



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

Eyng, Ana Maria; Ens, Romilda Teodora  
Garantia de direitos e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar da Educação Básica  
Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 39, mayo-agosto, 2013, pp. 605-628  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189128924009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# **Garantia de direitos e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar da Educação Básica<sup>1</sup>**

*Guarantee of rights and dialogue with diversity in everyday school of basic education*

**Ana Maria Eyng<sup>[a]</sup>, Romilda Teodora Ens<sup>[b]</sup>**

<sup>[a]</sup> Doutora em Inovação e Sistema Educativo pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Espanha, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: ana.eyng@pucpr.br

<sup>[b]</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: romilda.ens@pucpr.br

---

## **Resumo**

O estudo apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de garantia de direitos e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar para a efetivação da Educação Básica de qualidade social identificados nas representações dos sujeitos da/na escola. A análise foi realizada

---

<sup>1</sup> Financiamento: Edital MCT/CNPq 14/2011.

com base na diversidade de traços e nas representações de 489 alunos, 126 pais, 50 professores, 20 gestores e 39 funcionários que circulam e significam o espaço escolar sobre expectativa de direitos, direitos fundamentais e finalidade da educação em 14 escolas públicas de Educação Básica de Curitiba e região metropolitana, sendo todas situadas em locais de grande vulnerabilidade social. As vozes dos sujeitos da escola confirmam e alertam sobre a educação como expectativa de direito e o respeito como direito fundamental, o que mostra a necessidade de políticas educacionais que orientem as propostas de formação inicial e continuada de professores nessa perspectiva.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Direitos humanos. Diversidade. Formação de professores.

### **Abstract**

*This study presents a reflection on the possibilities of guaranteeing rights and dialogue with diversity in school life for the effectiveness of basic education with social quality identified in the social representations of the subject in/of the school. The analysis was performed based on diversity of traits and representations of 489 students, 126 parents, 50 teachers, 20 administrators and 39 staff members which circulate and mean the school space on the expectation of rights, fundamental rights and purpose of education, of 14 public schools of basic education of Curitiba and metropolitan area, all being located in areas of big social vulnerability. The voices of school subjects which confirm and warn about education as expectation of rights and respect as a fundamental right, which shows the need for educational policies that guide the proposals of initial and continuing training of teachers.*

**Keywords:** Educational policies. Human rights. Diversity. Teachers training.

---

### **Introdução**

A Educação básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade

de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, 2010).

A garantia de direitos depende tanto de fatores extra como intraescolares, forjados em referentes políticos e sociais significados diversamente em contextos culturais diferentes. O presente artigo resulta da problematização que inspira os estudos desenvolvidos pela equipe de pesquisadores do “Observatório de Violências nas Escolas”, da PUCPR, nos quais adotamos o pressuposto de que a garantia de direitos se constitui na via para superação das violências nas escolas. Os estudos se pautam nas políticas educacionais, em especial nas políticas de currículo, avaliação e formação de professores, as quais serão consideradas nesse artigo.

A Resolução n. 04/2010 do CNE/CEB, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, referenda a discussão, em seu Artigo 1º, ao explicitar que:

[...] baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010).

No Artigo 4º da Resolução 4/2010 são estabelecidos princípios e responsabilidades, abrangendo “o poder público, a família, a sociedade e a escola” pela garantia de um ensino ministrado de acordo com 11 princípios, entre os quais estão: “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; **IV – respeito à liberdade e aos direitos**; [...] IX – garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2010, grifo nosso).

A reflexão está consubstanciada também na Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definindo no Artigo 2º:

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

Os direitos humanos tidos como internacionalmente reconhecidos são definidos no artigo 2º, § 1º da Resolução 01/2012, como: “um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012).

Nesse documento, também são estabelecidas responsabilidades e princípios para a efetivação da educação em direitos humanos. E, mais uma vez, o Estado brasileiro responsabiliza os “sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais” (BRASIL, 2012, § 2º). Entre os sete princípios indicados no artigo 3º da Resolução estão: “I. Dignidade humana; II. Igualdade de direitos; **III. Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**; IV. Laicidade do Estado; V. Democracia na educação; VI. Transversalidade, vivência e globalidade; VII. Sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012, grifo nosso).

