

O impacto da diversidade cultural na agenda política educacional brasileira: uma avaliação das demandas sociais

The impact of cultural diversity on the brazilian educational political agenda: an assessment of social demands

Thiago Felipe Sebben*

Gonçalo Cassins Moreira do Carmo**

Bruno Pedroso***

André Mendes Capraro****

Resumo: O debate em prol do reconhecimento da diversidade cultural brasileira vem se intensificando ao longo das últimas décadas, mediante sucessivas lutas de movimentos sociais identitários. Dados apresentados pelo IBGE em 2022 evidenciam que as políticas públicas para reconhecimento da diversidade cultural ainda não são suficientes. O objetivo deste artigo é avaliar o impacto desse discurso na agenda das políticas educacionais brasileiras. O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica organizada em três etapas. As lutas dos movimentos sociais identitários influenciadas pelos teóricos do Multiculturalismo, dos Estudos Culturais e dos Black Studies contribuíram para a centralidade do tema da diversidade cultural na agenda internacional, impactando posteriormente a agenda política educativa nacional através de um processo não linear de avanços e retrocessos. Conclui-se que as políticas para a diversidade cultural precisam ser potencializadas, com a participação

* Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Positivo. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Curitiba/PR. E-mail: podemanda84@hotmail.com.

** Doutor em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Educação Física pela UEPG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG) e do Departamento de Educação Física (UEPG). E-mail: goncalocassins@gmail.com.

*** Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2013). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR., Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. E-mail: prof.brunopedroso@gmail.com

**** Doutor e Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Graduado em Educação Física pela UFPR e Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná e Graduado em História pelo Uninter. Professor Titular da Universidade Federal do Paraná, vinculado ao Departamento de Educação Física e professor dos programas de Pós-Graduação (mestrado/doutorado) em Educação Física e Turismo (mestrado). E-mail: andrecapraro@gmail.com.



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

de grupos sociais historicamente marginalizados nas instâncias deliberativas e de gestão de políticas públicas.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Políticas públicas. Agenda educacional. Movimentos sociais identitários.

Abstract: The debate in favor of recognizing Brazilian cultural diversity has been intensifying over the last few decades, through successive struggles by identity-based social movements. Data presented by IBGE in 2022 show that public policies to recognize cultural diversity are still not sufficient. The aim of this article is to evaluate the impact of this discourse on the agenda of Brazilian educational policies. The adopted procedure consisted of bibliographic research organized into three stages. The struggles of identity-based social movements influenced by the theories of Multiculturalism, Cultural Studies and Black Studies contributed to the centrality of the cultural diversity theme on the international agenda, subsequently impacting the national educational policy agenda through a non-linear process of advances and setbacks. It is concluded that policies for cultural diversity need to be enhanced, with the participation of historically marginalized social groups in deliberative and public policy management instances.

Keywords: Cultural diversity. Public policies. Educational agenda. Identity-based social movements.

Recebido em 02/05/2024. Aceito em 01/04/2025.

INTRODUÇÃO

O debate em prol do reconhecimento da diversidade cultural brasileira vem se intensificando ao longo das últimas décadas, mediante sucessivas lutas de movimentos sociais identitários (Kadlubitski; Junqueira, 2009; Canen; Xavier, 2011; Carneiro; Knechtel; Morales, 2012; Reis; Desiderio, 2012; Moraes; Pereira, 2014; Brasão, 2016; Figueredo; Macêdo, 2021).

Em 2022, o IBGE divulgou dados que mostram que as políticas públicas para reconhecimento da diversidade cultural ainda não são suficientes. O estudo revelou que menos de 5% das cidades brasileiras possuem políticas de direitos humanos para ciganos e povos de religiões africanas; menos de 10% para pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais; menos de 20% para negros, LGBT+ e população em situação de rua; e somente cerca de 40% para mulheres, idosos, crianças e adolescentes – os 3 últimos considerados vulneráveis por não estarem em idade economicamente ativa.

No cenário educacional, a ampliação do acesso à educação nas últimas décadas potencializou a presença de grupos subalternizados na escola, aumentando a diversidade cultural nesse ambiente. Considerando a relação professor/estudante, para dar conta dos desafios impostos pelo contexto de diversidade cultural, os professores devem estar prontos e dispostos a transformar o currículo e as práticas de ensino com base nas perspectivas dos grupos subalternizados

(Moreira; Candau, 2003; Moreira; Câmara, 2008). Eles devem mostrar como as diferenças são expressas, reproduzidas e ligadas a ideologias, indo além da perspectiva ingênua que exige apenas tolerância e respeito pelas diferenças e pela diversidade, mas não aponta sua produção social nem suas consequências (Silva, 2000a). É necessário formar professores e implementar políticas públicas específicas para que a diversidade cultural seja parte dos conteúdos trabalhados nas escolas (Gomes, 2003).

Apesar do crescente reconhecimento da importância da diversidade cultural, observa-se uma lacuna significativa na compreensão de como as demandas dos grupos sociais historicamente marginalizados têm sido efetivamente incorporadas na agenda política educacional brasileira. Esta lacuna dificulta a avaliação do real impacto dessas demandas na formulação de políticas públicas e, conseqüentemente, limita a capacidade de aprimoramento dessas políticas. O problema central que esta pesquisa busca enfrentar é: como e em que medida as demandas por reconhecimento da diversidade cultural têm influenciado a definição da agenda das políticas educacionais no Brasil?

Assim, o objetivo deste artigo é avaliar as demandas de grupos sociais historicamente marginalizados, analisando como o discurso da diversidade cultural impacta a agenda das políticas educacionais brasileiras. Para isso, a pesquisa estrutura-se em três objetivos específicos: (1) analisar o conceito de diversidade cultural e suas implicações sociais e políticas; (2) examinar os modelos teóricos de formação de agenda que explicam como as demandas sociais ganham prioridade nas políticas públicas; e (3) identificar os principais momentos de incorporação das demandas por diversidade cultural na agenda educacional brasileira, bem como os fatores que influenciaram este processo.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica baseada em uma pesquisa bibliográfica, organizada em três etapas principais: (1) identificação e compilação dos dados; (2) fichamento e análise de conteúdo; e (3) interpretação dos dados, utilizando a 'tese geral da pontuação' (Jones; Baumgartner, 2005). Detalhes sobre os procedimentos metodológicos serão apresentados na seção específica.

A investigação revela um movimento pendular na incorporação da diversidade cultural na agenda política educacional brasileira, com períodos de avanço e retrocesso intimamente ligados às mudanças nos cenários político e social do país. Este estudo evidencia como as demandas dos movimentos sociais conseguiram penetrar nas políticas públicas, mas ainda enfrentam resistências significativas que comprometem sua plena implementação e efetividade.

Diversidade cultural: conceitos e debates

A Unesco define diversidade cultural como as diversas formas da cultura através do tempo e do espaço que se manifestam “na originalidade e pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade” (2002, p. 4).

Hall (1997) parte da ideia de que nossas identidades emergem do “diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados” (1997, p.26). Aponta que os processos de identificação nos permitem nos posicionarmos “no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivamos (dentro deles). Nossas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico” (1997, p. 27).

