifos nossos).

Para os teóricos pós-modernos, qualquer forma de ação política que esteja fora do conceito de poder difuso e disperso de Foucault estaria fadada ao totalitarismo. Essa forma de compreensão contribui para a estratégia de fomento ao individualismo coletivo, pois, sugere uma atuação política baseada na diferença com a justificativa de que esta atuação respeitaria a diversidade. Por isso, os indivíduos são estimulados a se organizarem a partir de suas especificidades e particularidades, enquanto aponta-se que organizações mais amplas, que abarquem diferentes grupos, seriam inevitavelmente totalitárias. Com isso, a ênfase pós-moderna no pessoal, no particular e na diferença fomenta o individualismo

coletivo dos grupos dispersos, pois fundamenta a compreensão de que estes grupos não têm uma relação ou uma unidade histórica, política, econômica e social entre si. De acordo com Stabile (1999), ao alegar que a realidade é composta por pequenos blocos diversos e não por um bloco único que interliga diversas partes, a concepção pós-moderna entende que não se pode apontar para interesses reais que nos unifiquem. Assim:

[...] a única forma de ação concebível é aquela baseada em **“diferenças” de identidade**. Ao contrário da ideia de Marx de unidade na diferença, e da “identidade de interesses” de E. P. Thompson, na qual pessoas compartilham amplamente de interesses comuns, que podem ser representados por instrumentos políticos, os pós-modernistas rejeitam tal representação, preferindo diferenças particulares e localizadas (STABILE, 1999, p. 148, grifos nossos).

Segundo Foster (1999), os pós-modernos enfatizam a importância de dar atenção para as questões e temas entoados pelas minorias excluídas, para as diferenças, para o local e o particular, mas propõem isso baseados em uma concepção a-histórica e anti-materialista da realidade. No entanto, para este autor, estas questões/temas só podem ser analisadas por meio de uma concepção histórica, materialista e revolucionária. De acordo com suas palavras:

[...] se aquilo que tem sido chamado algumas vezes de **“agenda pós-moderna”** – consistindo de questões como **identidade, cultura e língua** – deve ser de fato estudada, isso só pode ser feito dentro de um contexto histórico. [...] questões como língua, cultura, nacionalidade, raça, sexo, meio ambiente, revolução e a própria história só são analisadas efetivamente em um contexto que seja simultaneamente histórico em seu caráter materialista (no sentido de concentrar-se em atividades concretas) e revolucionário (FOSTER, 1999, p. 204, grifos nossos).

Na análise de Zanardini (2006, p. 51) a pós-modernidade questionou temas como “[...] a história, a luta de classes, a identidade de classes e a possibilidade revolucionária” e, no lugar destes temas, estaria propondo a ideia de identidades particulares como “[...] sexo, raça, etnia e sexualidade”. É nesse sentido que a concepção pós-moderna, juntamente com a Terceira Via, contribui para o fomento ao individualismo sob a forma de um individualismo coletivo ou grupal, na medida em que se reforça a necessidade de união dos indivíduos em grupos formados a partir de suas particularidades e diferenças, afirmando que essas diferenças entre os indivíduos não permitem que eles se unam em um bloco único, formados por membros de uma mesma classe social. Além disso, estimula-se a noção de

individualização dos problemas, das situações, das condições de vida e das necessidades das pessoas, a partir da ideia de que cada grupo de pessoas é um grupo distinto, com problemas e necessidades específicas, que não tem relação com as condições ou problemas dos demais grupos e pessoas.

Para Ahmad (1999), essa é uma estratégia de desmobilização da classe trabalhadora que promove, ao mesmo tempo, uma solidariedade local entre membros de um mesmo grupo ou comunidade e um individualismo coletivo de comunidades separadas que não se articulam na luta política e, até mesmo, competem umas contra as outras por uma parcela do excedente social. De acordo com Harvey (2014a), a linha progressista do pós-modernismo, que busca reafirmar a importância do reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural tem duas versões diferentes. Ele as define como a pior e a melhor versão e afirma que essa vertente progressista busca:

[...] extrair ao menos um mundo apreensível da infinidade de mundos possíveis que nos são mostrados diariamente na tela da televisão. **Em sua melhor versão**, ela produz vigorosas imagens de possíveis outros mundos, começando até a moldar o mundo real. Mas é difícil parar o deslizamento para o paroquialismo, a miopia e a autorreferencialidade diante da força universalizadora da circulação do capital. **Em sua pior versão**, ela nos faz voltar à política estreita e sectária em que o respeito pelos outros é queimado na fogueira da competição entre os fragmentos. E não se deve esquecer ter sido esse o caminho que permitiu que Heidegger chegasse à sua acomodação com o nazismo e que ainda hoje dá forma à retórica do fascismo (HARVEY, 2014a, p. 315-316, grifos nossos).

É importante apresentar essas duas versões de uma mesma vertente para demonstrar como uma mesma afirmação, de busca pelo reconhecimento das diferenças entre os “mundos”, pode fazer parte de construtos e versões diferentes do pós-modernismo. Como destacada por Harvey (2014a), em sua melhor versão ela proporcionou o reconhecimento da existência de diferentes “mundos” enquanto que, em sua pior versão, ofereceu respaldo teórico ideológico ao nazismo e ao fascismo.

Observamos que, no que tange ao nosso objeto de pesquisa, o fomento à diversidade tem sido utilizado para estimular as organizações sociais baseadas na atuação pontual e local em detrimento das organizações classistas e para fomentar a criação de políticas focalizadas, baseadas nas diferenças, no lugar das políticas universalistas. Com o apoio teórico do pós-modernismo, disseminou-se a ideia de que o universal não respeita o diverso/diferente, pois ele nega a singularidade e a particularidade e de que as situações e condições de vida das

peessoas devem ser compreendidas a partir do aspecto local, particular e específico. Observa-se que essa:

[...] recusa da visão totalizante de mundo e da mensagem universalista/unificada em favor das micronarrativas abre caminho para o reconhecimento da diferença e para a valorização da diversidade. A universalidade, legitimada pelas ‘grandes narrativas’, é considerada como um fator de exclusão e negação da singularidade. **Por isso o pensamento pós-moderno reabilita o local, mostra-se sensível às diferenças, à alteridade, às outras vozes e às outras histórias.** Esse discurso remete-nos não apenas para a defesa da diversidade de identidades e da pluralidade de estilos de vida, mas também para a demanda pela reorientação das políticas públicas, com a expectativa de que sejam baseadas na diversidade e na diferença (CARVALHO, 2012, p. 34-35, grifos nossos).

Observa-se que, a compreensão do pós-modernismo e de sua relação com a valorização da diversidade e com o programa político da Terceira Via é algo extremamente complexo, pois trata-se de uma relação composta por uma série de mediações. Eagleton (1999) afirma que, além do processo histórico que influenciou o pós-modernismo houveram também influências de diversas fontes, que nos permitiram compreender a sua relação com as questões da diversidade cultural. Nas palavras do autor:

O pós-modernismo conta com várias fontes – o modernismo propriamente dito; o chamado pós-industrialismo; a emergência de novas e vitais forças políticas; o recrudescimento da vanguarda cultural; a penetração da vida cultural pelo formato mercadoria; a diminuição de um espaço “autônomo” para a arte; o esgotamento de certas ideologias burguesas clássicas; e assim por diante. Mas independentemente de o que mais ele possa ser, o pós-modernismo foi gerado por um repulsa política (EAGLETON, 1999, p. 29).

A repulsa política a qual o autor se refere é, na verdade, uma reação das minorias excluídas que não tinham os mesmos direitos políticos que o restante da população. Negros, mulheres, indígenas, imigrantes, gays, povos colonizados, etc., passaram a protestar pela igualdade de direitos e a se organizar em movimentos sociais distintos, em um contexto que foi explicitado no item anterior. Segundo Eagleton (1999), o discurso pós-modernista passou a discutir temas centrais, como sexo e etnia, que estavam sendo entoados por estes movimentos sociais e, assim, rompeu com o fechamento ideológico da esquerda ocidental masculina e branca. Nesse viés, produziu-se um discurso culturalista desenfreado, que foi

deixando de lado a luta anticapitalista em prol de uma luta que busca exclusivamente os direitos das minorias. No entanto, observa-se que a concepção pós-moderna:

Liberou o poder local, do vernacular, do regional, ao mesmo tempo em que contribuiu para tornar o globo um local mais tristemente uniforme. Seu nervosismo diante de conceitos como *verdade* alarmou os bispos e encantou os executivos empresariais [...] Transborda de preceitos morais e universais – **é preferível o pluralismo ao isolacionismo, a diferença à identidade, o outro ao igual** – e denuncia todo universalismo como opressivo. Sonha com um ser humano livre da lei e das limitações, deslizando ambigualmente de uma “posição de sujeito” para outra, e **vê o sujeito humano como nada mais que o efeito determinado de forças culturais** (EAGLETON, 1999, p. 30, grifos nossos).