A dinâmica escolar depende dos referenciais que pautam os currículos e as práticas no cotidiano escolar. Nesse sentido, as teorias tradicionais, conservadoras, pautadas no princípio da certeza, nos pressupostos da modernidade, projetam práticas curriculares pretensamente neutras e hegemônicas, desconsiderando as tensões entre o global e o local e suas implicações sobre a diversidade de sujeitos e contextos que caracterizam a escola pública de Educação Básica, acentuada a partir das políticas de universalização do acesso. Por outro lado, o currículo na perspectiva

pós-crítica como espaço de circulação/criação/negociação e alinhamento de concepções e constituição de conceitos pressupõem que se estabeleça o diálogo com/entre/na diversidade para a efetivação de uma Educação Básica de qualidade social como forma de garantia de direitos.

Diante desse contexto, indicamos o problema que orienta a discussão: Quais as possibilidades de garantia de direitos e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar identificados nas representações dos sujeitos da/na escola para a efetivação da educação básica de qualidade social?

Para análise desses aspectos, nos apoiamos na diversidade de traços e nas representações de sujeitos (professores, alunos, pais, funcionários, gestores/equipe) que circulam e significam o espaço escolar sobre expectativa de direitos, direitos fundamentais e finalidade da educação em 14 escolas públicas de Educação Básica investigadas. Por meio de entrevistas estruturadas, foram ouvidos estudantes, pais, professores, gestores e funcionários das escolas envolvidas. Tais dados compõem o banco de dados do Observatório de Violências nas escolas, relativos à pesquisa realizada no período 2010-2011, intitulada *Educação Básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas*. Na organização dos instrumentos, tratamento e análise de dados, o *software* Sphinx Léxico serviu de apoio.

A análise dos dados apoia-se nos estudos de Sander (2007), Silva (2007), Candau (2008), Apfle e Buras (2008) e Eyng (2010), em documentos oficiais que definem atuais políticas no campo da educação desde 1990, e em Moscovici (2003) e Jodelet (2001).

## **A expectativa de direitos dos sujeitos que constituem a escola**

A expectativa de direitos de alunos e professores foi investigada primeiramente por meio de questão aberta, seguida de questão fechada, de opção única, na qual o participante indicou o direito fundamental da pessoa considerado por ela como mais importante. Das respostas à questão aberta, os direitos mais indicados foram educação (22,3%, alunos; 14,9%, professores) e respeito (20,6%, alunos; 13,5%, professores).

Na questão fechada o participante deveria assinalar entre os direitos fundamentais que constam na Constituição Federal (1988) e ECA (1990) o que considera mais importante. As opções são representadas na Tabela 1.

**Tabela 1** - Representação dos direitos fundamentais para alunos e professores

Direitos	Alunos	Professores
Respeito	28,6%	25,5%
Vida	13,3%	23,5%
Saúde	21,3%	07,8%
Liberdade	07,0%	09,8%
Convivência familiar e comunitária	13,7%	09,8%
Educação	12,1%	03,9%
Demais direitos	04,0%	19,7%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: EYNG, 2007-2013<sup>2</sup>.

A representação do respeito como principal direito fundamental tanto por parte dos alunos (28,6%) como por parte dos professores (25,5%) sinaliza o potencial da escola como instituição que pode contribuir com a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Entretanto, essa indicação notifica a violação de direitos que pode estar ocorrendo no espaço escolar, pois estão ancoradas na realidade desse grupo e de cada membro do grupo e indicam os modos de ver e agir, “na medida em que

<sup>2</sup> Pesquisa *Educação* básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas, realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR.

procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade”, como indica Alves-Mazzotti (1994, p. 62).

A garantia de direitos depende tanto de fatores extra como intraescolares, forjados em referentes políticos e sociais significados diversamente em contextos culturais diferentes. Tais fatores definem e perpassam políticas e práticas curriculares, pois garantir o direito ao respeito perpassa questões intrínsecas à escola, tais como o projeto político-pedagógico, o currículo escolar e a formação de professores. Aspectos esses também indicados como um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 24).

### **A educação que se configura nas teorias de currículo: concepções em movimento**

O currículo é um espaço público de tensão permanente, entre diferentes vozes, sobre o que a educação escolar ou escolarizada deve ser, sobre os trajectos que os estudantes deveriam fazer e sobre os que, de facto, fazem. Chegar a esta concepção significou um longo caminho que o advento e o desenvolvimento dos estudos curriculares ajudaram a trilhar ao longo do século XX. Mas qual é o efectivo contributo que hoje os estudos curriculares estão em posição de dar? (ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION – AFIRSE, 2012).