Esse processo de identificação com a cultura e formação das identidades dos sujeitos, também produz diferenças, na medida em que a identidade é marcada pela diferença (Woodward,

2000). Esse entendimento permite considerar as diferenças entre grupos sociais como *proxy* da diversidade cultural. Em outras palavras, a diversidade cultural pode ser considerada um sintoma das diferenças.

Partimos da premissa de que essas diferenças se expressam e são observáveis socialmente a partir dos marcadores sociais da diferença. É um campo de pesquisa das ciências sociais, cujo eixo central é a discussão de como se constituem socialmente as desigualdades e hierarquias entre os sujeitos e como funcionam na vida social, baseada na produção e na reprodução da diferença (Melo; Malfitano; Lopes, 2020). Então gênero, cor de pele, classe social, orientação sexual, corpo, geração, religião, valores morais, local de moradia, escolaridade, cultura corporal, etc. são categorias sociais que nos permitem reconhecer as diferenças entre os seres humanos e se constituem em uma lente para ver a realidade, nos auxiliando na identificação, problematização e vivência das diferenças nos grupos sociais que estamos inseridos. Esse é o ponto de partida para a compreensão das desigualdades sociais (Melo; Malfitano; Lopes, 2020).

Silva (2000a) alerta que, na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Esse processo é visível, socialmente, observando-se a tendência recente de crescimento de movimentos conservadores interessados em apagar as diferenças entre grupos sociais, sob a noção universalista de “humanismo”. A consequência é que, na medida em que acabam por homogeneizar cada vez mais a cultura, acabam também reproduzindo a cultura hegemônica.

Souza Santos (2003) propõe uma solução para o problema de homogeneizar ou reconhecer a diversidade: é a articulação entre igualdade e diferença, sendo que o oposto de igualdade é a desigualdade, e o oposto de diferença é a padronização. Assim, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (2003, p. 10).

O debate sobre diversidade cultural tem sido marcado por uma complexidade conceitual e polissemia terminológica (Murta Moraes; Diniz-Pereira, 2014). Esta complexidade se manifesta através das interfaces da diversidade cultural com vários campos do conhecimento, como política, educação e movimentos sociais, cada qual com seus paradigmas e sentidos específicos. Em relação à polissemia, Moehlecke (2009) observa que no Brasil, o termo “diversidade” é frequentemente tratado quase como sinônimo de “multicultural”.

Diferentes teóricos têm abordado a questão sob perspectivas distintas. Murta Moraes e Diniz-Pereira (2014) citam autores com posições teóricas diversas sobre diversidade cultural e multiculturalismo, como Pierucci (1990), Bhabha (1998), Fleuri (2005), Scott (2005) e Candau (2008). Silva (2000b, p. 44) critica o uso do termo “diversidade cultural”, argumentando que ele não possui valor teórico relevante quando não são considerados os condicionantes sociais e históricos que a produzem. Por isso, prefere trabalhar com o conceito de “diferença”, enfatizando o processo social de formação das identidades e diferenças e suas relações com o poder.

O reconhecimento da diversidade cultural no âmbito das políticas públicas é relativamente recente. De acordo com Francisco et al. (2014) e Calabre (2019), a diversidade não fazia parte das ações do Estado inicialmente, mas isso começou a mudar na segunda metade do século XX, consolidando-se a partir da década de 1950. Um marco importante nesse processo foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), que representou o início do reconhecimento internacional dos “direitos culturais” e da diversidade cultural como fundamento da democracia. Tal reconhecimento visava impedir que grupos humanos não aceitassem a convivência em igualdade com outros e tentassem pôr fim a eles (Cunha Filho; Almeida, 2014).

No Brasil, o reconhecimento formal da diversidade cultural ganhou impulso significativo com a Constituição Federal de 1988. Cunha Filho e Almeida (2014, p. 208-211) destacam que a Carta Magna brasileira valoriza a diversidade cultural, com ênfase nos “direitos culturais” e no princípio constitucional do pluralismo cultural. Este documento expressa diferentes princípios relacionados à diversidade, como a dignidade humana, a promoção do bem de todos sem preconceito ou discriminação, a liberdade de pensamento e a concepção do Estado como garantidor do exercício dos direitos culturais e do acesso às fontes da cultura.

A luta pelo reconhecimento da diversidade cultural tem sido impulsionada por movimentos sociais organizados. Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais são ações coletivas que permitem diferentes formas de expressão das demandas sociopolíticas e culturais da população. Hall (2006) observa que os movimentos sociais contra a globalização fortaleceram identidades locais e romperam identidades nacionais construídas pela opressão. Silva (2013) destaca como grupos culturalmente subordinados – mulheres, negros e homossexuais – criticaram fortemente o cânone literário, estético e científico do currículo universitário tradicional, visto como expressão do privilégio cultural branco, masculino, europeu e heterossexual.

Essas lutas sociais por reconhecimento têm se refletido gradualmente nas políticas públicas educacionais, embora os dados do IBGE citados anteriormente evidenciem que ainda há um longo caminho a percorrer para que as políticas de diversidade cultural alcancem a abrangência necessária em todo o território nacional. Compreender como essas demandas têm impactado a agenda política educacional é essencial para avaliar os avanços obtidos e os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

Ciclo das políticas públicas e avaliação da agenda

Lasswell (1956) foi um dos primeiros autores a propor a decomposição do processo político em fases sucessivas, relacionadas de forma lógica e sequencial, compondo o ciclo de políticas públicas. Isso implica reduzir a complexidade do processo, tornando-o mais fácil de entender.

A partir das formulações de Lasswell, muitos outros autores (Jenkins, 1978; Hogwood; Gunn, 1984; Jones, 1984; Anderson, 2003) apresentaram propostas alternativas de classificação que contribuíram para a consolidação do modelo heurístico de decomposição do processo político em sequências ou etapas para fins analíticos (Araújo; Rodrigues, 2017).

Jannuzzi (2016) coloca que o ciclo de políticas públicas (*Policy Cycle*) é um ciclo de etapas sucessivas, constituindo-se no processo de elaboração de políticas e programas públicos. Ele apresenta um diagrama com 5 etapas principais: 1) Definição de agenda (*Agenda-Setting*); 2) Formulação (*Policy Formulation*); 3) Tomada de decisão (*Decision Making*); 4) Implementação (*Policy Implementation*) e 5) Avaliação somativa (*Policy Evaluation*).

Jannuzzi (2016) aponta críticas sobre a forma simplificada e linear com que esse modelo apresenta o processo de implementação de políticas e programas públicos. As críticas se remetem ao modelo sugerir que a administração pública, seus gestores, atores políticos e técnicos atuem de forma bastante sistemática e cooperativa, como se estivessem todos envolvidos na resolução de um problema consensualmente percebido, empregando métodos racionais e objetivos na busca da solução, de acordo com uma sequência de etapas bem-delimitadas. Ainda assim o autor considera o modelo útil para mostrar a diversidade de informações e conhecimentos requeridos em cada etapa.

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma avaliação de políticas públicas que pretende avaliar especificamente a etapa da definição da agenda. Trata-se de um dos elementos mais importantes do processo de políticas públicas (Capella, 2020; Brasil; Jones, 2020). Zahariadis (2016, p. 3) enfatizou a importância dos estudos sobre agenda e apontou cinco razões para esses estudos: 1) ajudam a compreender os valores sociais em um determinado momento histórico; 2) permitem observar possíveis lacunas e distâncias entre as prioridades governamentais e sociais; 3) dão visibilidade aos vencedores e perdedores no jogo político, revelando as prioridades dos diversos grupos sociais; 4) ampliam a compreensão sobre escolhas políticas; 5) permitem identificar uma grande variedade de atores e instituições, por vezes muito além daqueles formalmente definidos.

