

# Las políticas educativas acerca de la diversidad en Brasil

## The diversity in educational policies in Brazil

*Paulo Gomes Lima\**

### RESUMEN

El debate sobre el concepto y el significado de la diversidad en las políticas educativas en Brasil y en el mundo no puede dejar de considerar el contexto en el que se problematiza ese tema. El objetivo de este artículo, a través de una investigación exploratoria guiada por una revisión bibliográfica y documental, es discutir no solo la dimensión del concepto de diversidad en las políticas educativas en Brasil, sino también la repetición de su extensión y alcance en algunas estrategias dirigidas a su efectividad, como derecho y respeto por las singularidades. En este sentido, organizamos el presente trabajo en tres secciones: a) Diversidad en las políticas educativas: del concepto a sus significados; b) Diversidad en las políticas educativas: de lo alcanzado a sus límites y c) Diversidad en las políticas educativas: algunas puntuaciones y recurrencias. Concluimos que las políticas educativas universales y la diversidad exigen la formación política del hombre, un objeto que no puede ni debe reducirse a la ideología particularizada de la justicia social.

**Palabras clave:** diversidad, políticas educativas, justicia social

### ABSTRACT

The debate on the concept and meaning of diversity in education policies in Brazil and in the world must not fail to consider the context in which such a theme is problematized. The objective of this article, through an exploratory research guided by a bibliographical and documentary review, is to discuss, not only the dimension of the concept of diversity in educational policies in Brazil, but also the recurrence of its extension and scope in some strategies aimed at its Effectiveness as a right and respect for singularities. In this sense, we organize the present work in three sections: a) Diversity in educational policies: from concept to its meanings; b) Diversity in educational policies: from reaching their limits and c) Diversity in educational policies: some scores and recurrences. We conclude that universal education policies and diversity demand the political formation of man, an object that cannot and should not be reduced to the particularized ideology of social justice.

**Key words:** diversity, educational policies, social justice

## Introducción

Como política del Estado brasileño, la diversidad es destacada como un objeto recurrente en el periodo de democratización del país, a partir de los años ochenta, reflejando el espíritu de la De-

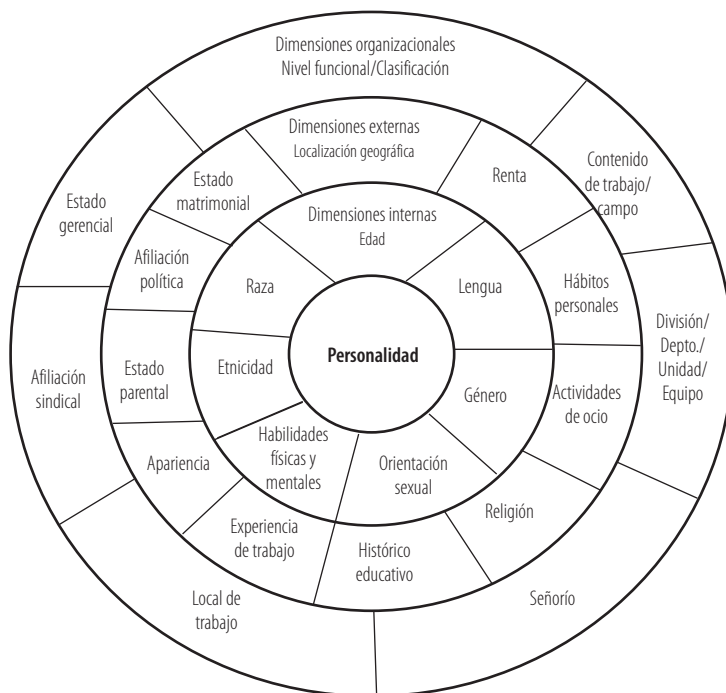
\* Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Brasil; paulogl.lima@gmail.com

claración de los Derechos Humanos de 1948 en relación con la igualdad de reconocimiento y el énfasis de la universalización de los derechos, lo que sin duda era un punto muy significativo para la época, aunque sin caracterizar el concepto, el alcance de las políticas ni sus respectivas estrategias de implementación.

Como se ha señalado en trabajos anteriores, es necesario no solo discutir, sino también vivenciar y construir estrategias que amplíen el significado de demandas sociales singulares que no podrían estar al margen de las mismas, porque el proceso de apertura a la redemocratización traía una agenda de políticas no correspondientes, hasta el momento, con la realidad brasileña. Pronto se percibió, a partir de la Constitución Federal de 1988, que la simple exigencia de reconocimiento de factores sociales, económicos, culturales, no sería suficiente para la construcción de la igualdad o de la igualdad en el reconocimiento del derecho; por otro lado, este primer vistazo sobre la realidad en Brasil fue un importante indicador para poner en evidencia la necesidad de cambios en una sociedad antagonica, como la capitalista (Lima, 2009).

A Partir de Clements y Jones (2002: 13), una mesa redonda coordinada por Montagner *et al.* (2010: 21-22) destaca dos importantes entendimientos de la diversidad que, en mayor o menor grado, aunque de origen internacional, comienzan a adoptar muchas de las políticas de los estados-nación, teniendo en cuenta las características específicas de los grupos humanos, su movimiento y producciones. El primero enfatiza que la diversidad puede ser vista como el punto de partida, en la observación de que los seres humanos son diferentes y unidos por las diferencias y similitudes de género, edad, idioma, cultura, raza, identidad de género y nivel de ingresos. El segundo identifica la diversidad con la alteridad, correspondiendo a las cualidades humanas no familiares con las del grupo humano al cual se pertenece, pero presentes y valoradas en otros grupos o individuos. Por lo tanto, no existe un concepto único de la diversidad, y puede, incluso, ser definida como el enfrentamiento de cuestiones en las dimensiones internas, externas y organizacionales de las singularidades (ONU, 2000 Apud Clements y Jones, 2002: 13, citado en Montagner *et al.* 2010: 22) como se observa en la figura 1:

**FIGURA 1. Dimensiones de la diversidad**



Fuente: Irwin (1995), apud London (2009) citado en Montagner *et al.*, 2010: 22.

El objetivo de este trabajo es discutir no solo la dimensión del concepto de diversidad en la política educativa en Brasil, sino también la recurrencia de la expansión y el alcance de algunas estrategias dirigidas a su actualización como derecho y como respeto a las singularidades. En este sentido, se ha organizado en tres secciones: a) la diversidad en la política educativa: del concepto a sus significados; b) la diversidad en las políticas educativas: de lo alcanzado a sus límites y c) la diversidad en las políticas educativas: algunas puntuaciones y recurrencias.