A concepção pós-moderna de defesa da diversidade e das diferenças e suas formulações acerca do pluralismo e da alteridade, começou a ganhar adeptos em diversas instituições e movimentos sociais. De acordo com Mulhern (1999), a entrada dessa concepção nas universidades, por exemplo, começou através da introdução de uma nova disciplina sobre estudos culturais que, segundo o autor, disseminou uma perspectiva banalizada e relativista de cultura nessas universidades. Mulhern (1999) afirma que, um dos autores que nutre essa concepção de cultura é Raymond Williams<sup>63</sup>, um teórico considerado de esquerda. Essa concepção baseia-se em uma expansão drástica do campo de análise da cultura, que transcende as fronteiras mantidas pela crítica literária da qual emergiram. Por isso, para Williams, todos os significados sociais podem ter um estatuto de cultura, pois:

[...] os estudos culturais propõem uma *igualização processual* de seus dados: em outras palavras, embora a poesia e um anúncio de pipoca talvez não sejam de igual valor em quaisquer termos morais aceitáveis, ambos são potencialmente interessantes como portadores de significados sociais e, nesse sentido preciso, devem ser estudados com igual seriedade analítica (MULHERN, 1999, p. 51, grifos do autor).

Na perspectiva de Mulhern (1999), os novos estudos sobre cultura, advindos da direita e principalmente da esquerda, não só ampliaram a faixa de sensibilidade social mas, também, contestaram todo o sistema de valores da tradição mais antiga. Em outras palavras, contestaram um sistema completo baseado na autoridade da cultura e instituíram a forma de autoridade alternativa.

---

<sup>63</sup>Raymond Williams (1921-1988) foi um dos principais teóricos nos estudos sobre cultura e se destacou como membro da Nova Esquerda Inglesa. Fez pesquisas sobre literatura, teatro e televisão, discutindo a relação entre cultura erudita e popular (WILLIAMS, 2011).

Nesse contexto, surge ainda uma importante relação entre cultura e política que, segundo Mulhern (1999), foi submetida a dois reducionismos pela esquerda: primeiro, o famoso reducionismo político que tornou o movimento comunista conhecido e desacreditado e realizou a categorização de toda iniciativa cultural em um esquema programático; o segundo, um reducionismo alternativo de variedade culturalista, promovido nas Instituições de Ensino Superior (IES), sob a liderança dos “estudos culturais” e do pós-modernismo. “Esse reducionismo honra todas as manifestações de diferença cultural com a classificação de políticas, estimulando, desta maneira, o particularismo e uma dissolução narcisística da política, no sentido mais rigoroso necessário” (MULHERN, 1999, p. 55). Ao enfatizar a variedade culturalista e associá-la à luta política, essas compreensões reducionistas aproximam-se teórica e ideologicamente da noção de atuação política fragmentada, baseada nas diferenças e no respeito à diversidade, proposta pela Terceira Via nas formulações sobre o novo individualismo e a sociedade civil ativa.

No entanto, além de ser uma consequência das influências pós-modernas sobre os estudos culturais, a ascensão desta perspectiva particularista e fragmentada também é resultado das falhas da esquerda nas últimas décadas. Ahmad (1999) afirma que, a esquerda não tem se atentado aos debates sobre a relação entre a universalidade e a particularidade, entre a unidade e a diferença, etc., que caracterizam o surgimento destes grupos, o que deixou o caminho aberto para a análise pós-moderna, que tem sido amplamente aceita. Além disso, o autor destaca que, em alguns casos, a própria esquerda tem adotado análises pós-modernas sobre essas questões, demonstrando seu despreparo e desorientação. Ahmad (1999) afirma que o pós-modernismo apresentou uma resposta simples para aqueles problemas esquecidos pela esquerda. Nas palavras do autor:

A resposta pós-modernista é simples: a universalidade não passa de uma quimera; as identidades são locais, contingentes, livremente escolhidas; os direitos à identidade são absolutos; e a auto-representação é a única forma autêntica de representação. Essa absolutização da identidade, essa rápida ab-rogação da universalidade, parece-me muito perigosa politicamente (AHMAD, 1999, p. 71).

Ahmad (1999) busca discutir essa relação entre diversidade e universalidade, que perpassa as discussões sobre estes grupos, a partir da perspectiva de que estes são formados a partir de uma sociedade que está, fundamentalmente, dividida em classes sociais. Segundo ele, essa discussão tem sido um dos grandes problemas do movimento socialista, que tem

encontrado dificuldades ao tratar da relação entre “[...] direitos de grupos e direitos universais indivisíveis; o direito como mulher e o direito como cidadã; e o direito como trabalhador, seja cidadão ou imigrante” (AHMAD, 1999, p. 71).

A concepção pós-moderna sobre a relação entre universalidade e diferença está pautada na tese de que cada indivíduo deve voltar-se para a constituição de sua identidade particular, pois não temos o direito de “[...] cognição, participação ou crítica” (AHMAD, 1999, p. 71) sobre a identidade, a situação ou os interesses de grupos alheios ao nosso. Essa forma de conceituar os direitos, os grupos, a diversidade cultural e as identidades é extremamente interessante ao Estado capitalista, pois, desta forma, as pessoas se dispersam e se diferenciam em grupos ou comunidades diferentes que lutam ou se mobilizam apenas separadamente.

De acordo com Ahmad (1999), essa dispersão e diferenciação são vantajosas ao Estado, pois este prefere lidar com as pessoas em sua dispersão entre comunidades e grupos de interesse do que com as pessoas em sua unidade. Segundo o autor, estes grupos dispersos, em sua maioria, colocam em pauta temas como preconceito, políticas focalizadas, direitos sociais, etc., mas, dificilmente discutem questões de oposição ao sistema capitalista e ao Estado. Para Ahmad (1999), cada grupo ou comunidade de interesse, organizado a partir de sua diferenciação e não de sua unidade, tornou-se um suplicante distinto que espera que o Estado se solidarize e atenda suas reivindicações particulares, sem se preocupar com as reivindicações dos demais grupos. Nas palavras do autor:

[...] Uma das maneiras de colocar a questão seria dizer que o Estado capitalista talvez possa conviver mais facilmente com múltiplos e concorrentes reivindicadores ao excedente social que governa, providenciando para que se cancelem mutuamente, do que com uma política radicalizada de direitos universais, em que cada um deve ser igual a todos os outros, não apenas juridicamente mas em todas as dimensões concebíveis – e, de forma mais crucial, na dimensão dos bens econômicos. O que estou tentando dizer, acho, é que o **egoísmo coletivo de comunidades separadas** não constitui talvez uma grande melhoria sobre o egoísmo histórico do homem burguês, e que precisamos de formas de política que formem seres humanos em sua heterogeneidade e universalidade (AHMAD, 1999, p. 71-72, grifos nossos).

Compreendemos que, diferentemente dos grupos ou movimentos sociais dispersos, os movimentos mais abrangentes ou antissistêmicos têm uma maior possibilidade de discutir os problemas que afligem os diversos grupos sociais a partir de uma perspectiva mais ampla. Estes movimentos, se forem pautados na análise de que os problemas sociais se originam e

se reproduzem em uma mesma base social, o capitalismo, têm mais chances de discutir questões que tocam na essência desse modo de produção, como a propriedade privada dos meios de produção, a exploração do homem pelo homem, a expropriação dos trabalhadores, a desigualdade social e o fim das classes sociais.

A partir destas reflexões podemos constatar que, tanto as teses pós-modernas, quanto os documentos educacionais, o contexto de reorganização política, econômica e ideológica e o programa político da Terceira Via analisados neste estudo, promovem o discurso da valorização e reconhecimento da diversidade como justificativa para promover o que Duarte (2001) chamou de “fragmentação do sujeito político”. Em nossa concepção, essa fragmentação tem como intuito fomentar o individualismo coletivo ou egoísmo grupal, mencionado por Ahmad (1999). À princípio, esse discurso não apresenta nem deixa claro essas características, o que o torna uma estratégia extremamente eficaz. Como abordamos neste estudo, a questão da valorização e do reconhecimento da diversidade é apresentada como uma estratégia de garantir direitos a diferentes grupos, de eliminar o preconceito e a discriminação, de combater a exclusão social e a intolerância, de preservar as culturas e tradições, de manter a coesão social e de garantir uma convivência harmônica entre as pessoas, grupos, regiões e nações.