Para estudar a definição da agenda, Jannuzzi (2016) sugere que as pesquisas de avaliação de problemas e demandas sociais são as mais indicadas, concatenando estudos e indicadores sociais que dimensionem a questão em análise. Para avaliar as demandas sociais, é importante olhar como ocorre o processo de mobilização e conflito social, buscando compreender como se dá a percepção e identificação do problema pelos atores políticos (partidos e agentes políticos, organizações não governamentais, sindicatos e confederações de trabalhadores, etc.).

Se um ator político reconhece um problema e está interessado em resolvê-lo, ele pode lutar para acioná-lo na lista de prioridades de ação. Essa lista de prioridades é conhecida como agenda e se constitui num conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes (Kingdon, 1984; Secchi, 2012). Essa lista de prioridades se constitui em arena de disputa pela atenção do governo e da sociedade (Capella, 2017), sugerindo que avaliação da agenda deve considerar as relações de poder entre os atores políticos que estão tentando pautá-la. O termo *agenda-setting* (formação/definição da agenda) pode ser definido como um processo de transformar questões privadas em públicas, e essas em prioridades governamentais (Brasil; Jones, 2020).

A definição de uma agenda política corresponde a vários caminhos e processos que culminam no reconhecimento de um problema social como problema público e na necessidade de ação governamental para resolvê-lo, sendo a legitimação da questão social na agenda prioritária das políticas públicas do país, em dado momento (Jannuzzi, 2016). Nesse contexto, avaliar agenda é dimensionar como demandas sociais levantadas por diversos atores sociais são percebidas e ganham a atenção dos formuladores de políticas (*policy-makers*).

Os principais modelos teórico-metodológicos que sustentam pesquisas sobre a definição da agenda política são: os estudos de Cobb e Elder, nos anos 1970; o “modelo de múltiplos fluxos” proposto por John Kingdon, nos anos 1980; e a caminhada do “modelo de equilíbrio pontuado” para uma “tese geral de pontuação”, feita por Baumgartner e Jones, nas décadas de 1990 e 2000 (Capella, 2020; Brasil; Jones, 2020).

A teoria da “dinâmica do equilíbrio pontuado” de Baumgartner e Jones, explicada por Capella (2020), propõe o conceito de monopólio político como configurações institucionais que produzem estabilidade e impedem mudanças por longos períodos de tempo (feedback negativo). Quando quebrados, abrem espaço para novos atores e mudanças rápidas na agenda (feedback positivo) (Baumgartner; Jones, 1993; True; Jones; Baumgartner, 1999). Quando a atenção coletiva sobre um problema é escassa, poucos motivos para mudanças existem. Por outro lado, quando essa atenção é focada e sustentada, mudanças em larga escala são possíveis (Brasil; Jones, 2020).

Na obra *The Politics of Attention* (Jones; Baumgartner, 2005), a “tese geral da pontuação” ampliou a dinâmica do equilíbrio pontuado. Eles investigaram como os formuladores de políticas processam informações no sistema político, coletando, interpretando e priorizando sinais do ambiente. Esses sinais são caracterizados pela incerteza e ambiguidade, o que leva a uma

seleção de informações pelos formuladores de políticas e uma atenção seletiva a certas questões em detrimento de outras. Para compreender esse processo, é primordial entender quais temas ganham atenção dos tomadores de decisão e como esse processo de priorização ocorre (Brasil; Jones, 2020).

De acordo com essa tese, a chave para mudar a política pública é a interação do fluxo de informações e as demandas por mudança, de um lado, e o atrito ou oposição de grupos de veto e informações conflitantes, de outro. Essa dinâmica leva a uma distribuição de mudanças políticas que tem, em sua maioria, mudanças políticas incrementais muito pequenas, algumas mudanças realmente grandes e outras mudanças moderadas, adaptando-se à gravidade do problema que o sistema político enfrenta. Os formuladores de políticas tendem a ignorar o problema antes que ele seja considerado sério ou exageram quando ele atinge proporções quase incontroláveis (Brasil; Jones, 2020).

Zahariadis (2016, p. 14) diz que o modelo de Baumgartner e Jones tem duas contribuições importantes: primeiro, usa técnicas avançadas de análise quantitativa, ausente em modelos anteriores; segundo, permite estudos comparativos que explicam com sucesso fenômenos em diferentes contextos nacionais.

Capella (2020) explica que a análise de conteúdo de documentos escritos foi a principal técnica utilizada por Baumgartner e Jones para sua pesquisa. Inicialmente, eles analisaram as audiências do Congresso dos EUA e a cobertura da mídia em temas como energia nuclear, pesticidas e abuso de drogas, entre outros. Os dados foram obtidos de documentos públicos e categorizados utilizando técnicas de análise de conteúdo.

Procedimentos metodológicos

O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica, adaptando as fases propostas por Lakatos e Marconi (2003, p. 44). Organizamos a pesquisa em três etapas: 1) identificação, localização e compilação dos dados por meio de pesquisas exploratórias em bases de dados; 2) fichamento e análise de conteúdo (Bardin, 2011) para organizar, codificar e categorizar o material coletado; 3) interpretação dos dados selecionados, por meio da “tese geral da pontuação” (Jones; Baumgartner, 2005).

Esta investigação se caracteriza como uma avaliação de políticas públicas, focada especificamente na etapa da definição da agenda. Trata-se de um dos elementos mais importantes do processo de políticas públicas (Capella, 2020; Brasil; Jones, 2020), permitindo compreender como as demandas sociais por reconhecimento da diversidade cultural foram incorporadas às políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo.

O produto dessa pesquisa foi uma revisão histórica do tema baseada em dados secundários de uma coleção de artigos e trabalhos já feitos sobre o assunto (Jannuzzi, 2020). A interpretação e análise desses dados compõem a avaliação da agenda das políticas educacionais brasileiras para atender as demandas dos grupos sociais historicamente marginalizados.

Para coletar dados, usamos as bases de dados Google Acadêmico (GA) e Scielo. O GA é uma das principais bases de dados para pesquisas em ciências sociais e humanidades, permitindo buscas amplas na web teoricamente sem limitações (Falagas et al., 2008). Embora não se restrinja ao português, o GA permite buscas específicas por palavras-chave e filtros para selecionar artigos em português. A Scielo é uma base de dados reconhecida pela comunidade latino-americana (Puccini et al., 2015), usada especialmente para buscar artigos em português e/ou espanhol

(Moresi; Pinho; Costa, 2022; Pinho; Moresi; Braga Filho, 2021). Ambas foram escolhidas como boas fontes para pesquisas em português, permitindo que a pesquisa se concentrasse na agenda política educacional brasileira.

Os descritores usados tiveram como objetivo encontrar artigos que relacionassem “políticas educacionais”, “políticas curriculares” e “políticas docentes” com “diversidade cultural”. Fizemos as buscas em cada base, mediante o uso dos seguintes descritores: “diversidade cultural e políticas educacionais”, “diversidade cultural e políticas curriculares” e “diversidade cultural e políticas docentes”. Pesquisamos também “agenda de políticas públicas educacionais para a diversidade cultural”, no intuito de encontrar textos que olharam especificamente para a presença do tema na agenda política.