## Diversidad en las políticas educativas: del concepto a sus significados

La discusión en torno al concepto y significado de la diversidad en la política educativa en Brasil y en el mundo no debe ignorar el contexto, es decir, las condiciones socioeconómicas y políticas a partir de las cuales se desarrollan los conflictos existentes, sin dejar de considerar el multiculturalismo y el simple reconocimiento de oportunidades, esto es, la articulación entre ley y justicia, lo que se busca para la realización del derecho de la ciudadanía, centrado en procesos de no-exclusión.

En la primera perspectiva, las políticas educativas para la diversidad se justifican por el multiculturalismo, pues impelen a contemplar los diferentes orígenes en la inclusión de los estudiantes, con el fin de mantener o mejorar las relaciones entre las diferentes culturas y añadir las características específicas de los grupos humanos en un contexto de “reparación” de la inclusión social, con la idea de compensar la supresión histórica de tales oportunidades. En este caso, la teoría del capital humano justifica las políticas de diversidad como la “necesidad de identificar el talento no utilizado por la deficiencia del mercado (*market failure*)”, lo que resultará en la mejora de las condiciones de vida y en un mayor crecimiento económico para el país (Silva, 2006: 141).

En la segunda perspectiva, sin dejar al margen el contexto del conflicto del mundo capitalista (establecido por el neoliberalismo) que es donde vivimos, existe la necesidad de construir otro tipo de trama, en el que la idea de universalización no sea solo una previsión, sino una condición de no exclusión, ya que no reduce la ciudadanía a porcentajes de creación de oportunidades sociales, ni deja de garantizar las especificaciones y el derecho a la diferencia. Algunas luchas han sido emprendidas en esta dirección con ampliadas demandas (y todas las exigencias socioeconómicas del caso), aún no contempladas universalmente, pero que priman por la superación del reduccionismo capitalista en las políticas educativas. La discusión sobre la diversidad en la política educativa requiere claridad en los conceptos y significados comúnmente aplicados y difundidos más en los documentos oficiales que en la literatura especializada.

Las políticas educativas son una parte de la política pública, entendiéndolas como un camino o curso de acción preferido por autoridades para abordar las cuestiones o problemas sociales. Su realización se expresa en las leyes, reglamentos, normas oficiales y en las acciones del gobierno; por lo tanto, es la acción del Estado en el atendimento de las demandas o como lo indica Hofling (2001: 31), el estado “[...] implantando un proyecto de gobierno, a través de programas de acción para sectores específicos de la sociedad”. Palumbo (1994) caracteriza las políticas públicas como “[...] un proceso o una serie histórica de las intenciones, las acciones y el comportamiento de muchos de los participantes”; en esa dirección complementan Marran y Lima (2013), no se limita solamente a una ley, debido a que su construcción es dada por el desarrollo de los acontecimientos, en un flujo de construcción, reconstrucción y adaptación. En el sentido más estricto, como política pública, Palumbo (1994: 8), argumenta que “[...] su manifestación visible es la estrategia adoptada por el gobierno para resolver los problemas públicos”, por lo que cada uno de los problemas circunscritos al corte estratégico de un país, tales como la educación, salud, alimentación, transporte, entre otros sectores, podrían ser caracterizadas como políticas públicas de corte social.

Como parte de una política pública, la política educativa se ha diseñado y estructurado como un ciclo que comprende: agenda, formulación, implementación y evaluación. La agenda se refiere a la identificación de las demandas sociales de diferentes segmentos sociales y múltiples participantes. La formulación de la política se caracteriza por la composición del texto político, las contribuciones de sus representantes internos y externos (internos se puede decir que son los legisladores y externos son asesores o expertos en áreas específicas, tales como el derecho, la antropología, etc.). La implementación es el momento de poner en obra el pensamiento político a través de programas, proyectos y acciones estratégicas organizadas para satisfacer las demandas identificadas en la agenda. Finalmente, la evaluación es el momento de analizar la validez de la política. En este sentido, se puede evaluar la eficiencia, la eficacia, la efectividad de la política y los resultados del alcance de las políticas.

Según Vidovich (2001), algunos temas a considerar en la formulación de la política son: a) ¿cuando se inició la construcción del texto de la política? y ¿“por qué ahora” o en este momento?; b) ¿qué grupos de interés estuvieron representados en la producción de texto de la política y cuales fueron excluidos?; ¿qué procesos se utilizaron para construir el texto de la política y por qué?; d) ¿qué compromisos se hicieron entre los diferentes grupos de interés (*stakeholders*) y la forma como se han logrado?; e) ¿qué intereses se proponen satisfacer las políticas?; f) ¿cuáles son los discursos dominantes del texto de la política y cuáles los discursos políticos que están excluidos?; g) ¿cuál es la intención o la finalidad de la política?; h) ¿la propuesta política elaborada, tiene agendas ocultas o no explícitas?; i) ¿qué valores se reflejan en la política?; j) ¿cuáles son los temas que son el foco de la política?, ¿se refieren a los programas mundiales y de política internacional?; k) ¿cuáles son los principales conceptos de la política propuesta?; l) ¿cuál es el formato de política adoptado y por qué? m) ¿cuál es el lenguaje de la política y por qué?; n) ¿hay inconsistencias y contradicciones en el texto de la política?; o) ¿quién es el público objetivo del texto de la política?; p) ¿el texto de la política es accesible o entendible para el público?; q) ¿los pasos de la implementación están claramente definidos e integran el texto de la política?; r) ¿el proceso de implementación será financiado? s) ¿hay un mecanismo especificado para la evaluación de la política? Estas cuestiones no agotan las posibles interpretaciones del contexto de la producción del texto de la política, sin embargo, se constituyen como elementos de reflexión que, en mayor o menor medida, puede contribuir a mejorar su comprensión.