No entanto, uma análise mais atenta desta questão, que leve em conta os determinantes históricos, políticos, econômicos e ideológicos, nos demonstra que existem questões que vão além do que está descrito nos documentos e que demonstram as limitações deste discurso. Wood (2011), em sua análise sobre a relação entre as políticas em prol da diversidade e as classes sociais, aponta para os limites da política da identidade. Nas palavras da autora:

A comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades sociais. Mas a “política de identidade” revela suas limitações, tanto teóricas quanto políticas, no momento em que tentamos situar as diferenças de *classe* na sua visão democrática. É possível imaginar as diferenças de *classe* sem exploração e dominação? A “diferença” que define uma classe como “identidade” é, por definição, uma relação de desigualdade e poder, de uma forma que não é necessariamente a das “diferenças” sexual ou cultural. **Uma sociedade verdadeiramente democrática tem condições de celebrar diferenças de estilos de vida, de cultura ou de preferência sexual; mas em que sentido seria “democrático” celebrar as diferenças de classe?** (WOOD, 2011, p. 221, grifos nossos).

Esta concepção sobre a valorização da diversidade, que reduz as desigualdades de classe em simples diferenças, é reforçada pelos reducionismos produzidos pelos pós-modernos, que foram explicitados por Mulhern (1999) e Ahmad (1999). Em nossa perspectiva, essa concepção reducionista tem reduzido a atuação política e as ações de comunidades, grupos étnicos e culturais a aspectos cada vez mais locais, particulares e específicos.

A compreensão fragmentada da realidade e da cultura, produzida pelo pós-modernismo, contribuiu para o surgimento e fortalecimento desses novos movimentos sociais, os quais Nanda (1999) denomina de *movimentos sociais antimodernistas*. Esses movimentos baseiam-se na noção de que a ciência moderna representa unicamente os interesses e a ideologia do Ocidente e busca impor à todos os outros países essa ideologia. Por isso, afirmam que o “não-ocidente” precisa construir suas próprias ciências étnicas não-ocidentais e apontam que todo e qualquer conhecimento produzido pela ciência moderna é fruto do imperialismo ocidental.

Assim, na busca de combater essa suposta homogeneização imposta pela ciência ocidental, esses movimentos, que coadunam com os princípios pós-modernos, muitas vezes vinculados a Universidades e/ou centros de pesquisa nos países do Oriente ou países de Terceiro Mundo, voltaram seus esforços para a criação de movimentos nativos de ciência no ex-mundo colonial.

Nanda (1999) afirma que, esses movimentos produzem uma série de “conhecimentos situados” como a ciência islâmica, a matemática védica, a ciência indiana e a ciência das mulheres do Terceiro Mundo. Eles surgem numa tentativa de, segundo eles, reafirmar suas tradições que foram silenciadas por tanto tempo pelos seus colonizadores e reagir à ameaça de expansão e influência dos países dominantes sobre suas culturas. Contudo, Nanda (1999), em sua análise acerca da constituição histórica desses movimentos sociais, que procuram estimular e implementar ciências e tecnologias culturalmente autênticas, constatou um quadro muito preocupante:

Em seu melhor aspecto, os movimentos nativos de ciência geraram agitação neopopulista, antimodernização e antiestado, dirigida indiscriminadamente contra as instituições e ideologias modernas do Terceiro Mundo (como na Índia); e, no pior, conjugaram forças com fundamentalistas religiosos, como na maioria dos países islâmicos (e até certo ponto, pelo menos indiretamente, também na Índia) (NANDA, 1999, p. 87).

Baseados na ideia de solidariedade anti-imperialista aos “outros”, os pós-modernos se uniram para criticar a ideia de que a ciência moderna constitui uma unidade. Segundo Nanda (1999), eles consideram a ciência moderna uma mera ciência do Ocidente, que impõe aos demais países uma “etnociência”, formada pelos valores específicos do contexto ocidental que impede o florescimento de outras ciências ou centros de conhecimentos local, particular e, sobretudo, não-ocidental. Os intelectuais que defendem essa posição exigem que se renuncie às tentativas modernistas de assimilar a ciência moderna às culturas locais e se busque criar novas formas de ciência específicas, voltadas a determinado país ou localidade. Segundo eles, os próprios fatos que essas novas formas de ciência irão analisar serão diferentes dos do Ocidente, pois serão retirados de uma visão de mundo diferente e autenticamente relacionada com o modo de vida das pessoas que estão naquela localidade, região ou país.

Nanda (1999) afirma que, essa visão de conhecimento busca justificar a si mesma em nome da autonomia cultural, da tolerância e do respeito por maneiras não ocidentais de viver e conhecer o mundo. No entanto, na verdade, essa tolerância acabou apenas fornecendo os fundamentos teóricos e o verniz progressista para o crescimento desses *movimentos sociais antimodernistas* em muitas partes do que costumava ser denominado o Terceiro Mundo. O que esses movimentos têm em comum é a subordinação da racionalidade científica às tradições locais que, segundo Nanda (1999), os tornou incapazes de investigar criticamente essas mesmas tradições. Assim, juntamente com o crescimento destes movimentos nas academias de todo o mundo, ocorreu uma decadência dos movimentos populares pela ciência.

Em sua análise, Nanda (1999) aponta-nos que, só pode existir uma ciência universal, pois a realidade, o homem e seus problemas são internacionais e estão mundialmente conectados, ou seja, o ser humano, independentemente de suas diferenças ou particularidades, é membro do gênero humano, é um ser social. Nanda (1999) não diz isto em defesa da ciência moderna, mas em defesa da unidade que existe entre todos os seres sociais, da ciência e da cultura que essa unidade produz. Portanto, para o autor não existe uma ciência islâmica, indiana, judaica ou cristã e, muito menos, uma ciência ocidental. Sobre isso, ele adverte:

Este trabalho é escrito baseado na forte convicção de que um nacionalismo cultural que se volte contra o internacionalismo da ciência é inteiramente destituído de qualquer impulso progressista e, a despeito de toda a sua

retórica populista, só pode mesmo manter o povo – em nome do qual alega falar – na servidão de opressões antiqüíssimas, justificadas por superstições antigas (NANDA, 1999, p. 87).

É importante ressaltar que, diferentemente dos pós-modernos, “Marx [...] sustentava que o conhecimento é socialmente mediado e que a ciência constitui uma atividade social” (NANDA, 1999, p. 89). Portanto, entendendo o ser social como um ser universal, onde cada individualidade compõe ontologicamente o gênero humano, a ciência só pode ser uma atividade humana universal que não tem nacionalidade e que está ligada a todas as outras *práxis* sociais. No entanto, os pós-modernos discordam dessa concepção, pois:

[...] o efeito paradoxal das concepções construtivistas pós-modernistas de história é tornar a própria história ininteligível, de tal modo que temos agora uma concepção de “historicidade” sem uma concepção de história. O pós-modernismo não nos dá nem os padrões epistemológicos necessários para julgar, digamos, a astronomia de Galileu como melhor que a ciência pré-copernicana, nem meios para situar o desenvolvimento da ciência em um processo histórico inteligível (NANDA, 1999, p. 89-90).

Desse modo, os pós-modernos consideram que conceitos como verdade, continuidade histórica e realidade estão ultrapassados. A veracidade das constatações produzidas por pesquisas científicas e sua validade são desconsideradas. Assim, nessa perspectiva, a ciência seria constituída por valores sociais e, por esse motivo, cada realidade social diferente produziria também verdades diferentes, válidas apenas naquele contexto específico. Ao tratar destes aspectos, Nanda (1999) faz apontamentos importantes no que tange a questão da ciência:

De que maneira essas teses construtivistas resultam na ideia de ciências diferentes para povos diferentes? Uma vez que os valores contextuais se transformam nos valores constitutivos da ciência – isto é, uma vez que o conteúdo da ciência é visto como constituído de valores sociais –, segue-se que diferentes grupos socioculturais sustentariam “verdades” diferentes sobre o mundo. Só quando se aceita tal dinâmica é que se pode falar em “ciência indiana”, “ciência não-ocidental”, “ciência feminista”, todas elas reivindicando objetividade a partir de padrões endógenos próprios (NANDA, 1999, p. 91).