Usamos as técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2011) para organizar, codificar e categorizar dados nos documentos coletados. Iniciamos com a “leitura flutuante” das seções dos textos, escolhendo os documentos para constituição do corpus teórico através da unidade de registro por acontecimento, incluindo somente aqueles que tivessem trechos com descrições históricas e/ou conjunturais que nos auxiliassem a rastrear as demandas de grupos sociais historicamente marginalizados que tensionaram o tema da diversidade cultural na agenda das políticas educacionais brasileiras. Consideramos o recorte histórico de 1948, ano da proclamação dos Direitos Humanos – quando o tema da diversidade cultural emerge na agenda internacional – até o ano de 2023.

Durante essa etapa, montamos uma planilha¹, buscando categorizar o material por tipo do documento, ano de publicação, título, autores, se apresentava resgate histórico sobre o tema da diversidade cultural, as páginas no documento em que estava o trecho selecionado para análise, o momento histórico que retratava, o campo do estudo e o tema/objetivo/escopo do trabalho. Nosso corpus teórico ficou em 36 textos para análise após essa etapa.

Interpretação e discussão dos dados

Aplicando a “tese geral da pontuação” (Jones; Baumgartner, 2005) ao corpus documental analisado, identificamos como o fluxo de informações e as demandas sociais por mudança interagiram com a oposição de grupos de veto e informações conflitantes na definição da agenda política educacional brasileira.

Quanto ao fluxo de informações, dois elementos geraram incertezas e ambiguidades no debate sobre a diversidade cultural: a complexidade da temática e a polissemia do termo (Murta Moraes; Diniz-Pereira, 2014). Essas características criaram informações conflitantes que frequentemente afastaram a atenção dos formuladores de políticas, dificultando a entrada efetiva do tema na agenda prioritária.

Quanto às demandas sociais por mudança, lançamos o olhar para os movimentos sociais. Eagleton (2011) aponta que as mudanças sociais do pós-modernismo levaram a uma transição da política de classes para as “políticas de identidade”. Taylor (1994), Giroux (1999) e Hall (2003) preferem o termo “políticas da diferença” ao associarem a diversidade aos novos movimentos sociais identitários, articulados na defesa desses direitos.

O debate sobre diversidade cultural ganhou força com o Multiculturalismo e os Estudos Culturais, movimentos teóricos e sociais que exigiam espaços para grupos marginalizados (Eagleton, 2005) e destacavam suas reivindicações.

¹ Disponível para consulta em: Análise de Conteúdo

Carneiro, Knechtel e Morales (2012), em diálogo com Silva e Brandin (2008), Candau (2002) e Fleuri (2005), afirmam que movimentos multiculturais surgiram nos EUA no final do século XIX com a luta dos afrodescendentes por igualdade de direitos civis. Professores universitários afro-americanos levantaram questões sociais, políticas e culturais para capacitar as populações segregadas a exigir igualdade de direitos e estimular o debate intelectual sobre a discriminação e exclusão social, divulgando seus estudos em escolas, igrejas e associações de grupos afro-estadunidenses (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012). O multiculturalismo teve origem nas lutas dos grupos minoritários nos países ricos e dominantes do Norte (Silva, 2013).

As questões multiculturais se espalharam pelo mundo a partir dos anos 1950, ligadas a movimentos de contestação política e cultural contra modelos modernizadores hegemônicos excludentes. Na América Latina, havia ainda a resistência aos regimes autoritários baseados em alianças civis-militares, resultando em novas formas de identificação coletiva – negritude, feminismo, juventude, indigenismo, pacifismo, movimentos religiosos, ambientalistas -- e construção de uma mentalidade crítica em favor do pluralismo no combate ao etnocentrismo (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012).

Entre os anos 1950 e 60, apareceu o campo dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, “configurando o multiculturalismo como uma das questões de estudo relacionado aos racismos, machismos, preconceitos e discriminações” (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012). Entre 1968 e 1969, surgem em universidades importantes, como San Francisco State University, Harvard, Yale e Columbia, os primeiros programas curriculares e departamentos de *Black Studies*.

Na década de 1970, o multiculturalismo se tornou política governamental nos Estados Unidos, com base em estudos encomendados por diferentes governos. Essa política consistia em legislações de proteção e promoção dos direitos fundamentais dos grupos minoritários, além de ações afirmativas que incentivavam os grupos discriminados e mantinham o equilíbrio das forças sociais antagônicas (Carvalho; Faustino, 2015).

No entanto, na América Latina, multiétnica na sua colonização – com a presença de indígenas, negros e europeus – e na onda migratória do final do século XIX – chegada de mais europeus e asiáticos –, os conflitos multiculturais começam a surgir somente na primeira metade do século XX, com maior expressão entre 1960 a 1990 (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012).

A visão etnocêntrica imposta pelos europeus colonizadores foi responsável por esses conflitos, incluindo a escravidão e o genocídio dos povos nativos, numa visão biológico evolucionista das diferenças raciais (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012). Prova disso é que as políticas educativas brasileiras voltadas aos indígenas tinham como objetivo trazê-los à civilização ou nacionalizá-los (Oliveira; Nascimento, 2012, p. 768), numa clara tentativa de homogeneização cultural a partir do pressuposto de superioridade da cultura eurocêntrica.

Em contrapartida dessa tentativa, organizações culturais e movimentos sociais de identidades indígenas (México, Equador, Bolívia, Chile, Colômbia, Brasil) colaboraram na defesa de direitos e posse de territórios ancestrais, bem como na revalorização de suas línguas e culturas. Esses movimentos passaram a pressionar os governos locais e nacionais para proteger e promover a identidade local e regional (Alves, 2010, p. 542).

Junto a esses movimentos, desenvolveram-se movimentos étnicos, principalmente afro-brasileiros: no início do século XX, com a recente libertação dos escravos, os movimentos negros foram a primeira manifestação multicultural no país, com expressão através da Capoeira, candomblés, escolas de samba, congadas e moçambiques, pagodes e carnaval de rua, por meio

dos quais foram verbalizadas críticas à realidade social brasileira (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012). A partir dos anos 1950, eventos pan-africanos incentivavam a valorização da cultura negra e a libertação do complexo de inferioridade diante das culturas brancas, fortalecendo organizações de reivindicação do movimento negro (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012). Diferente dos EUA e da Europa, as universidades não aderiram aos debates até os anos 1980-90.

Na década de 1970, com a globalização e a adoção do neoliberalismo como modelo político e econômico na América Latina, surgiram novos atores sociais e foram elaborados documentos para uma nova política educacional (Carvalho; Faustino, 2015). Destaca-se a criação de diversas associações civis de profissionais da educação e pesquisadores, como ANPOCS em 1977, ANPED em 1978, CEDES em 1978, ANDE em 1979 (transformada em ANDES), CPB em 1979 (substituída pela CNTE em 1990) e Anfope em 1980 (Cavalcanti et al., 2019).