En el contexto de la evaluación de la política, Vidovich (2001) propone las siguientes indagaciones encaminadas a saber “¿cuáles fueron las fuerzas o efectos que actuaron sobre el contexto de implementación práctica de la política? A esas siguen: a) ¿esta política está implementándose en una variedad de contextos?; b) ¿cómo se diferencian las prácticas de políticas para la realidad que fue diseñada ?; c) ¿son evidentes las influencias globales/internacionales en el contexto de la práctica de la política local?; d) ¿quién puede tener acceso y quién, efectivamente, accede?; e) ¿la interpretación de la política es abierta y es clara para los

implementadores?; e) ¿cómo fue recibida la política por los implementadores?; f) ¿quién puso la política en práctica y por qué?; g) ¿cuales procesos fueron usados para poner la política en práctica y por qué?; h) ¿en qué medida la política es resistida (activa o pasivamente)?; i) ¿la resistencia es colectiva o individual?; j) ¿en qué medida la política es transformada en cada una de las instituciones en el proceso de implementación? k) ¿fueron previstos el proceso de implementación de las políticas, y sus efectos?; l) ¿los implementadores de las políticas forman parte del contexto para o cual fue proyectada?; m) ¿los implementadores son capaces de responder y de reunirse rápidamente para atender las necesidades localizadas en el dominio del contexto de la práctica política?; n) ¿cuáles fueron las consecuencias o efectos no intencionales en el proceso de implementación de la política?; o) ¿cuál es el impacto de la política en diferentes agrupamientos identificados con base en clase, género, etnia, ruralidad y deficiencia?; p) ¿existen vencedores o perdedores en el contexto de la práctica o proceso de implementación de la política?

Sin embargo, hay que recordar que los dos tipos de acceso a las políticas públicas se pueden clasificar como universales o focalizadas. El primer tipo corresponde a la atención de todos, sin distinción, teniendo en cuenta la ciudadanía como requisito común previo, así como los derechos establecidos en la propiedad del Estado-nación. El segundo tipo se caracteriza por la atención a grupos sociales cuya vulnerabilidad social e histórica no fue contemplada en su totalidad en las políticas universales, dadas las especificidades del contexto, identidad y condiciones discriminatorias y cuyo derecho a la diferencia no fue objeto de cuestionamiento, estudio y de referencia política y social. Al igual que en el caso de las políticas de acción afirmativa, este segundo tipo es también tratado en la literatura como de “discriminación positiva”.

La diversidad, por su parte, como tema y objeto de la política educativa, no puede definirse simplemente como un sinónimo de lo diverso, considerando los segmentos o grupos humanos o incluso en la conclusión de que el reconocimiento de lo multicultural resuelve y armoniza los conflictos situados históricamente. Asume sobre todo una “[...] construcción histórica, social, cul-

tural y política de las diferencias...”; así, las huellas, identidad, relaciones, restricciones y limitaciones de los sujetos sociales son distintos y transversalizados por complejas relaciones sociales de poder. De tal suerte, la problematización de la necesidad de la igualdad, las denuncias sobre las desigualdades sociales y el derecho a la diferencia deben ser pauta y práctica democrática de una sociedad que busca romper con la perversidad y la injusticia social (Conae, 2014: 28). Como punto de partida, es necesario el reconocimiento del derecho a la igualdad y la defensa de la diferencia, pero se requieren medidas fundamentadas en la gestión democrática que puedan ampliarse y ser difundidas como expresiones del derecho.

Por lo tanto, el significado de poner la diversidad como parte de las agendas de las políticas educativas en Brasil, se puede entender como una confrontación de contextos adversos a los que, históricamente, parte considerable de la población ha sido sometida. El empoderamiento como la construcción y la recurrencia de la diversidad en la educación se convierte en la fuerza motriz de una etapa de apertura y materialización de los derechos, ampliando agendas y discutiendo las relaciones entre los procesos de democratización, humanización y universalización.

### **Diversidad en las políticas educativas: de lo alcanzado a sus límites**

En términos generales, la política educativa se presenta con la fuerte necesidad de enfatizar el respeto por la diversidad cultural, las diferencias y peculiaridades de los grupos sociales, así como los procesos de inclusión de la población a la educación, históricamente marginada por su condición social, color, raza, etnia, entre otros; las políticas de acción afirmativa se caracterizan por ser un ejemplo. Sin embargo, se sabe que esto no quiere decir que los movimientos que luchan por la obtención total a los derechos sean atendidos. Como se señaló antes, a partir del documento Conae (Brasil, 2014), hay una relación compleja del poder permeada por grupos de presión que, en mayor o menor medida, interfieren sobre la contención y los costos, asegurando un recorte delimitado de los beneficios sociales. Por lo tanto, a pesar de



algunos logros se pueden enumerar, las tensiones derivadas de su expansión siguen siendo recurrentes.

Ciertamente el proceso de redemocratización en Brasil adquirió expresión amplia en el artículo 205, que señala la educación como “... derecho de todos y deber del Estado y de la familia...”, en régimen de colaboración entre los entes federales y expresión del ejercicio de la ciudadanía. La categoría conceptual de ciudadanía, desde el punto de vista de justicia social, no podría pactar con un reduccionismo que se mostrase conveniente con los procesos de exclusión en el ámbito del valor económico, ni conformarse con valor gnoseológico del término en nivel de reconocimiento conceptual y sus límites; debe ir más allá, es decir, a la concepción de la ciudadanía, en cuanto valor ético y político. En esta perspectiva, el reconocimiento del concepto y la expresión de su alcance deben ir acompañados de medidas y estrategias de realización. Sin embargo, esta construcción, aunque con algunos puntos de vista del gobierno, todavía está en proceso en la realidad brasileña.

Según Rodrigues y Abramowicz (2013: 25) el periodo de gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2002) correspondió a la consolidación de las políticas de coordinación para combatir la discriminación, los prejuicios y el racismo en la esfera pública; sin embargo, por su carácter puntual, no respondía a lo que los movimientos sociales solicitaban, esto era, una estrategia ordenada y un mayor alcance, teniendo en cuenta su complejidad, etapas que serían exigidas a gobiernos posteriores de Brasil. Así que no era meramente una pauta de iniciativa gubernamental, se trataba de recurrencias silenciadas y marginalizadas que surgían y se movilizaban en diferentes canales y sectores sociales que exigían contrapartida.