As políticas de currículo, bem como as teorizações sobre o campo curricular, permitem vislumbrar diferentes práticas pedagógicas. Contudo, essa relação é atravessada pelos significados e fragmentos de significação que circulam no cotidiano escolar, incidindo na recontextualização das políticas e configurando práticas curriculares diversas.

Os pressupostos das teorizações conservadoras (tradicional, escolanovista e tecnicista) são ainda muito presentes nos referenciais com os quais as políticas curriculares são recontextualizadas, configurando práticas curriculares nas quais preponderam tais traços. As teorias transformadoras



são bastante recentes, sendo enunciadas a partir das décadas de 1960, 1970 até os dias atuais, compostas pelas teorizações crítica e pós-crítica.

Tomaz Tadeu da Silva (2007) analisa as teorias de currículo agrupando-as em três perspectivas teóricas: tradicionais (compostas pelas pedagogias: tradicional, escolanovista e tecnicista), críticas e pós-críticas, que estão sintetizadas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Teorias curriculares**

Teorias de currículo	Conceitos fundamentais*	Concepções curriculares
<b>Tradicionais</b>	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.	Modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros. Currículos entendidos como normatização, prescrição e centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à “grade curricular”.
<b>Críticas</b>	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.	Os currículos são ideologicamente situados. Currículos entendidos como inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Assim, o currículo se converte em espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômica-capitalista e possibilidade de emancipação.
<b>Pós-críticas</b>	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.	Os currículos são práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder. Currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte: Organizado por EYNG, 2010, com base em SILVA, 2007.

Nota: \*Conceitos apresentados por SILVA, 2007, p. 17.

As teorias pós-críticas não se opõem às teorias críticas, na verdade ampliam e alargam os questionamentos. E com ênfase na cultura,

propõem práticas curriculares que superem os estereótipos, a discriminação, incluindo a diferença e o diálogo intercultural.

### A composição da diversidade no espaço escolar

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural [...] nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES, 2007, p. 8).

A diversidade de sujeitos que circulam, significam e operam no currículo manejam diferentes racionalidades que se manifestam e se podem identificar, segundo Apple e Buras (2008, p. 17), numa “teia enredada de inter-relações baseadas em questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, ‘habilidade’, religião, língua e afiliações locais, nacionais e globais”. Essas questões são produzidas com base em contextos socioculturais nos quais os pressupostos que configuram teorias e políticas curriculares são forjados, atuando como motivadores e reforçadores das práticas curriculares. Porque, de acordo com Gomes (2007, p. 8), “**mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos**”.

Assim, ao mesmo tempo em que são identificados traços das teorizações críticas e pós-críticas nas políticas e, sobretudo nas práticas curriculares, observam-se marcas ainda mais acentuadas dos discursos das teorizações tradicionais. Essas marcas advêm de princípios e valores do **capitalismo**, do **individualismo**, do **patriarcado**, do **racismo** e do **adultismo**, conforme assinalam Beaudoin e Taylor (2006, p. 20-56). Em virtude disso, segundo as autoras, ainda que muitos não percebam a implicação desses discursos amplos em seu cotidiano, vivemos em contextos

sociais e escolares que frequentemente são intolerantes em relação às diferenças, operando com padrões restritos de normalidade, pouca aceitação das diferenças, de raça, de orientação sexual etc.

Presentes nos currículos escolares, esses discursos enredam os sujeitos, incidem sobre as suas decisões e ações, afetando a qualidade da convivência na sociedade e nas escolas. O modo e a intensidade como esses discursos atingem os sujeitos, constituindo-se em bloqueios contextuais, “depende da raça, da classe, do gênero, do *status* socioeconômico, da identidade étnica, e assim por diante” (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 26). Os discursos e seus efeitos na constituição das identidades dos envolvidos com a escola estão sintetizados no Quadro 2.