Nessa época, movimentos sociais lutavam contra ditaduras militares na América Latina, o que gerou diferenças no amadurecimento das ideias progressistas. Elas se consolidaram nos anos 80, com a redemocratização dos países da região: Argentina (1983), Brasil e Uruguai (1985), Paraguai (1989) e Chile (1990).

A redemocratização do Brasil levou a uma reconstrução política em meio à escassez de recursos e questões sociais agravantes, gerando a necessidade de políticas sociais mais justas (Gomes, 2001, p.22). Porém, o período dos anos 80 e início dos 90 teve mais reviravoltas regressivas do que progressivas (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 398). Após os movimentos pelas “Diretas Já” em 1984, que levaram Tancredo Neves à presidência, a morte deste resultou na presidência de José Sarney, enfrentando uma grave crise econômica com inflação crescente e perda no poder de compra do salário-mínimo (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 398).

Essa necessidade de mudança deu origem à Constituição Federal de 1988 (CF/88). De acordo com Cunha Filho e Almeida (2014, p. 208-211) a Carta Magna brasileira valoriza a diversidade cultural, com destaque para os “direitos culturais” e o princípio constitucional do pluralismo cultural.

No contexto da agenda política internacional, a Unesco liderou o debate global sobre a categoria de cultura após as mudanças ocorridas no final do século XX, como a queda do Muro de Berlim e o colapso da URSS (Alves, 2010, p. 540). A cultura entrou na agenda internacional da Unesco em 1967, com uma mesa-redonda em Mônaco, dando início a um programa específico na área de políticas culturais, trazendo a discussão sobre a cultura como objeto de políticas públicas para o centro do debate cultural internacional (Lima, 2014).

Na Conferência Mundial do México, em 1982, estabeleceu-se o compromisso de que políticas culturais deveriam humanizar as relações capitalistas (Carvalho; Faustino, 2015, p. 119). Isso se alinhava com as políticas neoliberais para lidar com as crises econômicas do capitalismo nos anos 1970 e 1980, valorizando a diversidade para superar sérias dificuldades econômicas e a desigualdade crescente entre as nações (Carvalho; Faustino, 2015, p. 119).

Esse alinhamento com o capitalismo, com a globalização e com as políticas neoliberais por parte da Unesco, também foi seguido pelo Banco Mundial. Apesar de ser uma organização financeira internacional que oferece financiamento para projetos e políticas educacionais, não perde seu caráter de agência financeira diretamente ligada aos interesses financeiros do setor privado (Souza; Mello, 2019, p. 95). Assim, a agenda internacional da diversidade cultural focava em questões comerciais e não considerava as consequências homogeneizantes da globalização para o intercâmbio cultural entre países, exceto pelo viés comercial: a França lutava pelo

protecionismo da cultura local perante a indústria cultural dos países detentores dos meios de comunicação, especialmente os EUA (Smiers, 2014, p. 126).

Na Conferência Mundial de Estocolmo, em 1998, os temas da diversidade cultural e do diálogo intercultural ganharam destaque na agenda internacional, substituindo as ligações entre cultura e desenvolvimento que vigoraram na década de 1980 e meados dos anos 1990 (Lima, 2014, p. 31). O autor relata que a sociedade civil e autoridades governamentais se uniram rapidamente pela causa da diversidade cultural. Redes transnacionais foram formadas para criar um instrumento internacional de proteção e promoção da diversidade cultural, que resultou na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2001 (Unesco, 2002), e na Convenção da Unesco para a Diversidade Cultural de 2005 (Unesco, 2007), assinada pelo Brasil. O compromisso exige que o Estado invista em políticas públicas que reconheçam a diversidade cultural e as desigualdades sociais como elementos da realidade do país.

Na década de 90, políticas educacionais foram marcadas pela influência de agências multilaterais, como Banco Mundial, Unesco, OCDE e PNUD, que defendiam o discurso reformista da educação (Souza; Mello, 2019, p. 97). No Brasil, a intervenção dessas instituições, especialmente do Banco Mundial, visava influenciar os governos com questões prioritárias e ações de enfoque economicista nas políticas educacionais (Souza; Mello, 2019; Santos; Brandão, 2018).

Tal anseio convergiu com os grupos políticos no poder do país. A eleição do presidente Fernando Collor de Melo lançou o projeto político neoliberal no Brasil, que ameaçava os direitos sociais universais (Francisco et al., 2014). Collor sofreu impeachment devido a dificuldades econômicas e corrupção, sendo sucedido por Itamar Franco (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 400). O projeto neoliberal teve continuidade, com a privatização da CSN e o sucesso do Plano Real de Fernando Henrique Cardoso, que acabou com a hiperinflação.

FHC foi eleito em 1995 com apoio das elites para solucionar a crise. Na educação, reformas curriculares foram implementadas para formar trabalhadores para o mercado, conforme demanda de agências internacionais de financiamento (Velo, 2017; Santos; Brandão, 2018). Privatizações foram intensificadas com a justificativa de melhorar a situação fiscal e econômica do país. Shiroma; Moraes e Evangelista (2002, p. 86) apontam que as reformas educacionais, embora consensuais em pequenos fóruns, não foram bem recebidas nas esferas intermediárias do setor e não sensibilizaram os profissionais ou a população.

Rodrigues e Abramowicz (2013) afirmam que durante o governo FHC (1995-2002), foram implementadas políticas para combater a discriminação, o preconceito e o racismo na esfera pública. No entanto, essas políticas não atenderam completamente às demandas dos movimentos sociais por uma estratégia mais abrangente e organizada. Lima (2016) identificou ações voltadas para a diversidade no governo de FHC, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001). Esses documentos, com limitações de entendimento e alcance, apresentaram questões voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural (Comar, 2009; Kadlubitski; Junqueira, 2009).

Os PCNs (1997) contemplaram a “Pluralidade Cultural”, mas Akkari e Santiago (2010) apontam que o imaginário social brasileiro reforça a relação amigável entre as pessoas de diferentes raças, mas que isso perpetua as assimetrias baseadas na hegemonia branca, nas funções sociais, mercado de trabalho e acesso aos bens materiais e políticos, bem como ignora as questões sociais que produzem desigualdades, mantendo distanciamento da realidade do cotidiano escolar e ignorando a exclusão de alguns estudantes. Apontam, também, que o documento admite a

existência de práticas discriminatórias e preconceituosas na escola, mas as considera involuntárias ou inconscientes, ignorando as questões sociais que produzem a desigualdade e a exclusão de alguns estudantes.

Pode-se afirmar, então, que a entrada do tema da diversidade cultural na agenda educacional brasileira teve dois movimentos: um externo, que impôs a agenda internacional pelos órgãos internacionais financiadores da educação, e outro interno, com a redemocratização e a chegada do governo neoliberal. As agências financiadoras internacionais exigiram atenção às demandas sociais dos grupos marginalizados para liberação de verbas, e o governo neoliberal seguiu essas exigências para obter recursos. Kadlubitski e Junqueira (2009) reforçam essa interpretação, ao afirmarem que a implantação das políticas educacionais para efetivação da diversidade cultural está ligada ao interesse ou benefício que essa política trará às classes dominantes, que foi o que ocorreu aqui, com a classe política se articulando em prol de mais verbas para seu governo.