En el gobierno de FHC, además de la creación del Grupo de Trabajo Interministerial para la Promoción de la Población Negra (Brasil, 1996), se identifican, entre otros, los siguientes reglamentos y acciones dirigidas a la diversidad, aunque en ese momento no existía una definición formal o discusión social convencional entre los educadores y la legislación nacional:

<i>Año</i>	<i>Indicador</i>	<i>Descriptor</i>
1996	Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional 9394/1996.	Artículos de atendimento amplio a las demandas de educación en Brasil, alterados en los gobiernos posteriores por contemplar sin profundidad algunas especificidades (Educación indígena, Educación de Jóvenes y Adultos, Relaciones Étnico-raciales, entre de otros).
1996	Creación de Grupo de Trabajo Interministerial para la Valorización de la Población Negra	Creación de medidas especiales y temporales para la eliminación de desigualdades históricas (raciales, étnicas, religiosas, de género, entre de otros).
1997	Parámetros Curriculares Nacionales (Series Iniciales de Enseñanza Fundamental)	Pluralidad cultural, orientación sexual. Mas aproximado a un planeamiento pedagógico para y no con...
1998	Parecer CEB n. 04/98	Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental: meta o ideal de una creciente igualdad de derechos entre los ciudadanos, basado en principios democráticos.
1998	Parámetros Curriculares Nacionales (Series Finales de Enseñanza Fundamental)	Temas transversales (Pluralidad cultural, orientación sexual, salud, medio ambiente): formación para la ciudadanía en cuatro ejes: Dignidad de la persona humana; Igualdad de derechos; Participación y Corresponsabilidad para la vida social.
1998	Resolución CEB n. 3, de 26 de junio	Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media – Art. 3º, Inciso II: "la Política de la Igualdad, teniendo como punto de partida el reconocimiento de los derechos humanos y de los deberes y derechos de la ciudadanía..."
2000	Parámetros Curriculares Nacionales (Enseñanza básica media)	"... la política de la igualdad debe ser practicada en la garantía de igualdad de oportunidades y de diversidad de tratamientos de algunos y de los profesores para aprender a enseñar los contenidos curriculares".
2001-	Ley n. 10172, de 9 de enero de 2001.	Plan Nacional de Educación (2001-2010) – Énfasis en la "... construcción de una escuela inclusiva, que garantiza la atención a la diversidad humana."

Después de asumir el compromiso por parte del Estado brasileño en la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia en Durban, África del Sur, celebrada del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001, cerca del final del segundo gobierno de Fernando Henrique Cardoso, tocaría al nuevo presidente de Brasil la creación de medios y políticas para la consolidación de esta perspectiva en todas las políticas de diversidad.

Al ser elegido, en 2002, y tomar el cargo en 2003, el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva tenía como parte de su plan de gobierno atender parte de las demandas históricas de los movimientos sociales y que, aunque ocurría en forma fragmentada, se necesitaría más intencionalidad, la priorización de la agenda y

la efectividad de las acciones. Así, en el primer año de gobierno, el recién electo presidente de la República crea dos importantes secretarías, cuyo papel sería atender las demandas de las mujeres brasileñas y del movimiento negro, respectivamente: la Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres (SPM) y la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR). También en 2003, mediante la Ley n. 10.639 del nueve de enero, la LDBEN 9394/1996 fue modificada, incluyendo en el plan de estudios oficial de la Red de Educación la obligatoriedad del tema “Historia y Cultura Afro-Brasileña” y en la misma ley, a través del artículo 79-B, que señalaba que fuera incluido el 20 de noviembre en el calendario escolar como el “día Nacional de la Conciencia Negra”.

En 2004, en la gestión del ministro de Educación, Tarso Genro, fue creada la SECAD (Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad) como un órgano que pasaría a componer la estructura administrativa del Ministerio de Educación, cuyo objetivo principal sería el de, junto con otras secretarías (SEB –Secretario de la educación básica, SETEC, Secretaría de educación Tecnológica y Secretaría de educación Superior– SESU) articular, crear y ampliar políticas de acceso a la educación para todos, a partir de las demandas centradas en la diversidad y especificidades, a saber: el género, la edad, la raza y el origen étnico, etc. De las tres secretarías, de acuerdo con Moehlecke (2009), fue SECAD quien mostró sus acciones, interpretaciones y referencias sobre la diversidad, ampliando su postura crítica sobre la generación de oportunidades sociales para y más allá de las políticas de las diferencias.

Otra de las acciones del gobierno de Lula, a través del Decreto n. 6094 del 24 de abril de 2007, fue el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), que disponía la implementación del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, por la Unión Federal, en colaboración con los Municipios, Distrito Federal y los Estados, y la participación de las familias y la comunidad a través de programas y actividades de asistencia técnica y financiera, destinados a la movilización social por la mejora de la calidad de la educación básica. Esto trajo, como uno de sus presupuestos, la discusión sobre la inclusión y la preservación del derecho a la di-

ferencia “... realizando la diversidad en la igualdad como primer fundamento del acto educativo...” (Brasil, 2007). Por fuerza de la nueva organización de la educación básica, los temas principales y los presupuestos relacionados con la inclusión y la diversidad en mayor o menor grado pasaron a integrar la referencia educacional brasileña.

Es de destacar que, por el Decreto Presidencial n. 7480, Dilma Rousseff, el 16 de mayo de 2011, que entró en vigor el 23 de mayo de 2011 y la extinción de la Secretaría de Educación Especial (SEESP), la “inclusión” se añadiría a SECAD, llegando a ser conocida como SECADI. Este primer diploma legal fue derogado por el Decreto n. 7.690 del 2 de marzo de 2012, con poco cambio estructural, manteniendo el SECADI como nueva sigla de Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión.

Según Moehlecke (2009: 473-475), algunas acciones, programas y proyectos desarrollados todavía iniciados en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso fueron destacados y desarrollados por el Ministerio de Educación:

**CUADRO 1. Programas/Proyectos/Acciones del Ministerio de la Educación que trabajan con la diversidad**

<i>Responsable Institucional*</i>	<i>Programa/acción</i>	<i>Inicio</i>	<i>Actividad</i>
SEB	Programa Nacional de Evaluación del libro Didáctico	1998**	Observación de la posible vehiculación de estereotipos étnico-raciales y de género en los criterios de evaluación de los libros didácticos.
SESU	Programa de Financiamiento Estudiantil Ley n.10.260/01	1999-	Fueron incluidos como criterios para el financiamiento, en 2004, además de la renta, el color y la raza y la escuela frecuentada.
SECAD	Programa Diversidad en la Universidad Ley n. 10.558/02	2002 (set.)-	Proyecto de Financiamiento de Cursos preuniversitarios para el acceso de afrodescendientes e indígenas a la educación superior (2003 hasta el momento). En 2004, realizó foros estatales para fortalecer la temática de la diversidad étnico-racial; en 2006 creó Proyecto de Tutoría para jóvenes negros en la enseñanza media y superior, desarrollo y formación de profesores de la educación básica en la Ley n. 10.639/2003.

## LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACERCA DE LA DIVERSIDAD EN BRASIL

<i>Responsable Institucional*</i>	<i>Programa/acción</i>	<i>Inicio</i>	<i>Actividad</i>
SEESP	Programa Educación Inclusiva: Derecho a la Diversidad	2003-	Apoyo a la disseminación de la educación inclusiva en los municipios y disponibilidad de equipamientos y material pedagógico.
SEESP/CAPEB	Programa de Apoyo a la Educación Especial	2003-	Apoyo e incentivo a la investigación, en nivel académico, para profesionales que actúan en la educación inclusiva.
Parcería MEC/SEPPPIR	Programa Brasil Quilombola	2003-	Acciones de formación de profesores para áreas reminiscentes de quilombos, foros estatales, mejoría de la red escolar y la producción de material didáctico.
Parcería MEC/SEDH	Elaboración del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos	2003 e 2006	Sistematización de un conjunto de programas/ acciones de educación en derechos humanos que tienen como uno de sus principios el respeto a la Diversidad.
SESU	Elaboración do Proyecto de Ley n.7.200/06: Reforma de Educación Superior	2004	Propone la reglamentación de la enseñanza superior brasileña y define políticas de acciones afirmativas para alumnos negros, indígenas y de bajo ingreso.
Parcería MEC/ SEPPPIR	Comité Interministerial de Políticas de Acciones Afirmativas	2004/ 2005	Elaboración y propuesta al Congreso del PL n. 3.627/04: Destina porcentaje de espacio en las Ifes para estudiantes de escuelas públicas, negros e indígenas.
SESU	Proyecto de extensión universitaria para la inclusión	2004-	Abarca programas de extensión universitaria con énfasis en la inclusión de personas con deficiencia, población indígena y quilombola.
SESU	Monitoreo de acciones afirmativas en las IES	2004-	Constitución de banco de datos sobre las Ifes y IES públicas que adoptan acciones afirmativas.
SEESP	Proyecto Educar en la Diversidad	2004-	Formación de profesores de enseñanza regular para desarrollar prácticas de enseñanza inclusivas.
SECAD	Programa Identidad Étnica y Cultural de los Pueblos Indígenas	2004	Financiamiento de proyectos de educación indígena, material pedagógico y formación profesores.
SECAD	Programa Diversidad en la Universidad	2004-	Sistematización de información sobre demanda y oferta de enseñanza media en tierras indígenas
Parcería SEB(MEC)/SEDH	Programa Ética y Ciudadanía	2004	Creación de foros de ética y ciudadanía en escuelas públicas, abordando temas como inclusión social y discriminación.
SESU	Programa Universidad para Todos Ley n. 11.096/05	2004-	Destinación de bolsas de estudio a alumnos de bajo ingreso, con porcentaje de espacio para estudiantes negros, indígenas y deficientes.
SECAD	Proyecto Conexiones de Saberes	2004-	Estímulo a la articulación universidad y comunidades populares, con financiamiento bolsas para estudiantes. Cuenta con 32 Ifes.

<i>Responsable Institucional*</i>	<i>Programa/acción</i>	<i>Inicio</i>	<i>Actividad</i>
Parcería MEC/SEPP/IR/ SEDH/MS	Programa de Integración de Acciones Afirmativas para Negros	2004-	Concesión de 500 bolsas para estudiantes universitarios que investigaran temas relacionados a la DST/Aids.
SESU /SEESP	Programa Incluir	2005	Busca garantizar el acceso y la permanencia en igualdad de oportunidades para estudiantes con necesidades especiales en la enseñanza superior.
SESU /SECAD	Programa de Formación Superior y Licenciaturas Indígenas	2005	Apoyo a proyectos de IES públicas, junto con las comunidades indígenas, para la formación superior de docentes indígenas y la permanencia de estudiantes en el pregrado.
SESU /SECAD	Programa de Acciones Afirmativas para la Población Negra	2005	Apoyo a proyectos de los Núcleos de Estudios Afro-brasileños para producir conocimiento sobre la temática étnico-racial y ampliar el acceso de los negros a la enseñanza superior.
SECAD	Programa Educación para la Diversidad y la Ciudadanía	2005-	Apoyo a la cualificación de profesionales de la Educación con relación a los temas de orientación sexual e identidad de género.
SECAD	Proyecto Educando para la Igualdad de Género, Raza y Orientación Sexual	2005-2006	Formación de Profesores: Género, Orientación Sexual y Diversidad Étnico-Racial en cinco estados.
SESU	Programa Milton Santos de Acceso a la Enseñanza Superior	2005-	Otorgamiento de bolsas de estudio para estudiantes de países en desarrollo, especialmente africanos.

\* En ámbito del MEC funcionan las siguientes Secretarías involucradas con políticas de diversidad: Secretaría de Educación Básica (SEB); Secretaría de Educación Superior (SESU); Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD); Secretaría de Educación Especial (SEESP). En relación con las parcerías con otros Ministerios, está el Ministerio de Salud (MS), la Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH); la Secretaría Especial de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial (SEPP/IR).

\*\* O hífen indica que el programa continuaba en funcionamiento al final de 2006.

Fuente: Moehlecke, 2009: 473-475.

Los foros de discusión sobre temas y políticas de diversidad, con mayor peso para las Conferencias Nacionales de Educación (2010, 2014) trajeron importantes contribuciones en el nivel conceptual y de planificación política. La Conae/2010, que se celebró del 28 de marzo al primero de abril en Brasilia, DF, “Construyendo el Sistema Nacional Articulado de Educación: El Plan Nacional de Educación, Lineamientos y Estrategias de Acción”, trajo, en el Eje Temático VI, “Justicia social, Educación y Trabajo: Inclusión, Diversidad e Igualdad”, debates sobre al menos doce puntos: 1. Política de acciones afirmativas para estudiantes: promoviendo la igualdad, 2. Estrategias de superación de la vio-

lencia en el ambiente educativo; 3. La educación y el mundo del trabajo; 4. Educación y relaciones étnico-raciales y multiculturales; 5. Educación ambiental y contextualización curricular; 6. La diversidad regional y la contextualización curricular; 7. Educación del campo; 8. Educación escolar indígena y la territorialidad; 9. Derecho a la educación para adolescentes en medidas socioeducativas y personas privadas de la libertad; 10. Educación y diversidad Sexual; 11. La educación de las personas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y Altas capacidades/ o superdotados; 12. Postgrado, la producción y socialización del conocimiento científico. Se observa que, a pesar de que una gran cantidad de puntos fueron privilegiados en el debate, el concepto de diversidad aún no estaba despierto, lo que debería ser contemplado en la Conae posterior.