Associada à essa ideia, de que a ciência é constituída por valores contextuais, está a ideia de que a razão humana é incapaz de compreender os mecanismos causais do mundo físico em sua totalidade, o que é considerado como algo natural por muitos teóricos. Por isso,

reclamam ser necessária a existência de um tipo de ciência para cada país, região ou cultura, pois uma ciência humana, baseada em parâmetros gerais, é considerado algo impossível de ser construído ou compreendido pela razão humana e, também, é considerado como algo que não respeita as diferenças e particularidades de cada região, etnia, costume, grupo, etc.

Nesse ponto, pode-se observar uma das vinculações teóricas que existem entre o neoliberalismo e a concepção pós-moderna, quando este trata de sua tese sobre o individualismo como valor moral radical, que depois foi reformulado por Giddens (2001), transformando-se em “novo individualismo”. Segundo Martins (2007), essa tese de Hayek demonstra sua oposição as formas coletivistas do ser e aponta que o individualismo é o que deve orientar o homem e todas as suas formas sociais, porque, segundo ele, a razão humana é limitada e não consegue compreender nem contemplar a totalidade, o que torna inviável qualquer abordagem ou organização que queira abranger o todo ou compreender algo que esteja fora do seu contexto ou realidade mais próxima.

Essa compreensão limitada e fragmentada sobre a ciência e a razão humana é enfatizada pelos chamados intelectuais do Terceiro Mundo, que estão vinculados aos países da periferia do capitalismo e adotam para si esse pensamento, se automeando representantes das comunidades marginalizadas. Afirmam que a ciência moderna reivindica a objetividade como uma forma ou uma estratégia de manter a sua auto-imagem racional em comparação com os denominados “outros”, os irracionais do Terceiro Mundo (NANDA, 1999).

Nanda (1999) considera que essa compreensão é algo extremamente retrógrado e problemático para a ciência e para a humanidade, pois, não existiria mais um critério de verdade ou validade universal das pesquisas, mas apenas critérios validados localmente, no contexto em que eles foram produzidos. Sejam elas do Ocidente ou não, cada ciência determinará seus próprios critérios e, mesmo que existam críticas exteriores que comprovem ou não os fatos da pesquisa, elas não serão levados em conta. De acordo com Nanda (1999), a comunicação, as trocas e a crítica entre as ditas “diferentes ciências” são consideradas, desde o início, inconcebíveis, irrelevantes ou insignificantes. Sobre isso, o autor afirma:

As novas ciências não-ocidentais operarão com critérios diferentes de racionalidade, objetividade e verdade, critérios estes fornecidos por seus próprios objetivos, valores e categorias conceituais. Não é, portanto, verdade que essas ciências sejam menos objetivas ou factuais, mas apenas que a validade de sua verdade terá que ser julgada não em comparação com as ciências ocidentais, mas em “seus próprios termos”.

Quando a ciência moderna é compreendida como conhecimento local, em qualquer ocasião inteiramente porosa aos pressupostos sociais do Ocidente imperialista, não é de surpreender que a oposição ao imperialismo se transforme em oposição à ciência moderna e à tecnologia, como acontece crescentemente nos movimentos científicos alternativos no Terceiro Mundo (NANDA, 1999, p. 92-93).

Essa compreensão acerca da assimilação direta entre ciência moderna e Ocidente é extremamente importante em nosso estudo, pois, teve sérias implicações políticas. A partir desta perspectiva, de que toda ciência moderna é uma representante ou uma aliada do Imperialismo, a concepção pós-moderna impede que se faça uma clara avaliação destas questões. Ela confunde oposição ao Imperialismo com oposição à ciência moderna e interdita a possibilidade de uma crítica realmente radical ao Imperialismo, que alcance seus aspectos fundamentais, ou seja, seus aspectos políticos, econômicos e ideológicos.

Assim, a luta desses movimentos passa a ser contra a ciência e não contra o capital imperialista. Nanda (1999) atenta para o fato de que aqueles que criticam a ciência moderna na busca de uma sociedade superior acabam contribuindo para a manutenção das injustiças sociais, pois descartam qualquer possibilidade de crítica ao sistema capitalista. A esse respeito, o autor argumenta:

[...] reconheço plenamente que os críticos sociais seculares da ciência e da modernidade, no Ocidente e no Terceiro Mundo, não são apologistas da tradicional aceitação das desigualdades como naturais. Eles estão tão – se é que não mais – ativamente empenhados em uma gama de novos movimentos sociais contra injustiças sociais baseadas em características idênticas (de sexo, casta, etnia) que os movimentos progressistas mais tradicionais, baseados em classe, não conseguiram enfrentar diretamente (NANDA, 1999, p. 94).

Conforme pudemos observar, os movimentos alimentados por preceitos pós-modernos tocaram em temas importantes como o machismo, o racismo, a xenofobia, o preconceito e a discriminação, que estavam em ebulição em determinado momento histórico. Contudo, é preciso questionar se os meios a que esses novos movimentos sociais recorreram para atuar poderão realmente alcançar os objetivos políticos que eles pretendem ou se conduzirão para o oposto à isso.

Observa-se que, os grupos de intelectuais que se opõem à uma universalidade da ciência e fomentam a construção de várias ciências e de verdades correspondentes com os valores culturais de determinada localidade, se negam ao contato e ao reconhecimento com

a ciência de outras partes do mundo, acabando por impor um caráter relativista à ela e também à cultura.

De acordo com Nanda (1999), a ciência deixa de ser uma atividade voltada ao descobrimento de fatos ou leis universais da sociedade, ou seja, leis que abarcam a totalidade das relações humanas, para se tornar uma atividade que troca fatos por valores culturais. Isso faz com que a ciência na Índia, por exemplo, só sirva para a Índia, pois corresponde aos seus valores culturais e não à fatos, conhecimentos ou descobertas que são comuns ao gênero humano. Neste sentido, o autor destaca que:

Ainda assim, os críticos da ciência moderna e dos movimentos da ciência para o povo negam veementemente que se oponham à ciência e à modernidade, ou que a visão de ciência que adotam leve a um grave relativismo. Em vez disso, alegam que querem “apenas” redefinir a ciência em seus próprios termos culturais. [...] O problema com essa maneira de redefinir a ciência é que ela deixa de fora exatamente o que caracteriza a ciência: a possibilidade de separar “fatos” de “valores”. [...] Esses críticos da ciência, porém, não estão simplesmente apontando para a dificuldade de se separar fatos de valores. Em certo sentido, o problema simplesmente não existe para eles, porque consideram os valores como os árbitros dos fatos. Quando falam em redefinir ciência em seus próprios valores culturais, não estão simplesmente procurando descobrir maneiras de tornar os princípios científicos mais compatíveis com suas culturas particulares. Em vez disso, para eles, o teste de uma teoria é sua correspondência com os valores e predisposições culturais que adotam, e não com alguma realidade objetiva e independente (NANDA, 1999, p. 98).

A produção desta nova concepção de ciência, de mundo e de homem se expressa também em outras áreas como a política e os movimentos sociais, fundamentando suas ações e transformando-as em ações fragmentadas, particularistas e focalizadas, como ressaltamos neste item. Segundo Nanda (1999), na concepção pós-moderna, os valores culturais se tornaram o critério de verdade ao invés de o padrão de verdade ser a descoberta e explicação fiel do mundo como ele é, e de como ele funciona, independentemente de nossas crenças, valores ou vontades. O estabelecimento destes critérios fez com que o pós-modernismo adotasse o relativismo cultural como forma de se opor a ideia de critérios científicos universais. Sobre esse relativismo, o autor ressalta:

Uma coisa é aceitar um “relativismo cultural” que respeita a variedade da cultura humana; outra, inteiramente diferente, é adotar um relativismo que transforma esses valores culturais variados no único ou principal padrão de verdade, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças, ao invés de aquilo que descreve fielmente o

mundo que existe independentemente de nossas crenças. Os críticos pós-modernistas da ciência tendem a adotar o segundo tipo de relativismo, que é indistinguível do epistemológico. **De acordo com o tipo de relativismo deles, uma teoria correspondente de verdade, que inevitavelmente faz afirmações universalistas, é violenta e responsável pela intolerância, o colonialismo e mesmo pelo totalitarismo.** A única solução que aceitam é reconhecer a influência do contexto e a parcialidade de todo conhecimento, incluindo o da ciência moderna – o que permite que mil ciências floresçam (NANDA, 1999, p. 100, grifos nossos).