Ao ser eleito em 2002, o governo de Luís Inácio Lula da Silva visava atender reivindicações históricas dos movimentos sociais, mesmo que de forma fragmentada (Lima, 2016). Trata-se de uma visão política mais à esquerda em comparação aos governos neoliberais de direita que estiveram no poder até esse momento. Pierucci (1990) argumenta que a noção de diferença, bandeira dos movimentos de esquerda, foi inicialmente proclamada pela direita conservadora, que justificava tratamentos desiguais e discriminação por conta da diferença. A esquerda, por sua vez, destaca que diferença não é desigualdade e ressalta que somos diferentes, mas iguais².

Foi preciso intensificar a agenda e ações do governo Lula para avançar na implementação das políticas educacionais para diversidade cultural (Moehlecke, 2009). Em 2003, foram criadas secretarias específicas para atender demandas de grupos como mulheres e negros, além da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar. Considerando a estrutura do Ministério da Educação (MEC), em 2003 a gestão de Cristovam Buarque associou diversidade com inclusão social. Em 2004, já na gestão de Tarso Genro (continuada por Fernando Haddad), veio a criação da Secad, através do Decreto Presidencial nº 5.159/2004 (Moehlecke, 2009).

Taffarel e Carvalho (2019) apontam dois episódios que teriam impulsionado a criação da Secad: o Massacre de Corumbiara, em 1995 (10 mortos), e o Massacre de Eldorado de Carajás, em 1996 (19 mortos). Essa interpretação corrobora o que afirmam Brasil e Jones (2020): a ideia de que os tomadores de decisão ignoram o problema até que ele se torne sério, dando respostas exageradas para o problema. Por mais que, em nosso entendimento, a criação da Secad não tenha se constituído uma resposta exagerada ao problema, já que as políticas de diversidade ainda estavam em estágio inicial no país na época e precisavam ganhar intensidade, precisaram acontecer fatos extremos para que a temática ganhasse força na agenda política. Já Carreira (2015, p.178) cita a agenda racial da Conferência de Durban como elemento fundante da nova secretaria.

A criação da Secad visou articular ações de inclusão social e valorização da diversidade brasileira. Todavia, Moehlecke (2009) aponta que os movimentos sociais não articularam suas demandas políticas em torno da ideia da diversidade, preferindo noções como direito à diferença, antirracismo, antissexismo, sociedade inclusiva, feminismo, indigenismo, entre outros. Nesse contexto, a resposta mais frequente dada pelos formuladores de políticas às demandas desses grupos foi a criação de secretarias e conselhos específicos, garantindo ações que não seriam desenvolvidas em outras instâncias. Por outro lado, essa fragmentação das demandas sociais

² Retomar interpretação dada por Boaventura de Souza Santos (2003), citada na Introdução.

implicou dificuldade de disseminação dessas orientações para outras secretarias, impedindo um movimento mais sistêmico no governo.

Para contornar essa situação, o MEC criou câmaras temáticas para articular ações das secretarias (Moehlecke, 2009), aproximou-se da sociedade civil organizada por meio de parcerias e comissões de assessoramento e adotou ação descentralizada nos três níveis de governo, envolvendo ainda atores não governamentais. Essa ação valorizou a participação de uma pluralidade de atores sociais na geração e desenvolvimento de políticas públicas para a inclusão e diversidade (Moehlecke, 2009).

A autora encontrou 24 programas/projetos/ações para diversidade no MEC no primeiro mandato de Lula (2003-2006) e afirmou que, “se há uma característica comum a todos é justamente sua pluralidade, o que nos obriga a falar, nesse momento, de ‘diversidades’” (Moehlecke, 2009, p. 478), indicando que a noção de *polissemia* teve sua influência nas respostas dadas pelos formuladores de políticas na abordagem da diversidade nas políticas públicas educacionais.

A segunda gestão de Lula (2007-2010) foi marcada pela ampliação do alcance de algumas políticas da Secad por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação e, especificamente, do Plano de Ações Articuladas (Carreira, 2015, p.222).

Em 2011, iniciou-se o governo de Dilma Rousseff, num contexto de ampliação da força política de grupos conservadores e impactado pela crise internacional de 2008 (Carreira, 2015, p. 222). Em maio de 2011, a Secad foi renomeada para Secadi e incluiu a temática “inclusão”. A política do órgão se voltou para a implementação de políticas, recuando em relação à sustentação de agendas de movimentos sociais (Carreira, 2015, p. 248). Em 2012, ocorreram várias controvérsias públicas relacionadas a agendas lideradas pela Secretaria, gerando debates intensos na mídia. Grupos como setores religiosos conservadores, defensores extremos da liberdade de expressão, ruralistas, mineradoras e partidos de direita ganharam destaque nesses debates, que foram parcialmente abordados pela maioria dos grandes meios de comunicação. Essas controvérsias fizeram com que a Secadi buscasse, a partir de 2013, uma atuação de baixa visibilidade pública, que não chamasse a atenção de setores conservadores contrários (Carreira, 2015, p. 261).

As CONAE/2010 e CONAE/2014 foram importantes fóruns de discussão sobre diversidade na educação, gerando contribuições conceituais e políticas, apesar da crescente atuação reacionária de grupos conservadores nessa época. O Eixo Temático VI da CONAE/2010 gerou debates sobre 12 pontos, mas a definição de diversidade só foi acordada na CONAE/2014, que a definiu como uma dimensão humana que deve ser compreendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças manifestadas em relações sociais complexas e atravessadas por posições de poder (CONAE, 2014, p. 28).

Jakimiu (2021) usa a teoria do pêndulo democrático de Avritzer (2018) para afirmar que a democracia brasileira tem períodos de expansão e regressão. Segundo o autor, a tendência regressiva começou em 2013 com as manifestações nas ruas e se agravou em 2016 com o impeachment de Dilma. Uma evidência do avanço dos grupos conservadores nessa época, foi o advento do programa “Escola Sem Partido”, em 2015. Tratou-se de uma ameaça à convivência social e à eliminação da escola pública como um local para formação humana baseado em valores como a liberdade, a democracia e o respeito à diversidade (Frigotto, 2017). O autor aponta para uma atitude autoritária que se manifesta pela criminalização de ideias ligadas à história e à formação humana da classe trabalhadora, bem como pela intolerância e ódio dirigidos a movimentos sociais como o MST, mulheres, negros, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

Em 2018 é homologada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). Em relação à diversidade cultural, o documento recebeu críticas por expressar a forte influência dos organismos internacionais (Alves; Salustiano, 2020), pela abordagem superficial dada ao tema e também por não apresentar avanços possíveis no tratamento curricular do assunto (Santos; Brandão; 2018). Entretanto, Alves e Salustiano (2020) sugerem que os docentes têm a possibilidade de forjar o currículo mediante sua ação educativa, no sentido de dar espaço curricular aos saberes dos grupos sociais marginalizados, saberes que foram historicamente negados no processo curricular, político, econômico e cultural.

Nesse mesmo ano, os conservadores conseguem eleger Jair Bolsonaro à presidência do país. Com sua posse em 2019, iniciou-se a destruição das forças produtivas através do Estado burguês, dominado por forças de direita e extrema-direita que servem ao capital, o que representa uma contradição no modo de produção capitalista (Taffarel; Carvalho, 2019), levando a uma evidente limitação no desenvolvimento social da nação.