Por su parte, la Conae/2014, celebrada en Brasilia, DF, del 19 al 23 noviembre de 2014, con el tema “El PNE en la articulación del sistema nacional de educación: participación popular, cooperación federal y régimen de colaboración”, en el Eje II, Educación y diversidad: justicia social, inclusión y derechos humanos, amplía la discusión y trae un concepto que pasa a ser profusamente divulgado y aceptado para los efectos de las políticas educativas, es decir, la diversidad como “... dimensión humana, debe entenderse como la construcción histórica, social, cultural y política de las diferencias que se expresa en las complejas relaciones sociales y de poder”.

El segundo PNE (2014-2024), generado a partir de las discusiones Conaes (Brasil, 2010, 2014) y demás foros, a través de su adopción (Ley n. 13.005 del 25 de junio de 2014), trajo como directriz, entre otras, su artículo 2, la necesidad de “III. la superación de las desigualdades educativas, haciendo énfasis en la promoción de la ciudadanía y en la erradicación de todas las formas de discriminación”; otro punto en el mismo artículo: “X. promoción de los principios del respeto a los derechos humanos, a la diversidad y a la sostenibilidad socioambiental”. Entre sus 20 metas, podemos destacar un grupo que trata, específicamente, de la reducción de las desigualdades y la valoración de la diversidad, a través de la inclusión y la centralidad en el cumplimiento de sus especificidades en las políticas públicas de educación:

**Meta 4:** universalizar, para la población de cuatro a 17 años con discapacidad, trastornos globales del desarrollo o altas habilidades y superdotados, el acceso a la educación básica y la atención educativa especializada, preferentemente en el sistema escolar regular, con la garantía de un sistema de educación inclusivo, de salas de recursos multifuncionales, clases, escuelas o servicios especializados, públicos o con licencia.

**Meta 8:** elevar el nivel de escolaridad medio de la población de 18 a 29 años con el fin de lograr, al menos, 12 años de estudio en el último año de este plan, para las poblaciones de campo, de la región con menor nivel educativo en el país y el 25% más pobres, e igualar la escolaridad promedio entre negros y no negros declarados a la Fundación brasileña de Geografía y Estadística (IBGE).

Estas metas, como parte de las acciones de Brasil para hacer efectivo el derecho de la diversidad, tienen como objetivo ampliar la dimensión del derecho que no era y no es objeto del alcance de todos los grupos previstos, pero aún así, se sabe que se necesitan más esfuerzos concretos para hacer efectivas medidas de no-exclusión social.

La generación de oportunidades sociales y el respeto a la “diversidad” en relación con la inclusión social a la educación en sus diversas manifestaciones contempla, entre otras, la Ley n. 12.711/2012, que dispone sobre la admisión en las universidades federales y las instituciones federales de enseñanza técnica de nivel medio y otras medidas. Es obvio que el cuello de botella histórico de la inclusión social no sería atendido plenamente, porque la discriminación positiva a través de políticas de acción afirmativa no proporcionó la “universidad para todos”, sino una forma de apertura porcentual de la misma, dada la necesidad de ampliar la discusión y estructurar otra lógica de acceso y la democratización de la educación superior, objeto que aún no se caracteriza como un punto resuelto en Brasil.

Por lo tanto, a partir de la Constitución Federal de 1998 con la previsión y la garantía implícita de los padrones de protección de los derechos fundamentales, de la LDBEN 9394/96 y, más recientemente, con la legislación específica, como se ha destacado en el curso de este trabajo, que forma parte de la agenda de las políticas educativas dirigidas a la diversidad, con temas como la



modalidad educativa y como parte diversificada, como propone la Base Nacional Curricular Común (Brasil, 2016). Con temas:

Educación de jóvenes y adultos	Educación escolar quilombola	Educación ambiental
Educación de campo	Educación especial	Género y sexualidad
Relaciones étnico-raciales	Educación de jóvenes cumpliendo medidas socioeducativas	
Educación escolar indígena	Educación en sistemas de prisiones	

Como una dimensión hacia la equidad, las modalidades de la educación en Brasil se caracterizan por su especificidad dentro del sistema educativo, es decir, por satisfacer las necesidades específicas, lo que garantiza que la injusticia social (marginación, entre otros) sean combatidas con el fin de no minimizar a personas o grupos sociales, además de garantizar el derecho ciudadano a la educación. A modo de ejemplo, integran las modalidades de la educación en Brasil:

- Educación Especial, perspectiva inclusiva
- La educación escolar quilombo
- Educación del Campo
- La educación escolar indígena
- La educación de jóvenes y adultos

Ciertamente, la parte diversificada del currículo en la rutina escolar, entre otras cosas, debe primar por la apertura de espacios de discusión sobre las recurrencias y fortalecimiento de las comunidades que, en su conjunto, deben convertirse en objeto de la clase, porque legitimada por los valores convencionales, considerando la calidad de la educación como un punto común y la identidad, especificaciones y demandas para el desarrollo del hombre y del mundo en un contexto de enfrentamiento de las crueldades sociales.

Al analizar todo el contexto de la formación del pueblo brasileño y el itinerario entre la apropiación y expropiación cultural y económica, las demandas por el derecho de la ciudadanía y el respeto por la diversidad y las diferencias, deben hacer pensar en las causas y los obstáculos para lograrlos de manera universal y, por lo tanto, más humana y democrática.

El reconocimiento de los derechos es parte de un todo, pero no lo suficiente y, muchas veces, en el contexto de socialización del derecho, ¿la filtración a través de un porcentaje de la ciudadanía, nos hace ciudadanos como todos los ciudadanos? ¿Esto ocurre en el contexto de la estructura capitalista, con suficiencia y dimensión de la democracia defendida en la contemporaneidad, en Brasil y en otros países? Si las políticas educativas como acciones plenas y suficientes son simplemente otorgadas por un “buen gobernante”, ¿no estamos reduciendo el propio núcleo de lo que Paulo Freire llamó la emancipación y la construcción de una conciencia colectiva?