Ainda que os princípios, valores e regras em vigor nessas estruturas afetem de modo diferente os sujeitos, todos são de algum modo, influenciados. “Na verdade, enquanto algumas pessoas talvez trabalhem bem dentro das nuances dessas estruturas, muitas se sentem pressionadas e vivem essas estruturas como bloqueios (ou pressões) contextuais, os quais limitam opções e identidades” (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 29).

Em suma, a cultura em um sentido mais amplo limita a qualidade e a quantidade de opções que os alunos conhecem na vida, e certos aspectos estruturais da escola — como a avaliação, as regras, a competição e uma ênfase exagerada sobre as conquistas — podem involuntariamente exacerbar os problemas (BEAUDOIN, TAYLOR, 2006, p. 39).

As práticas educativas, pautadas nesses discursos como consequências, geram tensões, reduzem as experiências de cooperação, solidariedade, produzindo conflitos de interesses (todos querem ser os primeiros, ganhar o prêmio), as disputas de um mesmo objeto de desejo (normalmente ofertados em número bem menor do que os competidores) reforçam os estereótipos, a rivalidade, dificultando e até inviabilizando o diálogo com a diversidade no espaço escolar.

A superação desses bloqueios culturais e seus efeitos que transitam e são reforçados nas perspectivas curriculares pretensamente

**Quadro 2** - Discursos culturais e traços identitários produzidos

Os discursos	Os efeitos nas identidades
<p><b>Capitalismo:</b> As culturas capitalistas valorizam os bens, o ter, “enfatizam a importância de ser um vencedor, de ter a razão, de estar no topo da hierarquia”.</p>	<p>Os sujeitos são instigados a “concentrar-se no sucesso, definido pela propriedade material ou financeira” a “operar em um ambiente de comparação, competição e de avaliação dos desempenhos”. Rotula, “dicotomiza as pessoas como vencedoras e perdedoras”. “Cria hierarquias (padrões)”. “Permite a exploração dos recursos, pouco considerando as implicações ao meio ambiente”. “Enfatiza os ganhos futuros em detrimento ao atual momento”.</p>
<p><b>Individualismo:</b> As culturas individualistas têm “foco nas próprias necessidades do indivíduo, seus desejos e seus direitos, muitas vezes à custa da comunidade; e o mais importante, a causalidade também passa a se situar nos indivíduos, em oposição ao contexto”.</p>	<p>Leva os indivíduos a desenvolver traços <i>egocentrados</i>. “Concentrar-se nos direitos e nas necessidades pessoais”. “Alcançar o sucesso pessoal”. “Enfatizar a privacidade”. “Lutar para ter o que precisa”. “Entender os problemas e os sucessos como se situassem dentro dos indivíduos”. “Ter um vínculo mínimo com familiares, parentes e antepassados.”</p>
<p><b>Patriarcado:</b> As culturas patriarcais assumem discursos de gênero, valorizando os traços considerados da <i>natureza</i> masculina, enfatizando a racionalidade, a lógica matemática, a força física e desvalorizando a afetividade, a sensibilidade.</p>	<p><b>Meninos:</b> ser durão, forte, independente, protetor; não demonstrar emoção, desligar-se dos sentimentos de medo, dor, atenção aos outros; concentrar-se na ideia de ser o melhor em algo, ter interesse em esportes.</p> <p><b>Meninas:</b> ser gentil, delicada, cuidadora; expressar emoções, manter sempre boa aparência, concentrar-se nas necessidades dos outros, sacrificar-se.</p>
<p><b>Racismo:</b> As culturas racistas valorizam uma raça em detrimento de outra, reforçando “problemas de desconfiança entre as raças, de tal forma que as relações polarizam-se entre o poder e a falta de poder”.</p>	<p>Esses discursos produzem nos sujeitos a intolerância e os preconceitos ao: “Gerar uma falsa ideia de posse e de superioridade de um grupo em relação a outro; desenvolver uma intolerância em relação às diferenças”. “Tornar invisíveis os valores e a riqueza da diversidade”. “Gerar ódio a si mesmo e a falta de autoconfiança nos grupos oprimidos”. “Lutar pelo poder o que pode incluir a violência”. “Sofrer medo, isolamento, desconfiança”. “Ter crenças limitadas e estereotipadas”.</p>
<p><b>Adultismo:</b> As culturas adultistas desconsideram e minimizam a participação, “os direitos e o conhecimento das crianças”, adolescentes e jovens.</p>	<p>Esses discursos enfatizam a <i>autoridade</i> (talvez seja mais apropriada a expressão <i>autoritarismo</i>) e o poder de decisão dos adultos. As crianças, adolescentes e jovens são ensinados a ouvir e seguir o que lhes é dito. Raramente têm chance de tomar decisões, de se expressar ou dar suas opiniões.</p>

Fonte: EYNG, 2011.

neutras e hegemônicas pode se dar via educação intercultural. “A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural” (CANDAU, 2008, p. 54). Nessa perspectiva, o currículo pode se configurar como espaço capaz de promoção do diálogo com/na/entre a diversidade no cotidiano escolar.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 54).