Na concepção pós-moderna de ciência, tudo o que se situe fora dos limites impostos à razão humana, ou seja, fora das fronteiras do nosso marco imediato de referência social, cultural e local, não pode ser conhecido ou compreendido. Esse pensamento faz com que a ideia de uma ciência, de uma totalidade social ou de uma realidade universal sejam algo impossível.

No entanto, todos os seres humanos, estejam eles no Ocidente ou no Oriente, compartilham da mesma realidade social e estão subjugados ao mesmo sistema de reprodução social, orientado pelo processo de produção e reprodução do capital. Assim, em nossa compreensão, qualquer progresso na decifração desta realidade é um avanço para todos. Por isso, diferente do que afirmam os pós-modernos, nenhuma descoberta ou análise séria da realidade pode ser desconsiderada, principalmente quando se trata de compreender a realidade social para transformá-la.

Em consonância com a questão do relativismo cultural, destacado por Nanda (1999), encontra-se também, a total perda de densidade e historicidade real da cultura, baseada na ideia de que ela pode ser construída e criada subjetivamente em um processo que não tem qualquer respaldo histórico e social. Ahmad (1999) aponta que esta perda de densidade e historicidade está associada à uma ideia de separação de identidades culturais, étnicas e nacionais. Segundo este autor, essa separação é:

[...] uma espécie de diferencialismo implacável, de acordo com o que não tenho permissão de alegar que posso *compreender* sua identidade, mas que devo simplesmente *respeitar* o que quer que você diga que são os requisitos da mesma. Segundo essa ideologia, todos podem louvar as sólidas fronteiras entre o *self* e o outro, denunciar o que entendem como o “universalismo” do Iluminismo, racionalismo, e assim por diante, enquanto participam também, sem restrições, da globalização dos padrões de consumo e da união de identidades como representando um número igual de provas nesse sentido. Ao mesmo tempo e, não raro, vindo das mesmas pessoas, presenciamos também a propagação da ideia de hibridez

infinita<sup>64</sup>, das migrações, da escolha de identidades alternativas ou múltiplas, como se novos *selves* pudessem ser moldados instantaneamente de qualquer argila em que possamos pôr as mãos, e como se culturas não possuíssem densidade e identidade históricas reais e pudessem ser simplesmente *inventadas*, *sui generis*, a partir da circulação e maleabilidade globais de elementos recolhidos em todo o mundo (AHMAD, 1999, p. 113, grifos do autor).

Esta maneira de abordar a questão da cultura e da diversidade cultural está em consonância com a forma de explicar o mundo e o homem defendida pelo pós-modernismo. A concepção pós-moderna se desvincula de qualquer raiz objetiva real ao discutir a realidade e tudo o que dela emana. Sendo assim, Ahmad (1999) afirma que, existe a propagação de duas ideias complementares sobre as identidades culturais. Em uma delas se diz que as pessoas têm identidades culturais diferentes, que não temos as condições necessárias para compreender a identidade do outro e que só podemos e devemos respeitá-las. E outra que propaga a ideia de que as pessoas podem escolher a sua identidade dentre a multiplicidade de alternativas que existem, como se as identidades pudessem ser moldadas e inventadas, ou seja, como se existisse uma total maleabilidade baseada no desejo e na vontade pessoal. Segundo Ahmad (1999), esta última acaba por retirar da cultura e da identidade cultural a sua densidade e identidade históricas reais e fortalece seu caráter relativista. No excerto a seguir, o autor evidencia quais são as consequências dessa compreensão relativista:

Em outras palavras, esse tipo de relativismo tende para a obliteração de relações de poder historicamente dadas, reais, em favor de uma ideia de multiplicidade e diferenças niveladas, nas quais todas se tornam, mais cedo ou mais tarde, o “outro” de alguém e, pela mesma razão, membros de uma minoria ou mesmo de um grupo “subalterno”. **Essas definições tendem a privilegiar a ideia de cultura como um sistema que confere significado, superando a ideia do enraizamento da cultura na vida material.** Tende a enfatizar a separação de culturas dentro de espaços nacionais e a privilegiar a etnicidade na constituição de cada cultura. Assim, um ambulante judeu no Lower East Side de Nova York vem a ter algo mais fundamentalmente em comum com um magnata judeu de Wall Street do que os ambulantes de grupos étnicos diferentes jamais poderiam compartilhar (AHMAD, 1999, p. 117, grifos nossos).

A perda de toda e qualquer referência material-histórica na análise acerca do ser humano permite que sejam produzidos todo o tipo de ilusões, seja no campo da cultura, da

---

<sup>64</sup> Sobre essa questão de hibridismo e de identidades alternativas e moldáveis, cabe retomar o documento “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”, onde a UNESCO aponta para esses mesmo temas ao discutir a formação das identidades culturais.

educação, da arte ou da política, que servem às necessidades de reprodução do capital em seu novo processo de acumulação. Stabile (1999) aponta que, a concepção pós-moderna fortalece essas ideias de relativismo cultural e de fragmentação da identidade cultural, que têm sido celebradas por representantes desta vertente teórica e por membros de movimentos sociais das minorias excluídas, como o movimento feminista de viés pós-moderno. No entanto, a autora afirma que:

Em vez de interpretar a fragmentação de identidades como motivo de celebração, deveríamos tentar compreender como a identidade foi transformada em mercadoria para aqueles que têm meios para consumi-la e como o sistema capitalista trabalhou (e continuará a trabalhar) contra a organização da política socialista. Em lugar de uma política de identidade que serve apenas para **lançar um grupo contra outro** em uma ladainha interminável de alegações conflitantes de opressão, precisamos de uma compreensão mais convincente de sua natureza sistêmica. Precisamos pensar na extensão em que a política da identidade representa não um desafio, mas um produto do sistema, uma manifestação da segmentação do mercado e da redução da identidade à condição de mercadoria, produzida pela globalização do capital em um sistema mundial. Pois o que parece ser estratégias de oposição talvez se revele claramente como sintomas de opressão (STABILE, 1999, p. 160, grifos nossos).

A concepção pós-moderna sobre o ser humano e a sociedade como um todo, leva à uma concepção pós-moderna sobre o significado de cultura e diversidade cultural que se aproxima do fomento à fragmentação da organização política, à focalização das políticas defendida pelo neoliberalismo de Terceira Via, ao fomento ao individualismo coletivo e à individualização das condições e modos de vida, das situações e dos problemas sociais dos grupos ou comunidades que compõem a sociedade. A insistência em separar os indivíduos em grupos que, preferencialmente, só têm legitimidade na medida em que estão baseados e atuam a partir de suas particularidades, contribui para a desconstrução de qualquer mobilização que coloque como categoria principal a classe operária e a revolução socialista. Dessa forma, produz-se o que Ahmad (1999) chamou de individualismo coletivo, que nada mais é do que uma das expressões do “novo individualismo” de Giddens, que vem sendo forjado na organização social e política fomentada pela Terceira Via.

Constatamos que, tanto a Terceira Via quanto o pós-modernismo tem estimulado a formação de valores individualistas nos indivíduos e organizações sociais. As formulações da Terceira Via que promovem este estímulo estão em suas compreensões sobre a valorização da diversidade e das diferenças humanas, sobre as organizações sociais locais, a

descentralização do poder do Estado, a defesa das políticas focalizadas, o enfoque na ideia de fim das classes sociais, o atendimento às comunidades carentes e às minorias, as ONGs, as associações comunitárias e a sociedade civil ativa. Em contrapartida, o pós-modernismo também tem contribuído para a formação de valores de caráter individualista, principalmente em suas formulações sobre a ideia de vitória definitiva do capitalismo, o discurso em defesa do fortalecimento do poder local, o reconhecimento das inúmeras identidades culturais, o relativismo cultural, a contestação sobre a concepção marxiana de totalidade e de unidade social e a defesa das minorias.