A partir de la conciencia colectiva de la ciudadanía como un valor ético-político, entendemos el derecho y la justicia social como elementos que se integran y se destacan en la superación de la parcialidad en el seno educacional, cultural, económico, etc. Por supuesto, sería ingenuo no tener en cuenta la sociedad capitalista en la que vivimos, ya que en el marco de sus contenciones se están buscando problematizaciones y referencias. Se sabe que, a pesar de las políticas focales, con un fuerte énfasis en la discriminación positiva, se ha propiciado la “inclusión” de algunos, pero otro alto porcentaje no ha tenido la misma experiencia, así que no toma la democratización del acceso mediante parcialidades como problema resuelto, sino como un paso que puede abrir otras fronteras en expansión dentro de la desigualdad de las condiciones humanas y sociales, lo que requerirá una sociedad no excluyente, que debe tener en cuenta su tipología y a los ciudadanos en su universalidad, diversidad y diferencia.

Según lo indicado por Lima (2009), de la conciencia colectiva surgen y se denominan preguntas sobre otra sociedad que entiende la justicia social no como un consentimiento o espacio de inclusión, sino como uno de no exclusión en todo y en cualquier grado, de ningún antagonismo en la redistribución de la renta, el derecho a la tierra y a la categoría más importante, la humanización en su sentido más amplio.

## **Diversidad en las políticas educacionales: algunas puntualizaciones y recurrencias**

Aunque el respeto, el reconocimiento y la realización del derecho a la diversidad como una dimensión humana y, por tanto, una construcción histórica, social, cultural y política a la luz de las políticas educativas, deben ser pauta de la práctica democrática, incluso en la búsqueda de la igualdad social y en la denuncia y la superación las desigualdades, la realidad brasileña tiene muchas lagunas que necesitan ser documentadas. Se puede observar esa realidad en la dilución, cada vez más aguda, de los derechos humanos y sociales en la legislación y la brecha en su materialización, con alcance limitado o inviable, por el incumplimiento de las metas y estrategias para combatir la violencia, la creación de oportunidades sociales, el proselitismo religioso (y también el político partidario) y la discriminación que afecta a la dignidad humana.

Según el censo realizado por el INEP (2016) se tiene un total de 48 796 512 matrículas en la educación básica y modalidades, sin duda hay varios números que obligan a pensar en el desbalance de las solicitudes reales para hacer la confrontación con el cuadro actual, por ejemplo, la tasa de analfabetismo registrada por el IBGE (2010) en el censo fue de aproximadamente 9%, lo que significaría que 18 millones de brasileños tendrían que cumplir esa aspiración. Sin embargo, el censo escolar (INEP, 2016) afirma que existen 3 491 869 matrículas efectuadas entre EJA regular y profesional. La misma relación se aplica cuando hay una necesidad de atención en el campo de la Educación especial, Educación rural, Educación indígena y Educación escuela de quilombola. Y cuando pensamos en el respeto a la construcción de una sociedad que ofrece oportunidades de medios y condiciones para todas las personas en su dignidad, integridad legal y la justicia social, de modo que tengan garantizadas sus prerrogativas, se observa que ya salió del punto de inercia en el desarrollo de políticas públicas, en especial las dirigidas a la educación; sin embargo, la lucha por su ejecución, y después su expansión y democratización en todo el sentido, sigue siendo una batalla que no se resuelve. Si va a estar en el arreglo social actual, no tiene respuesta, dado el conjunto

de condiciones políticas, ideológicas y económicas que transversaliza el tipo de sujeto a ser formado para una tipología social.

Silva (2002: 175) señala que las políticas educativas en Brasil se caracterizan, generalmente, por el consentimiento naturalizado de una dinámica atenta a: a) la eliminación del concepto de derecho; b) la declaración de su naturaleza contencionista-reformista, compensatoria y arbitraria; c) la mejora de los resultados estadísticos (énfasis en el rendimiento de las inversiones capitalistas); d) incorporación de estrategias que refuerzan el desplazamiento de las decisiones del sector público al privado; e) jerarquía de la escuela y las instituciones académicas; f) estimulación del sector privado para las decisiones, la gestión y ejecución, g) inducción para que las instituciones educativas se asemejen a la lógica empresarial, h) priorización de criterios económicos y la reducción de la educación para la formación laboral.

La pregunta central es si, dentro del espacio de conformación de la realidad capitalista en Brasil, cuando la discusión y la remisión de la diversidad en las políticas educativas, se llega y defiende unilateralmente que los parámetros legales e institucionalizados responden a la esencia de las demandas de los grupos afectados, ¿no se estará reduciendo a la propia lógica de la justicia social para todos, incluso dentro del propio grupo? ¿Y cuando al todo universal? Este problema trae a la memoria la película americana estadounidense “Selma”, cuyo protagonista, Martin Luther King, está radicalmente en contra del fraccionamiento de los derechos civiles del negro; el voto fue un ejemplo, pero en su reivindicación de la lógica del derecho civil, político y social pretendía el reconocimiento y la integración del pueblo norteamericano negro a la ciudadanía, así como a los bienes producidos, como cualquier ciudadano blanco, dada la segregación que ya existía, acentuaba el lugar de un grupo y otro, delimitando la desigualdad social, económica, de raza, entre otros.

Por lo tanto, en el caso brasileño, si se ha dado un paso en la dirección de la reflexión y la movilización de varios grupos, como fue expresado en este trabajo, es necesario todavía que la jornada no se dé por concluida. En este caso, la justicia social en su sentido indistinto se desplaza hacia el ámbito de la retórica, prevaleciendo un desvío conceptual de la equidad y, por tanto, del alcance del derecho a tener derechos.

¿Es posible una dimensión de la equidad en su sentido más concreto y democrático, forjada de acuerdo con las desigualdades sociales y la división internacional del trabajo, de la generación de oportunidades y del derecho? Si esto no es posible, la apertura a través de los procesos de democratización nos puede proporcionar pistas y referencias a otras luchas y a la consecuente reversión de la perversidad social institucionalizada por la lógica del capital (Lima, 2009).