Promover a educação intercultural requer permanente discussão e adoção coletiva de referenciais que sustentem a negociação de práticas curriculares na perspectiva pós-crítica, sustentadas nos princípios do diálogo, da globalidade, da diversidade e do aperfeiçoamento contínuo.

### **Diversidade de traços nas identidades e percepções dos sujeitos da/na escola**

Para que a educação intercultural se efetive como propósito e intencionalidade educativa, almejada e construída coletivamente, é necessário o reconhecimento da diversidade de traços que constituem as identidades e as percepções dos sujeitos do currículo da/na escola, quer sejam estudantes, pais, professores, gestores ou funcionários técnico-administrativos.

## O primeiro passo

O reconhecimento dos traços identitários que constituem a diversidade no espaço escolar – pode ser esboçado na configuração do grupo em termos de gênero, cor, religião, com base na autodeclaração dos participantes (Tabela 2). Do contexto investigado, são destacados os traços em termos de gênero, cor e religião na composição dos sujeitos da/na escola.

**Tabela 2** - Caracterização dos participantes da pesquisa quanto a gênero, cor e religião

(continua)

	Alunos	Pais	Professores	Funcionários	Gestores/equipe
<b>Gênero</b>					
M	32,3%	04,8%	12,5%	14,3%	33,3%
F	67,7%	95,2%	87,5%	85,7%	66,7%
<b>Cor</b>					
Branco	66,9%	66,7%	50%	57,1%	66,7%
Pardo	14,5%	23,8%	25%	14,3%	-
Negro	11,3%	-	25%	28,6%	33,3%
Indígena	05,6%	-	-	-	-
Amarelo	00,8%	04,8%	-	-	-
<b>Religião</b>					
Católica	50%	57,1%	37,5%	71,4%	33,3%
Evangélica	36,3%	33,3%	50%	14,3%	66,7%
Test. de Jeová	0,8%	-	-	-	-
Outras	2,4%	4,8%	12,5%	-	-

**Tabela 2** - Caracterização dos participantes da pesquisa quanto a gênero, cor e religião

(conclusão)

	Alunos	Pais	Professores	Funcionários	Gestores/equipe
Nenhuma	6,5%	6,5%	-	14,3%	-
Não sei	4,0%	-	-	-	-

Fonte: EYNG, 2007-2013<sup>3</sup>

Em relação ao gênero, fica evidenciada a predominância da presença feminina no espaço escolar. Contudo, “as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado” (SILVA, 2007, p. 91). A perspectiva tradicional de currículo escolar pauta-se fortemente nos princípios e valores do patriarcado, passando a considerar os traços considerados da *natureza* masculina, enfatizando a racionalidade, a lógica matemática, a força física. Por sua vez, a perspectiva pós-crítica de currículo busca a inclusão de características, experiências e interesses que valorizem a afetividade e a sensibilidade mais alinhadas à visão feminina.

Na investigação, utilizou-se a classificação de cor ou raça adotada pelas pesquisas domiciliares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na qual o informante escolhe uma entre cinco opções: branca, preta, parda, amarela ou indígena. Os dados indicam uma predominância de sujeitos declarados como brancos entre os profissionais da educação (professores, gestores e funcionários), enquanto entre os pais e alunos existe um aumento no número de indivíduos que se declaram como pardos e negros.

O diálogo entre as diferentes culturas, raças e etnias ainda se constitui num desafio para diversos contextos globais e locais. A raça e a etnia influenciam na constituição da igualdade e da diferença, atuando na composição das identidades conforme o modo como são consideradas no currículo escolar.

<sup>3</sup> Pesquisa *Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas*, realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR.