Estas vertentes teóricas apresentam formulações teórico-ideológicas que se aproximam das orientações presentes nos documentos educacionais sobre o reconhecimento e a valorização da diversidade. Ambos, por meio do discurso em prol da diversidade cultural, fomentam a formação de um individualismo coletivo voltado às diferenças ou particularidades de um grupo ou comunidade específica. No centro desse debate “[...] existe a incapacidade de enfrentar (em geral, de negar explicitamente) a totalidade abrangente do capitalismo como sistema social construído pela exploração de classe, mas formador de *todas* as ‘identidades’ e relações sociais”. (WOOD, 2011, p. 222). Em nossa perspectiva, o fomento ao individualismo coletivo gera consequências negativas, pois faz recuar a luta contra o modo de produção capitalista e a desigualdade social e, conseqüentemente, garante que a luta contra o preconceito, a discriminação e a intolerância não ultrapasse os limites da democracia capitalista.

## CONCLUSÃO

Este estudo analisou a questão do reconhecimento e valorização da diversidade no âmbito das políticas educacionais nacionais e internacionais, a partir da década de 1990, e sua proximidade teórico-ideológica com o individualismo. Destacamos a influência do programa político da Terceira Via e dos pressupostos teórico-filosóficos do pós-modernismo nos encaminhamentos destas políticas educacionais, evidenciando suas contribuições na estratégia de fomento ao individualismo coletivo.

A base de nossas conclusões está na compreensão fundamental de que as instituições, órgãos e organismos políticos, assim como a proposta política e a concepção ideológica analisadas, estão articuladas e se complementam na busca de, a partir de diferentes estratégias, alcançar o mesmo objetivo final: a manutenção e reprodução ampliada da ordem capitalista.

Com a análise documental, que abordou os documentos educacionais internacionais e nacionais produzidos desde a década de 1990, foi possível observar a confluência entre as orientações produzidas em âmbito internacional e as orientações presentes nos documentos educacionais brasileiros, já que o Brasil é um país que compartilha da agenda dos organismos internacionais. O Brasil tem contribuído para a disseminação das políticas culturais, produzidas no âmbito dos organismos internacionais, e tem se utilizado da estratégia de hegemonia discursiva que está pautada na repetição de conceitos e ideias contidos nos documentos internacionais e busca garantir a legitimação daquelas políticas.

Como observamos na Seção II, onde foi apresentada a análise dos documentos educacionais internacionais e nacionais, as justificativas apontadas, tanto nos documentos internacionais quanto nos nacionais, para a necessidade de fomento à essas políticas baseiam-se na noção de que elas promovem a inclusão social, a solidariedade, a cooperação, o respeito às diferenças e à diversidade cultural, a justiça social, a minimização do preconceito e da discriminação, o aumento de oportunidades para grupos marginalizados, a convivência harmônica entre os diferentes grupos e o combate à intolerância. A partir da constatação destas justificativas, nos dedicamos a buscar possíveis motivos que ultrapassassem estas questões ou que estivessem nas entrelinhas dos documentos que as apresentaram, para compreender as motivações políticas, econômicas e ideológicas imbricadas nesse contexto.

Ressaltamos que a necessidade de valorização e reconhecimento da diversidade cultural, apontada nos documentos educacionais internacionais e nacionais, surgiu em resposta ao contexto de reorganização política, econômica e ideológica que marcou as últimas décadas do século XX. Nesse contexto, surgiu uma nova proposta política, o neoliberalismo de Terceira Via, e uma nova concepção ideológica, correspondente à ela, denominada de pós-modernismo. Esta nova proposta política e essa nova concepção ideológica foram amplamente disseminadas, já que se caracterizavam como as propostas mais condizentes com as atuais necessidades de reprodução do capital. O que estes novos elementos têm em comum é que partilham de uma concepção de homem, sociedade e organização civil, e, conseqüentemente, de uma concepção de cultura e diversidade cultural, que fomenta o caráter local, fragmentado, particularizado e efêmero do ser social.

Dentre os pontos mais importantes na análise dos documentos internacionais e nacionais destacamos o conceito ou a forma como os documentos caracterizam a diversidade cultural, pois essa caracterização é um dos elementos que revela a aproximação entre a valorização e o reconhecimento da diversidade, o neoliberalismo de Terceira Via e o pós-modernismo como elementos que têm promovido o fomento ao individualismo.

Na maior parte dos documentos observou-se uma definição ampla sobre a diversidade cultural que estava baseada na compreensão de que este era um termo difícil de delimitar, pois envolve uma grande variedade de questões e encontra-se em constante mutação. No entanto, o que mais chama a atenção nessa caracterização da diversidade cultural é a ênfase na concepção subjetiva e individualista desta categoria.

A ênfase na subjetividade pode ser observada quando destaca-se que os indivíduos têm a liberdade de escolher sua identidade cultural de acordo com sua vontade, opção ou necessidade individual. Dessa forma, os indivíduos poderiam, ao optar por uma determinada identidade, escolher fazer parte de um determinado grupo social correspondente à ela e, de acordo com seu desejo, desvincular-se desse grupo e optar por uma outra identidade. Observamos que o aspecto individualista está associado à questão da ênfase na subjetividade já que ele desassocia o indivíduo do grupo ou da classe social que o representa e enfatiza a ação e as necessidades individuais e particularistas, como se a identidade cultural fosse um simples elemento de escolha pessoal desvinculado de qualquer aspecto mais amplo.

No entanto, o caráter individualista é ainda mais exacerbado quando a identidade é apresentada como elemento estritamente individual, de descoberta ou criação pessoal, como foi feito no Relatório da UNESCO intitulado “Investir na diversidade cultural e no diálogo

intercultural” (2010). Nesse momento, desvincula-se a cultura de todo e qualquer elemento histórico, social, político ou econômico e determina-se a identidade cultural como um elemento construído pelo indivíduo, de si para si mesmo, sem necessidade de uma vinculação grupal. Reiteramos que, essas concepções sobre a cultura estão pautadas na exacerbação da subjetividade e do individualismo, na prioridade da subjetividade ou da escolha individual sobre a objetividade ou a realidade social e, também, na falta de contexto histórico e social, na efemeridade, na descontinuidade e na fragmentação, o que nos aproxima dos pressupostos da Terceira Via e do pós-modernismo.

Ressaltamos que o pós-modernismo, ao apontar que não existe mais uma unidade social entre os seres humanos, aproxima-se das ideias de fomento à fragmentação da organização política e de focalização das políticas sociais, defendidas pela Terceira Via. Assim como o pós-modernismo, a Terceira Via também compreende que não existem mais antagonismos entre classes sociais e que estes antagonismos foram substituídos por simples diferenças entre indivíduos ou grupos sociais. Desse modo, os conflitos sociais não se dariam mais entre classes sociais opostas, mas apenas por divergências pontuais entre esses grupos e indivíduos que poderiam ser resolvidos por meio do diálogo e da convivência harmônica, como também asseveram os documentos educacionais.

Ambos, Terceira Via e pós-modernismo, afirmam que a ideia de unidade social, seja no âmbito da cultura ou da política, está em oposição à ideia de valorização e reconhecimento da diversidade cultural, pois ao considerar os aspectos comuns entre os seres humanos não se considera suas diferenças. É a partir desta ideia que surge a noção, fundamentada pela Terceira Via quando trata do “novo individualismo”, de que as formas de organização social realmente legítimas, ou seja, que respeitam a diversidade cultural e as diferenças, são àquelas baseadas na formação de pequenos grupos sociais.

De acordo com o programa da Terceira Via, estes grupos fazem parte de uma estratégia de criação de uma nova cultura cívica, baseada na renovação organizativa da sociedade civil, onde os indivíduos são estimulados a se unir a um pequeno grupo próximo à ele, que tenha interesses que se aproximem de seus interesses particulares ou que tenha características culturais em comum, e a se tornar solidário para com os membros desse grupo, para que juntos possam alcançar o atendimento de suas necessidades particulares e imediatas.

A partir destas compreensões, pode-se observar que a proposta de “novo individualismo”, associada à concepção pós-moderna de um ser social fragmentado,

estimula a formação de organizações sociais baseadas em grupos locais e particularizados, promove o fomento ao individualismo, mais especificamente ao individualismo coletivo e à individualização da condição de vida, das situações e problemas sociais.

Nessa forma de individualismo, as pessoas tornam-se solidárias e se unem a outras pessoas de determinado grupo social, pois, veem nestes grupos a possibilidade de atendimento de seu interesse particular, o que demonstra que o individualismo coletivo não representa uma grande melhoria sobre o egoísmo histórico do homem burguês, pois, os sujeitos continuam orientando suas ações a partir de seus interesses particulares, fazendo com que o individualismo coletivo seja apenas uma das formas de expressão do individualismo produzido pelas relações sociais capitalistas.