Houve também o silenciamento e invisibilidade em relação às questões que envolvem, principalmente, gênero e diversidade sexual, limitando a consideração dessas questões ao âmbito privado (Carvalho; Resende, 2021). Esses retrocessos resultaram da eleição de formuladores de políticas que endossam esse discurso. A extinção da Secadi em 2019 foi um exemplo desse fluxo conservador que alterou a percepção dos formuladores de políticas, o que representou um retrocesso administrativo para o ministério na promoção de políticas educacionais para a diversidade cultural.

Atualmente, temos Lula em seu terceiro mandato, com ênfase na diversidade do povo brasileiro simbolizada pela subida da rampa do Palácio do Planalto na posse. Ele recriou a Secadi através do Decreto nº 11.342/23, demonstrando sua disposição com políticas identitárias em prol dos grupos historicamente subalternizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a avaliar como o tema da diversidade cultural foi incorporado e tratado nas políticas educacionais brasileiras, olhando especificamente para a definição da agenda política. As lutas de grupos sociais historicamente marginalizados por reconhecimento de direitos, influenciadas pelos teóricos do Multiculturalismo, dos Estudos Culturais e dos *Black Studies*, contribuíram para a centralidade do tema da diversidade cultural na agenda internacional.

No Brasil, o alinhamento entre as exigências dos órgãos internacionais financiadores da educação com os interesses dos governos neoliberais pós-redemocratização do país (Collor, Itamar Franco e FHC), bem como de elementos internos, como o texto da CF/1988, fez com que os documentos educacionais que normatizavam a educação tivessem, ainda que de forma tímida, alusões à diversidade cultural (LDB/1996, PCN's/1997).

Interpretamos que é com a ascensão do governo Lula que ocorre a quebra do monopólio dos atores sociais no poder, potencializando a participação popular e a visibilidade das demandas sociais de grupos marginalizados, resultando no fortalecimento das políticas para a diversidade cultural. Pelo lado do fluxo de informações, essa dinâmica aumentou o debate e a circulação de discursos sobre o tema, contribuindo para um esclarecimento em relação à complexidade e polissemia do termo e, também, para que as políticas para a diversidade cultural ganhassem força, resultando na ampliação e aprofundamento de políticas educacionais nesse sentido. Tal fato confirmou a “tese geral da pontuação”, de que mudanças mais aceleradas ocorrem quando

os temas ficam mais atrativos para os formuladores de políticas, fazendo com que eles prestem mais atenção a essas demandas.

No entanto, a ascensão de grupos conservadores reacionários às “políticas da diferença”, através do questionamento das conquistas que grupos historicamente marginalizados vinham tendo, culminou no impeachment de Dilma em 2016, levando primeiro Temer e depois Bolsonaro ao poder. É importante reconhecer que elementos de políticas neoliberais já estavam presentes em diferentes graus, durante os governos do PT, especialmente no segundo mandato de Dilma (2015-2016). Contudo, com Temer e posteriormente Bolsonaro, houve uma intensificação significativa dessas políticas, resultando em um impacto negativo mais profundo nas políticas educacionais para a diversidade nos últimos anos (2015 em diante).

Lima (2016) cita dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para alertar que as políticas educacionais para grupos historicamente marginalizados no Brasil ainda são frágeis, necessitando melhorar no alcance, na eficácia, na eficiência e na efetividade. A análise histórica da incorporação da diversidade cultural na agenda política educacional brasileira revela um processo não linear, marcado por avanços e retrocessos, influenciado tanto por pressões internacionais quanto por dinâmicas políticas internas.

A criação de órgãos como a Secad/Secadi durante os governos Lula e Dilma representou um avanço institucional significativo, enquanto sua extinção no governo Bolsonaro simbolizou um retrocesso expressivo. A recriação da Secadi no terceiro mandato de Lula (Decreto nº 11.342/23) sinaliza uma possível retomada da centralidade do tema na agenda governamental, embora em um contexto político e social significativamente alterado.

Assim, o estudo conclui que as políticas para a diversidade cultural precisam ser potencializadas, com a participação dos grupos marginalizados nas instâncias deliberativas e de gestão dessas políticas públicas, buscando ampliar o acesso aos bens materiais, culturais, à vida digna, à democracia e à cidadania. É fundamental compreender que esse processo demanda atenção constante e resistência às tendências regressivas que periodicamente emergem no cenário político nacional, desafiando as conquistas alcançadas no campo da diversidade cultural na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 9-33, mai./ago., 2010.
- ALVES, E. F. G.; SALUSTIANO, D. A. Concepções de Diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interitórios Revista de Educação**, UFPE, v. 6, n. 11, p. 101-123, 2020.
- ALVES, E. P. M. Diversidade Cultural, Patrimônio Cultural Material e Cultura Popular: a Unesco e a Construção de um Universalismo Global. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 3, p. 539-560, set./dez., 2010.
- ANDERSON, J. E. **Public Policymaking**. Boston, Houghton Mifflin, 2003.
- ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. L. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 83, n. 1, p. 11-35, 2017. Consultado em 27 de novembro de 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/spp/2662>

AVRITZER, L. O Pêndulo da Democracia no Brasil. Uma análise da crise 2013–2018. **Novos Estud.**, CEBRAP. São Paulo. v. 37, n. 02, p. 273–289, mai./ago., 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMGARTNER, F. R.; JONES, B. D. **Agendas and Instability in American Politics**. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1993.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASÃO, H. J. P. Direito à diversidade e educação para a cidadania. **Cadernos da Fucamp**, v. 15, n. 23, p. 129–142, 2016.

BRASIL, F. G.; JONES, B. D. Agenda setting: Policy change and policy dynamics A brief introduction. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 6, p. 1486–1497. 2020. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200780x>

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. **Documento Referência da Conae 2010**. Brasília: 2010.

BRASIL. **Documento Referência da Conae 2014**. Brasília: 2014.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALABRE, L. Experiências recentes de implementação e análise de políticas públicas no campo da cultura. **Revista Aval**, v. 2, n. 16, jul./dez., 2019.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641–661, set/dez 2011.

CAPELLA, A. C. N. Estudos sobre formação da agenda de políticas públicas: um panorama das pesquisas no Brasil. **Revista De Administração Pública**, v. 54, n.6, p. 1498–1512. 2020. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200689>

- CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas Públicas** (Coleção Governo e Políticas Públicas). Brasília, DF: ENAP, 2017.
- CARNEIRO, S. M. M.; KNECHTEL, M. R.; MORALES, A. G. Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 469-484, set./dez., 2012.
- CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. 508 f. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação. FEUSP, São Paulo, 2015.
- CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p.110-134, mar., 2015.
- CARVALHO, G. P.; RESENDE, J. O reconhecimento da diversidade cultural em políticas educacionais em Portugal e no Brasil. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 7, n. 20, março, 2021.
- CAVALCANTI, C. R.; SALES; I. C. da S.; NUNES, L. R. S.; SILVA, S. do E. S. F. A agenda educacional dos movimentos sociais no Brasil no período de 2007 a 2017. **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA, 2019.
- COBB, R. W.; ELDER, C. D. **Participation in American Politics: The dynamics of agenda building**. Boston, MA: Allyn & Bancon, 1972.
- COBB, R. W.; ELDER, C. D. The Politics of Agenda-Building: An Alternative Perspective for Modern Democratic Theory. **Journal of Politics**, v. 33, n. 4, p. 892-915, 1971.
- COMAR, S. R. Políticas para a formação docente na diversidade cultural: implicações e desafios necessários. In: CARBELLO, S. R. C.; COMAR, S. R. (Org.). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. Maringá: Ed. da UEM, 2009.
- CUNHA FILHO, F. H.; ALMEIDA, D. de. Direitos culturais e diversidade cultural. In: MIGUEZ, P.; BARROS, J. M.; KAUARK, G. **Dimensões e desafios políticos para a diversidade cultural** / Paulo Miguez, José Márcio Barros, Giuliana Kauark (orgs.); apresentação Gilberto Gil. p. 197-214. Salvador: EDUFBA (Coleção CULT), 2014.
- EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução autorizada da primeira edição inglesa publicada em 1996. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Edição digital: novembro de 2011.
- EAGLETON, T. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FALAGAS, M. E; PITSOUNI, E. I.; MALIETZIS, G. A.; PAPPAS, G. Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. **Scientific Databases, Pros and cons. The FASEB Journal**, v. 22, Feb. 2008.
- FIGUEREDO, M. F.; MACÊDO, D. J. S. A diversidade cultural e as políticas educacionais brasileiras. **Seminário Gepráxis**. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 9, p. 1-15, maio, 2021.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 23, p. 91-124, 2005.
- FRANCISCO, M. V.; MILITÃO, S. C. N.; MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. Educação e diversidade na agenda educacional: da Conferência Nacional de Educação de 2010 a 2014, o que mudou? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 145-154, maio/ago., 2014.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola Sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LEPP/UERJ, 2017.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**. v.16, n. 47, maio/ago., 2011.

GOMES, M. F. C. M. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA E SILVA, M. O. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria & prática**. Maria O. da Silva e Silva (org.). São Paulo Veras Editora, 2001.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: SEMTEC. **Diversidade na educação – reflexões e experiências**. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 22, jul/dez, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Original de 1992. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HOGWOOD, B.; GUNN, L. **Policy Analysis for the Real World**. Oxford, Oxford University Press, 1984.

IBGE. **Atlas Nacional Digital do Brasil**. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/?#/home/

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar., 2021.

JANNUZZI, P. de M. Avaliação de Programa Sociais, em uma perspectiva sistêmica, plural e progressista: conceitos, tipologias e etapas. **Revista Aval.**, v. 4, n. 18, p. 39-61, jul./dez., 2020.

JANNUZZI, P. de M. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2016.

JENKINS, W. **Policy Analysis. A Political and Organizational Perspective**. Oxford, Blackwell, 1978.

JONES, B. D.; BAUMGARTNER, F. R. **The politics of attention: how government prioritizes problems**. Chicago, IL: University of Chicago Press. 2005.

JONES, C. O. **An Introduction to the Study of Public Policy**, Monterey, CA, Brooks Cole Publishing (3.^a ed.), 1984.

KADLUBITSKI, L.; JUNQUEIRA, S. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação**. Santa Maria, Brasil, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr., 2009.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies**. Boston: Little, Brown, 1984.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LASSWELL, H. D. **The Decision Process. Seven Categories of Functional Analysis**, College Park, MD, University of Maryland Press, 1956.

- LIMA, P. A. M. de. A Convenção da Unesco sobre diversidade cultural e a agenda internacional da cultura. In: MIGUEZ, P.; BARROS, J. M.; KAUARK, G. **Dimensões e desafios políticos para a diversidade cultural** / Paulo Miguez, José Márcio Barros, Giuliana Kauark (orgs.); apresentação Gilberto Gil. p. 25-40. Salvador: EDUFBA (Coleção CULT), 2014.
- LIMA, P. G. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.
- MELO, K. M. M.; MALFITANO, A. P. S.; LOPES, R. E. Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. v. 28, n. 3, p. 1061-1071. 2020. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1877>
- MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, mai./ago., 2009.
- MORAES, E. M.; PEREIRA, J. E. D. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 105-130. 2014.
- MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs), **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 38-66. 2008.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago., 2003.
- MORESI, E. A. D.; PINHO, I.; COSTA, A. P. How to Operate Literature Review Through Qualitative and Quantitative Analysis Integration? In: COSTA, A. P., MOREIRA, A., SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.C., WAMBALEKA, S. (eds) **Computer Supported Qualitative Research**. WCQR 2022. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 466. Springer, Cham., 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_13
- MURTA-MORAES, E.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 105-130. 2014.
- OLIVEIRA, C. M.; MOURA, K. L.; SILVA, I. M. de S. e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 397-418, jul./dez., 2010.
- OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set., 2012.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 15/12/2022.
- PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social Revista Social**, São Paulo, v. 1, 1990.
- PINHO, I.; MORESI, E. A. D.; BRAGA FILHO; M. O. Pesquisa em educação: Um panorama bibliométrico de publicações em Língua Portuguesa, no Scielo, no período de 2002 a 2020. **New Trends in Qualitative Research**, v. 7, p. 247-257, 2021.
- PUCCINI, L. R. S.; GIFFONI, M. G. P.; SILVA, L. F. da; UTAGAWA, C. Y. Comparativo entre as bases de dados PubMed, Scielo e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 28, p. 75-82, ago. 2015.

REIS, M. B. F.; DESIDERIO, M. **Política educacional, diversidade e formação docente: uma interface possível**. In: I Seminário sobre Políticas Públicas e aspectos das mudanças institucionais no Brasil e em Goiás. Out. de 2012.

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

SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. A. R. dos; BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr., 2018. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.593>

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, v. 13, jan./abr. 2005.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, A. da.; BRANDIN, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. de 2008.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 3ª ed. - 4ª reimp., 2013.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SMIERS, J. Diversidade cultural como um conceito político: oportunidade e falha (...e ainda alguma esperança se você desglobalizar um pouco). In: MIGUEZ, P.; BARROS, J. M.; KAUARK, G. **Dimensões e desafios políticos para a diversidade cultural** / Paulo Miguez, José Márcio Barros, Giuliana Kauark (orgs.); apresentação Gilberto Gil. 287 p. Salvador: EDUFBA (Coleção CULT), 2014.

SOUZA, V. E. B. de; MELLO, R. M. A. V. de. Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 94-107, jan./mar., 2019.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: Um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

TAYLOR, C. The Politics of recognition. In: TAYLOR, C. et. al. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. p. 25-73. Princeton: Princeton University Press, 1994.

TRUE, J. L.; JONES, B. D.; BAUMGARTNER, F. R. Punctuated-Equilibrium Theory: explaining stability and change in american policymaking. In P. A. Sabatier. (Ed.), **Theories of the Policy Process**. Oxford, UK: Westview Press. 1999.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**, 2007. Texto originalmente publicado em 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224> Acesso: 15/12/2022.

UNESCO. **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural**, 2002. Texto originalmente publicado em 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160_por Acesso: 15/12/2022.

VELOSO, I. V. Políticas públicas da educação no Brasil: desarticulação e estagnação (ou retrocesso). **Anais da VI Semana de Integração Inhumas**: UEG, p. 448-459, 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAHARIADIS, N. Setting the agenda on agenda setting: definitions, concepts, and controversies. In N. Zahariadis. (Org.), **Handbook of public policy agenda setting**. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar, 2016.