A vivência religiosa também incide na composição dos traços identitários de igualdade e diferença, considerando a interpretação de dogmas e preceitos, mais do que os princípios nos quais se pauta historicamente a “religião”, que tem atuado como bloqueadora do diálogo com/entre a diversidade. “Muitas minorias religiosas sofrem várias formas de exclusão, por vezes devido à eliminação explícita da liberdade religiosa, ou à discriminação contra o grupo” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, 2004, p. 8).

As diferenças religiosas têm sido fontes de fortes conflitos e violências, gerados em muitos casos pelo desconhecimento e pelo preconceito. “Mas noutros casos, a exclusão pode ser menos direta e muitas vezes involuntária, como quando o calendário público não reconhece os feriados religiosos de uma minoria” (PNUD, 2004, p. 8).

### **O segundo passo**

As representações dos sujeitos do currículo da/na escola permitem identificar as tendências de teorizações que podem estar preponderando nas práticas curriculares. Conhecer as representações, os referenciais que pautam as decisões e ações dos sujeitos permite melhor compreender o currículo como “um espaço público de tensão permanente, entre diferentes vozes, sobre o que a educação escolar ou escolarizada deve ser, sobre os trajetos que os estudantes deveriam fazer e sobre os que, de fato, fazem” (AFIRSE, 2012).

Buscamos, portanto, conhecer as representações dos sujeitos da/na escola sobre a educação escolar, uma vez que “nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade a qual pertencemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 31). O currículo constitui-se espaço e território no qual as lutas por essas intencionalidades irão se travar. Da pesquisa realizada, consideramos as respostas de 126 pais, 50 professores, 20 gestores e 39 funcionários sobre a pergunta aberta “Qual a finalidade da educação escolar?”. As representações obtidas



foram agrupadas, considerando as perspectivas conservadoras e transformadoras (Tabela 3).

**Tabela 3** - Representações sobre a finalidade da educação escolar

Sujeitos/ Pressupostos	Professores	Gestores	Funcionários	Pais	Média
Representação Conservadora	64,0%	50,0%	66,7%	80,15%	65,21%
Representação Transformadora	24,0%	50,0%	20,5%	19,85%	28,5%
* Dispersões	12%	0	12,8	0	6,2%
Total	100%	100%	100,0%	100,0%	100%

Fonte: EYNG, 2007-2013<sup>4</sup>.

Os sujeitos, ao serem questionados sobre a finalidade da educação escolar, apresentam representações que definimos como preponderantemente conservadoras por estarem alinhadas às perspectivas curriculares ainda fortemente marcadas pelos discursos que ignoram a diversidade de vozes e racionalidades que constituem os contextos locais e globais. Essa predominância é indício de que os currículos são compreendidos e desenvolvidos de forma “hegemônica e neutra”, não considerando e/ou permitindo a manifestação e diálogo com/entre a diversidade. Como dispersões, foram consideradas as respostas desprovidas de sentido e não relacionadas à pergunta sobre qual a **finalidade da educação escolar**. Preocupam o fato de tais posicionamentos serem manifestados por 12% dos professores, que se constituem nos principais agentes do currículo e o fato de 64% deles apresentarem representações conservadoras.

<sup>4</sup> Pesquisa *Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas*, realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR.

As representações que indicam os posicionamentos classificados na perspectiva conservadora, dos profissionais da educação, incluindo professores, gestores e funcionários, são inegavelmente centradas nos conteúdos que devem ser tomados como verdadeiros e indiscutíveis. Por outro lado, as respostas classificadas na perspectiva transformadora são bastante genéricas e com enunciados que assinam uma posição aparentemente autoritária, indicando que a finalidade da educação escolar é “formar”, “fazer” o cidadão. Curiosamente, as representações que permitem avançar na perspectiva de uma educação intercultural são manifestadas pelos pais, como: “Mostrar o mundo para que as pessoas tenham visão ampla” (pai 85); “Desenvolvimento, convivência” (pai 77); “a pessoa ter mais visão das coisas” (pai 40) (ver Quadro 3).