Ressaltamos que temos total discordância com os fundamentos que embasam a concepção de cultura defendida por essas teorias/concepções, pois elas reforçam uma compreensão fragmentada, a-histórica e anti-materialista do ser humano e de sua atividade política, e também enfatizam uma noção relativista e efêmera de cultura. Em contraposição à isso, defendemos uma concepção ontológica de homem e cultura, baseada no materialismo-histórico de Karl Marx e Friedrich Engels.

A concepção de cultura, em sentido ontológico, compreende o homem como um ser histórico e social, como parte de uma unidade social que é diversa e universal ao mesmo tempo. Essa concepção aborda as características do ser, suas características sociais fundamentais, a partir da noção de que o trabalho é o ato fundante do ser social e o elemento que permite uma complexificação e uma diversificação cada vez maior do homem, independentemente da sociedade em que ele está inserido. Por isso, neste estudo, recorreremos à perspectiva materialista-histórica como base teórico-metodológica, pois, compreendemos que é ela que nos permite conhecer e compreender o homem nestes termos.

Ressaltamos que, é preciso voltar à ideia de cultura comum, do homem comum, no sentido de atividades culturais de oposição voltadas àquilo que os povos e grupos oprimidos podem ter em comum, algo que ultrapasse as fronteiras nacionais, regionais e locais. Porém, diferentemente do que afirmam os teóricos da Terceira Via e do pós-modernismo, destacar a necessidade de recuperar a ideia de cultura comum não é o mesmo que ser contrário à valorização e reconhecimento da diversidade cultural. Pelo contrário, é essa perspectiva que permite atingir pela raiz a opressão que aflige os mais diferentes grupos sociais e que apresenta uma proposta de superação dessas formas de opressão, por meio de uma revolução social.

Observamos que a maior parte do problema, que envolve essa concepção fragmentada e relativista de cultura, advém da negação da influência da determinação econômica sob esta última. A partir das análises deste estudo, compreendemos que, com a emergência da vertente cultural, marcada por teóricos que se afastaram das análises sociais e econômicas de Marx, perdeu-se a radicalidade nas discussões e estudos e, também, a compreensão da função da determinação econômica na realidade social. Como consequência disso, perdeu-se também o entendimento sobre a função das classes sociais na sociedade capitalista e sua influência sobre as diferentes formas de opressão.

Consideramos que, ao abrir mão do aspecto econômico, as críticas ao capitalismo, bem como as críticas ao preconceito, à opressão, à intolerância, à exclusão social e ao individualismo gerados por ele, tornaram-se frágeis e superficiais, assim como as propostas de algo que poderia substituí-lo. Parece-nos que, cada vez mais, os espaços para discutir a opressão, o racismo, o preconceito e o machismo estão crescendo, mas, presencia-se um mal estar quando alguém se propõe a falar sobre a estrutura das relações capitalistas e a relação destes temas com essa estrutura, sobre as classes sociais, sobre a opressão e a exploração que a burguesia impõe à classe trabalhadora e sobre a revolução socialista.

As discussões sobre estes temas, que têm se tornado mais frequentes, não deixam de ser um avanço nos limites da ordem capitalista. Porém, ressaltamos que, essas discussões precisam ser complementadas pela crítica às relações de produção capitalista e à opressão e desigualdade de classe, bem como pela análise de como os processos de produção econômicos e as classes sociais fundamentais exercem influência sobre a questão do reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Com isso, ressaltamos a importância de recuperar essa categoria tão fundamental para a superação das relações capitalistas, a categoria de classe social, que precisa estar articulada às discussões sobre as minorias e a diversidade cultural. A luta contra a opressão de gênero, raça, religião, nacionalidade ou etnia deve estar ligada a luta contra a opressão da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, para que se construa uma proposta de superação radical de todas as formas de opressão.

## REFERÊNCIAS

AHMAD, Aijaz. **Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais**. In: WOOD, Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. *Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

A ORIGEM. Disponível em: < <http://www.institutolula.org/biografia>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

APRESENTAÇÃO. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/o-que-e>>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto et al., 35ª ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2016.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. 2001. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 07 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, Presidência da República: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília, DF, 1997, v. 1.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** [recurso eletrônico]: construção e perspectivas/Ana Valeska Amaral Gomes, Tatiana Feitosa de Britto (organizadoras). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. **Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 / 2010 / Márcia Abreu e Marcos Cordioli (org.). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.106 p.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 02, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 1998a. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 03, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 1998b. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) >. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 07, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. 2010. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CP/CNE nº 01, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 2012. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 fev. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e planejamento econômico**: São Paulo, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Luiz Carlos Bresser-Pereira**: biografia de suas páginas. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/curric/2.Biograf-2pag.pdf>> Acesso em: 23 de nov. de 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do estado patrimonial ao gerencial**. In: PINHEIRO, WILHEIM, SANCHS (org.). Brasil: um século de transformações. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso de posse no Congresso Nacional**. Biblioteca da Presidência da República. 1995.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso de posse no Congresso Nacional - 1999**. Biblioteca da Presidência da República. 1999.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. G., FAUSTINO, R. C. (org.). **Educação e diversidade cultural**. 2º ed. Maringá: Eduem, 2012a.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012b.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A educação em face das novas formas de sociabilidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 79-99, mai./ago. 2016a.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Políticas e gestão da educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016b.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (org.). **Educação e diversidade cultural**. 2ª ed., Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 61, p. 110-134, mar. 2015a.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2015b.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. A “educação para a cidadania ativa” como estratégia contemporânea do programa neoliberal da Terceira Via. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 61-78, set./dez. 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro. Políticas de flexibilização curricular: uma análise sobre o programa ensino médio inovador (PROEMI). **Educere et Educare**, v. 12, n. 242, jan./abr. 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; WONSIK, Estes Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 15, n. 3, set./dez. 2015.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011.

CASTELO, Rodrigo. **O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H., CARVALHO, R. (org). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Huittec, 1988.

CONHEÇA O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA. 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, Roger; GANDIN, Luiz Armando. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 14, n. 02, p. 05-16, maio/ago, 2014.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2ª ed. rev. e ampl.- Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EAGLETON, Terry. De onde vem os pós-modernistas? In: WOOD. Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

ENGELS, Friedrich. Prefácio. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 4ª ed., São Paulo: Global, 1984.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ª ed, vol 01, p. 52-71. Campinas-SP: Alínea, 2012.

FAUSTINO, Rosângela Célia; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Política educacional nos anos de 1990 e minorias étnicas: o projeto da diversidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, vol. 17, nº 1, p. 37-52, jan/abr, 2014.

FAUSTINO, Rosangela Célia; MOTA, Lúcio. Tadeu. (org.). **Cultura e diversidade cultural: questões para a educação**. Maringá: Eduem. 2012.

FOSTER, John Bellamy. Marx e o meio ambiente. In: WOOD. Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

FREDERICO, Celso. Razão e Desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 18, n. 55, p. 174-187, 1997.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Revista Práxis Educativa**, vol. 6, nº. 1, p. 55-66, jan/jun, 2011.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2º ed., 1999.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed., 2014b.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 55, nov., 2001.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Revista Estudos Avançados**, vol. 8, n. 21, São Paulo, maio/ago 1994.

JACQUES DELORS: Biografia e referências. 2013. Disponível em: <[http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_cot\\_id=43](http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=43)>. Acesso em: 04 de jun. de 2016.

KRAWCZYK, Nora Ruth. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-ontológica. **Revista Latino Americana de Educación Comparada**. v. 10, nº 01, 2010.

LESSA, Sérgio. Assistentes sociais e trabalhadores. In: PREDES, R., CARNEIRO, R., BORGES, V., ROCHA, J. (Orgs). **Serviço social**: temas em debate. Maceió: ADUFAL, 2002.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Capital e estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas sociais. 1ª ed., São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LESSA, Sérgio. **Cadê os operários?** 1ª ed., São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LESSA, Sérgio; Tonet, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, Georgy. O trabalho. In: \_\_. **Por uma ontologia do ser social**. Roma: Riuniti, 1981. (Tradução mimeogr. de Ivo Tonet).