### Consideraciones finales

Si la apertura del espacio de discusión a través de políticas públicas para la diversidad fue el tema de la lucha y los logros durante décadas en el mundo y en Brasil, cabe no solo el enfrentamiento de sus demandas, sino también la extensión al enfoque emancipador de lo que se entiende por justicia social en la educación brasileña. Cuando los movimientos sociales, los representantes de la diversidad en todas sus manifestaciones y los ciudadanos (preocupación objeto de la misma) se organizan en estructuras puntuales de sus derechos, en detrimento de una parcela mayor que totalice el universo de excluidos, se corre el riesgo de cierto entendimiento y la reducción del concepto y la vivencia de la justicia social que, en este sentido, puede ser descaracterizada en su profundidad, pautándose como una justicia formal fragmentada, es decir, se definen legalmente los parámetros de justicia, sin embargo, la totalidad de su logro se controla de forma restrictiva, porque clasifica su alcance en criterios desiguales como la meritocracia, ya que los propios instrumentos históricos de exclusión también están presentes en la reducción del acceso al bien público, así como acontece hace mucho tiempo.

Al legislador, previa consulta a la sociedad, le toca no solo tener como punto de concordia un concepto, su reconocimiento y la asistencia en el texto legal, sino también la previsión y la coordinación con el ejecutivo para que el derecho de todos sea preservado, ampliado y repensado. Así, se colocan en la agenda nacional, la creación de oportunidades sociales en la educación en el nivel de acceso, permanencia y el éxito como un espacio para todo el mundo y al mismo tiempo, el derecho a la diferencia

como prerrogativa eficaz y ciudadana. En este sentido, la inclusión social es un asunto que también necesita ser replanteado, ya que su diseño en el arreglo del capital no se remite al contexto de “ninguno menos”, pero sí al de “uno a más”, por concesión del sistema; así, el cuadro de expropiación al derecho no se altera, sino que toma otro formato.

La transformación social, que es el contrapunto a los arreglos que inmovilizan, excluyen y reducen las políticas educativas frente a las demandas específicas, requiere la formación política del hombre, un objeto que no puede y no debe ser reducido a la formación política partidista, como afirman las diversas ideologías que preconizan ideas particulares de la justicia social. Esta formación confiere a los hombres y mujeres un carácter emancipador del ejercicio de la ciudadanía, que por su parte, tiene en la educación uno de los instrumentos que le permite el análisis de las construcciones históricas, políticas, sociales y culturales que deben ser contextualizadas, respetadas y defendidas siempre, especialmente cuando la negación ideologizante intenta romper su visión del mundo y del hombre y reducir la esencia de la democracia.

Como ha señalado Lima (2009), la democracia, aunque en forma de ley, debe conducir y ser conducida por la justicia, no solo en su sentido abstracto, aunque se sabe de sus condicionantes y ejes delimitadores; al mismo tiempo y, sobre todo, como un objeto de la acción de humanización y transformación del hombre, su autoproducción y su itinerario histórico. Para no cerrar el debate, sino ampliarlo, entendemos que, si dentro del arreglo estructural del capital está el logro de espacios y discusiones, incluso para la concesión, como en distintos arreglos gubernamentales, particularmente en Brasil, la lucha es por el despertar de la conciencia y la búsqueda, por los medios legales disponibles, para hacer cumplir la justicia social para todos de hecho, por lo que la “no exclusión” debe ser objeto de inflexión, porque se convierte en radical en cuanto al respeto y la ejecución del derecho a la universalización y a la diferencia. Como lo indica el mismo autor, a esta construcción “...causada por la educación, a través de la emancipación concreta de la sociedad y del hombre se puede reunir la dimensión necesaria de emancipación, liberación, justicia social, humanización y universalización de las construcciones sociales”.

## Referencias bibliográficas

- Brasil.** Decreto núm. 6.094, de 24 de abril. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2007. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Fecha de consulta, 3 de noviembre de 2016.
- Brasil.** Documento Referência da Conae, 2010. Brasília.
- Brasil.** Documento Referência da Conae, 2014. Brasília.
- Brasil.** Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- Brasil.** Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Curricular Comum. Documento Preliminar. Brasília, DF, 2016.
- Brasil.** Ministério da Educação e Cultura. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponible en: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Fecha de acceso, 3 de noviembre de 2016.
- Clements, P. E.; Jones, J.** *The diversity training handbook: a practical guide to understanding and changing attitudes*, 2ª ed., Londres, Kogan, 2002.
- Habermas, J.** *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, vol.I. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003.
- Hofling, E. de M.** *Estado e políticas (públicas) sociais*, Cad., CEDES [online], vol. 21, núm.55, 2001, pp.30-41.
- Inep.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sinópsis estatística da Educação Básica. Brasília. Inep, 2016. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Fecha de acceso, 10 de noviembre de 2016.
- Lima, P. G.** Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos, Relatório de Investigación (Post Doctorado e Educación). Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- Lima, P. G.; Marran, A. L.** A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas, en *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 8, n. 1, 2013, pp. 41-62, jan/jun. 2013. Disponible en: <http://>

www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Fecha de acceso, 26 de octubre de 2016.

- London, V.** Formação de Formadores, en Workshop Internacional sobre Equidade e Diversidade no Serviço Público: Gênero, Raça e Direitos Humanos, realizado em Brasília-DF, del 19 a 21 de mayo, Palestra, 2009.
- Mészáros, I.** *Para além do capital*, São Paulo, Boitempo Editorial, 2006.
- Moehlecke, S.** As políticas de diversidade na educação no governo Lula, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 39, núm. 137, mayo/agosto, 2009.
- Montagner, P. et al.** *Diversidade e capacitação em escolas de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação*, Brasília, ENAP, 2010.
- Palumbo, D. J.** *Public policy in America: government in action*, 2. ed. San Diego, Harcourt Brace y Company, 1994, pp. 8-29.
- Rodrigues, T. C.; Abramowicz, A.** O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. Educ. Pesqui., São Paulo, vol. 39, núm. 1, enero. /marzo, 2013, pp. 15-30.
- Sanfelice, J. L.** Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades, en *Revista de Educação da Puc-Campinas*, núm. 21, noviembre, 2006, pp. 29-40.
- Silva, G. M. D. da.** (2006) Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul, en *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, vol. 18, núm. 2, 2006.
- Silva, M. A. da.** *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*, São Paulo, Autores Associados, 2002.
- Vidovich, L.** A conceptual framework for analysis of education policy and practices, en *Australian Association for Research in Education Conference, 2001*, Fremantle, Anais, Fremantle, AARE, 2001.