As categorias presentes nas representações identificadas (Quadro 3) apontam traços híbridos nos discursos que interpelam as políticas e nas práticas que se desenvolvem no cotidiano escolar, tendo como resultado uma qualidade educativa questionável. Essa qualidade é questionável quando decorrente de processos de recontextualização pautados em referenciais superficiais e difusos, nos quais aparentemente muitos educadores se pautam, conforme indicam as percepções dos participantes da pesquisa. Essas representações, segundo Jodelet (2001, p. 22), expressam “um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto” ou são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Por isso, elas também “orientam e reorganizam as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

### **Diálogo com/entre/na diversidade e a efetivação de uma educação básica de qualidade social**

[...] *promover* experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que

experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se (CANDAU, 2008, p. 54, grifo do autor).

### Quadro 3 - Percepções sobre a finalidade da educação escolar

	Visão conservadora	Visão transformadora
<b>Pais</b>	<p>“Educação e um futuro melhor” (pai 87).          “Aprender a ler e a escrever” (pai 92).          “É para ser alguém na vida” (pai 9).          “A educação escolar é para ser alguém na vida, emprego” (pai 8).          “Dar ao aluno um futuro, uma profissão” (pai 25).</p>	<p>“Para formar um cidadão” (pai 119).          “Para a formação do cidadão e aprendizado” (pai 86).          “Mostrar o mundo para que as pessoas tenham visão ampla” (pai 85).          “Desenvolvimento, convivência” (pai 77).          “A pessoa ter mais visão das coisas” (pai 40).</p>
<b>Professores</b>	<p>“Formar cidadão se passar conteúdo” (prof. 3).          “Sabe-se que é passar conhecimentos, mas hoje a escola se tornou a casa dos alunos” (prof. 51).          “Transmitir o conhecimento formal e técnico” (prof. 10).</p>	<p>“Formação do cidadão crítico” (prof. 4).          “Formar a opinião, cidadãos críticos” (prof. 7).          “Formar uma pessoa como cidadão consciente, que tenha mais facilidade de enfrentar as situações do dia a dia” (prof. 38).          “Formar cidadãos com capacidade crítica” (prof. 49).</p>
<b>Gestores</b>	<p>“A educação escolar é para que os conteúdos sejam aprimorados por todos” (gest. 1).          “Desenvolvimento do indivíduo, crescimento pessoal e profissional” (gest. 12).          “Formar o cidadão para a sociedade (inserção)” (gest. 3).          “É o futuro melhor” (gest. 15).          “Preparo para a vida” (gest. 6).</p>	<p>“Desenvolver o aluno como cidadão pleno, possibilitando uma aprendizagem significativa” (gest. 20).          “Mudar o mundo, transformar nossa realidade” (gest. 5).          “Formar cidadãos pensantes e críticos com autonomia” (gest. 7).          “Fazer com que as crianças aprendam a conviver, ter respeito, educação” (gest. 8).</p>
<b>Funcionários</b>	<p>“Além de transmitir conhecimentos, prepara para o mercado de trabalho” (func. 24).          “Aprender, adquirir conhecimento, crescimento” (func. 27).          “Preparar para o trabalho” (func. 3).          “Acabar com o analfabetismo” (func. 34).</p>	<p>“A escola forma um cidadão crítico e responsável” (func. 29).          “Preparar as crianças para serem cidadãos” (func. 33).          “Para formar o cidadão” (func. 11).          “Formar um cidadão” (func. 30).</p>

Fonte: EYNG, 2007-2013<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Pesquisa *Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas*, realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR

A qualidade social, advinda da educação intercultural, requer que a hibridização dos discursos curriculares produza resultados pautados ao mesmo tempo nos critérios de desempenho da eficiência, eficácia, efetividade e relevância social, conforme afirma Sander (2007). Para tanto, é crucial que seja produzida num diálogo *entre-teorias*, marcado pela rigurosidade e profundidade teórico-metodológica.

Esses referenciais e critérios precisam ser objetos da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, além de serem assumidos, discutidos, difundidos e apreendidos pelo conjunto de sujeitos na/da escola. Espera-se que esses sejam os referenciais com os quais os sujeitos da/na escola operem os processos de recontextualização das teorizações, das definições e diretrizes curriculares, convertendo-os em práticas curriculares marcadas pelo diálogo intercultural.

No diálogo intercultural, a diversidade de traços identitários presentes nos vários contextos e grupos socioculturais permite vislumbrar a configuração de identidades híbridas, pois conforme Candau (2008, p. 51), “nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras”.