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **A educação física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital**: divergências teóricas e suas raízes filosóficas. 2013. 413f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2013.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. 293f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro (O processo de produção do capital), Tomo 1, São Paulo: Abril Cultural. 1983.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro (O processo de produção do capital), Tomo 2, 3ª ed., São Paulo: Nova Cultural. 1988.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Segundo (O processo de circulação do capital). 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural. 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico filosóficos e outros textos escolhidos**. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 4ª ed., São Paulo: Global, 1984.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo. 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Pós-modernismo, marxismo e feminismo. **Revista Crítica Marxista**, nº 13, 2001.

MOREIRA, J. A. S. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990 – 2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá – PR: EDUEM, 2015.

MULHERN, Francis. A política dos estudos culturais. In: WOOD. Ellen Meikisins., FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

NANDA, Meera. Contra a destruição/desconstrução social da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD. Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

NETTO, José Paulo. **Modernidade e pós-modernidade**. Palestra proferida no Núcleo de Estudos em Sociologia do Trabalho – NEST na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ, 2000.

NETTO, José Paulo. Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: PINNASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sergio (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Revista Perspectiva**. Florianópolis v. 29, nº. 1, p. 229-242, jan/jun, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra; MENDONÇA, Sônia Regina de. **Capital Social**. In: Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

ONU. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <[http://unicrio.org.br/img/CartadaONU\\_VersoInternet.pdf](http://unicrio.org.br/img/CartadaONU_VersoInternet.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2016a.

ONU. **Declaração do Milênio das Nações Unidas**. 2000. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016b.

PALMER, Bryan D. Velhas posições/novas necessidades: história, classe. In: WOOD, Ellen Meikisins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

PAVESE, Carolina Boniatti. A Terceira Via. **Mosaico Social** - UFSC, Florianópolis, v. 2, p. 241-247, 2004.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia**. São Paulo: EDUC, 1998.

PEREIRA, José Maria Dias. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Revista Cadernos de Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 9, p. 121-141, jul/dez, 2011.

PINTO, José Marcelino Rezende. Governo Lula e a Educação. In: **INSUMOS PARA O DEBATE: financiamento da educação no governo Lula/Campanha Nacional pelo Direito à Educação** – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

SANTANA, Ana Lucia. Raymond Williams. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/raymond-williams/>>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. “Novos” Movimentos da Sociedade Civil no Final do Século XX: o terceiro setor na educação. In: AZEVEDO, M. L. V. (Org.) **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. 1ª ed. 2008.

SALGADO, Valéria. Aspectos Críticos da Lei nº 13.019, de 2014: uma análise do marco regulatório das organizações do terceiro setor. Disponível em: <[http://bresserpereira.org.br/ver\\_file\\_3.asp?id=6115](http://bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=6115)>. Acesso em: 04 de nov. de 2015.

SANDER, Benno. Educação Na América Latina: identidade e globalização. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 02, p. 157-165, maio/ago 2008.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, vol. 43, n. 2, mar/abr, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005

SILVEIRA, Carlos Eduardo. O uso abusivo do poder de veto pelos membros permanentes do Conselho de Segurança das Nações Unidas. **Âmbito Jurídico**, nº 46, Ano X, out. 2007.

STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD. Ellen Meikisins; FOSTER, John Bellamy. **Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

TEODORO, Antônio. Novos Modos de Regulação Transnacional de Políticas Educativas. Evidências e Possibilidades. In: TEODORO, Antônio; SCOCUGLIA, Afonso; et al. **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos**. Brasília: Líber Livro Editora, CYTED, 2008.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ed. Unijuí, Rio Grande do Sul-RS, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista**. 2 ed. Florianópolis: Em Debate, 2013.

UCHINAKA, Fabiana. Líderes de centro-esquerda discutem em cúpula no Chile soluções progressistas para a crise. 2009. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=27796>>. Acesso em: 22 de abril de 2016.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Londres, 2002.

UNESCO. **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Brasília: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**. Declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação (Genebra, outubro de 1994) aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª sessão. Paris, novembro de 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Nova Delhi, 6 de novembro de 1993. 1998b. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf> >. Acesso em: 14 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. 1997a. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf> >. Acesso em: 14 de fev. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 a (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf) >. Acesso em: 10 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**: Relatório Mundial da UNESCO. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. **Nossa diversidade criadora**: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e desenvolvimento. Javier Perez de Cuélar (org.). Campinas, SP: Papirus, Brasília: Unesco, 1997b.

UNESCO. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

VIDA E OBRA DE FHC. Disponível em: <<http://www.ifhc.org.br/fhc/vida/>>. Acesso em: 23 de nov. de 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

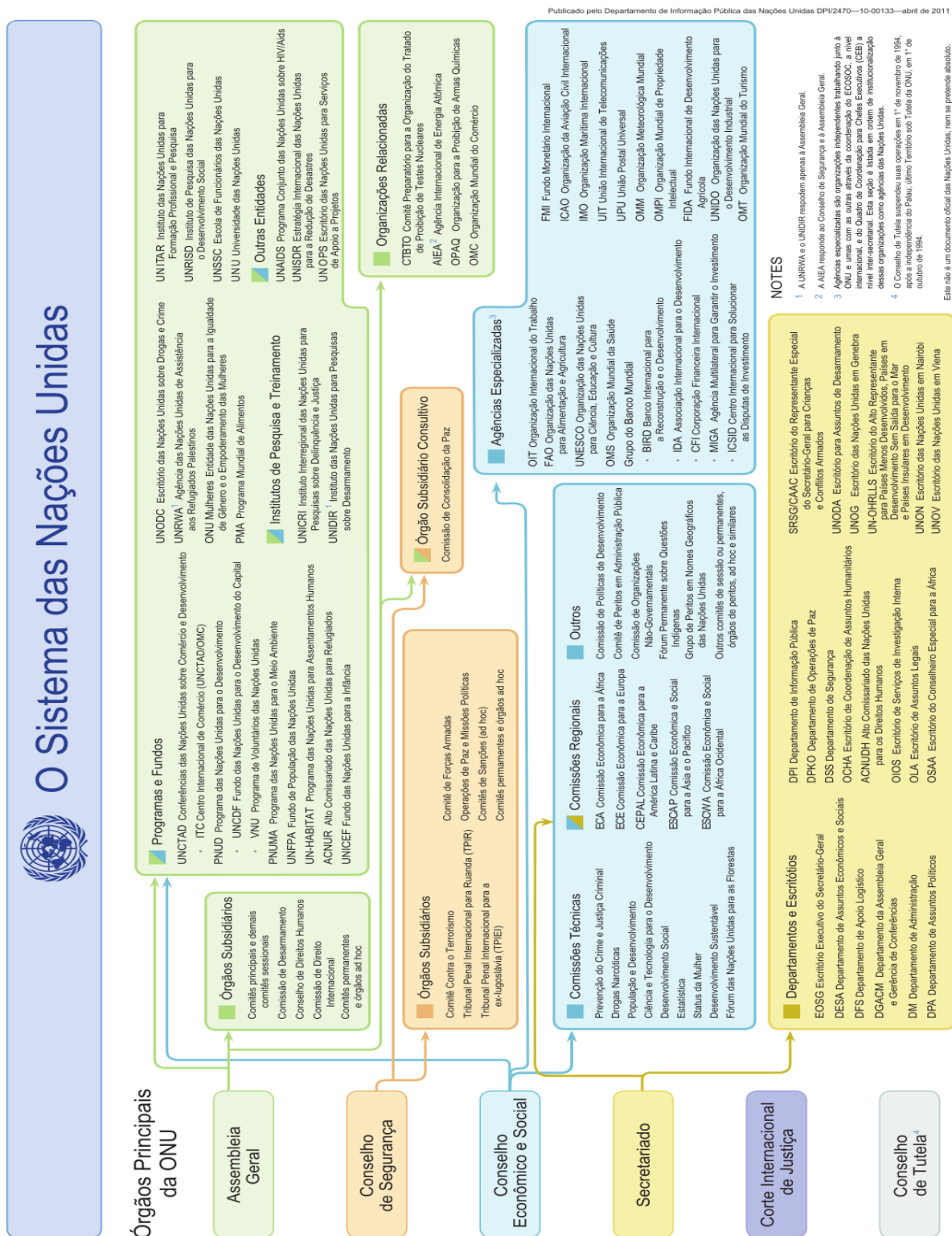
WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

WOOD, Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. 163f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2006.

# ANEXOS

## Anexo A – Organograma das Nações Unidas



Fonte: Departamento de Informação Pública das Nações Unidas DPI/2470-10 00133- abril de 2011.