Como resultante da efetivação da **perspectiva intercultural**, **pode-se** almejar a “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54). Contudo, materializar essas intencionalidades no campo do currículo “**exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. Exige também reconstruir a dinâmica educacional**” (CANDAU, 2008, p. 54), ou, ainda, são necessárias políticas que orientem a equipe da escola a “desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc.” (CANDAU, 2008, p. 54).

O diálogo com/entre/na diversidade e a efetivação de uma Educação Básica de qualidade social requer que os espaços socioculturais, tanto no âmbito global como nos âmbitos locais, sejam considerados na

sua heterogeneidade e que o currículo tenha intencionalidade, não seja neutro, podendo produzir diferentes identidades. Logo, parece evidente a necessidade de a escola ser espaço que promove a educação intercultural, via diálogo com a diversidade.

### **Considerações finais: educação em direitos humanos e formação dos professores**

Temos várias opções, com diferentes veículos e estruturas educacionais. Podemos fazer uma escolha, dependendo dos recursos e das condições objetivas, sociais, locais e institucionais, de cada grupo, de cada entidade [...] (BENEVIDES, 2003, p. 317).

Discussões sobre educação em direitos humanos no Brasil são recentes e datam dos anos de 1980, segundo Viola (2010), com os processos de redemocratização, mesmo que em 1948 tenha sido assinada a Declaração Universal das Nações Unidas (1948).

Os dados da pesquisa relatada indicam que falar em Educação em Direitos Humanos significa dizer que alunos e professores, com suas representações, lembram-nos Paulo Freire (2001, p. 99), para quem:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

Para isso, voltamo-nos à necessidade de uma formação de professores que supere o modelo de expansão do capitalismo no Brasil, que a partir dos anos 1990, vem organizando a educação brasileira e consequentemente a formação de professores pautada no ideário neoliberal que se instalou no país. Mesmo que em 1996, com a aprovação da LDB 9394/96, tenha ocorrido um crescimento considerável nos cursos de licenciatura, uma vez que a lei em seu Artigo 62 determina que “A formação de docentes para atuar na educação

básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades [...]” (BRASIL, 1996), ao analisar essa política, podemos identificar duas vertentes: por um lado é válido zelar por uma formação em nível superior para atuar na educação básica, por outro, a aprovação dessa lei possibilitou “a expansão da privatização e mercantilização, com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos, principalmente os cursos de formação de professores” (ENS; GISI, 2011, p. 31).

Sendo assim, constatamos que a presente pesquisa possibilitou, além das inferências sobre vozes da escola, identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de sujeitos da escola, descrevendo sua “visão de mundo”, suas crenças e valores acerca dos temas relacionados a expectativas de direitos, direitos fundamentais e finalidade da educação escolar, que apontam para a necessidade de propostas de formação inicial e continuada de professores voltadas para uma educação libertadora, como nos ensina Freire (2001).

Em síntese, ressaltamos que a efetivação da educação básica de qualidade social pressupõe **garantia de direitos e diálogo com a diversidade** no cotidiano escolar. Consideramos que políticas e práticas de currículo e formação de professores pautados na perspectiva pós-crítica podem contribuir para avançar nessa direção.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION – AFIRSE. **Revisitar os estudos curriculares**: onde estamos e para onde vamos? 2012. Disponível em: <<http://afirse.ie.ul.pt/>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

APPLE, M.; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Trad. de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEAUDOIN, M.-N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências – ECA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75648>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=search\\_result&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=search_result&Itemid=>)>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 16 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 105, 31 maio 2012, seção 1, p. 48. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866)>. Acesso em: 16 nov. 2012.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdades e diferenças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-50.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Ibepex, 2010.

EYNG, A. M. Convivência e violência nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do *Bullying*. In: GISI, M. L.; ENS, R. T. (Org.). **Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 70-96.

EYNG, A. M. (Coord.). **Projeto educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas**. Curitiba: Observatório de Violências nas Escolas PUCPR, 2007-2013. (mimeo).

FREIRE, P. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNDU. **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



SAVIANI, N. de. Currículo no ensino médio: entre o passado e o futuro. **Boletim**, n. 16, p. 10-19, ago./set. 2005.

VIOLA, S. E. A. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

Recebido: 22/11/2012

*Received:* 11/22/2012

Aprovado: 06/03/2013

*Approved:* 03/06/2013