

**ESCOLA BÁSICA, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS***ELEMENTARY SCHOOL, DIVERSITY AND HUMAN RIGHTS*

José Wilson Rodrigues de Melo

Pós-Doutorado em Science de l'éducation (Université de Montréal, Canadá). Doutor em Ciências da Educação pela USC (Espanha). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins. Membro do Colegiado do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos. E-mail: jwilsonrm@uft.edu.br

Débora Regina Honório Galan

Graduada em Direito pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, de Gurupi (FAFICH). Mestranda em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT). Analista Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins. Assessora Acadêmica e Pedagógica da Esmat. E-mail: drhgalan@gmail.com.

Lilian Bessa Olinto

Graduada em Direito e em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás). Mestranda em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT). Doutoranda em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade del Museo Social Argentino (UMSA/Buenos Aires/ANAMAGES). Juíza de Direito do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins. E-mail: lilianbessaolinto@gmail.com.

Lilian Rodrigues Carvalho da Silva

Graduada em Direito pela Universidade do Tocantins (UFT). Mestranda em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT). Técnica Judiciária de 1ª Instância do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins. E-mail: lilian.lrcs@gmail.com.

**RESUMO**

No ambiente complexo da contemporaneidade encontra-se a educação. Os sistemas estruturantes da organização social se veem combatidos na perseguição de valores pautados em justiça social e democracia. A atenção à diversidade para atender às perspectivas dos direitos humanos é um imperativo no presente contexto. O objetivo deste artigo é desenvolver uma reflexão sobre a escola como um espaço-tempo em que a diversidade necessita aportar os direitos humanos. A pesquisa realizada configurou uma sistematização bibliográfica. A organização do artigo está realizada em

três seções: uma caracterização do papel da escola na contemporaneidade; a diversidade para o diálogo com a igualdade como expressão de identidade; e, ao final do texto, procurou-se focar a educação para os direitos humanos em contraste com os currículos escolares para lidar com a diversidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Diferença; Diversidade cultural; Direitos humanos.

## **ABSTRACT**

In the complex environment of contemporaneity has been the education. The structuring systems of social organization are hampered in the pursuit of values based on social justice and democracy. Attention to diversity to address human rights perspectives is imperative in the present context. The purpose of this article is to develop a reflection about school as a space-time where diversity needs to bring human rights. The research conducted set up a bibliographic systematization. The organization of the article is carried out in three sections: a characterization of the school's role in contemporary times; diversity for dialogue with equality as an expression of identity; to the final text sought to focus on human rights education in contract with the school curricula to deal with diversity.

**KEYWORDS:** Education; Difference; Cultural diversity; Human rights.

## **I INTRODUÇÃO**

No ambiente complexo da contemporaneidade (AGAMBEN, 2009) encontra-se a educação (HARGREAVES, 2004). Percebida como prática social, esta se encontra inserida nos desafios hodiernos. O caráter estruturante da sociedade sofreu abalos devido às mudanças educacionais. Isso devido à crise das instituições sociais, como, por exemplo, a família e a escola. Por extensão, cabe falar de um processo mudancista de princípios e valores (TAILLE e MENI, 2009). Então, os sistemas estruturantes da organização social se veem combalidos na perseguição de valores pautados em justiça social e democracia. Persegue-se aqui contemplar a atenção à diversidade para atender às perspectivas dos direitos humanos no presente contexto (ESTEVÃO, 2006; RIBEIRO e RIBEIRO, 2012).

O objetivo deste artigo é desenvolver uma reflexão sobre a escola como um espaço-tempo em que a diversidade necessita aportar os direitos humanos. Desse modo, ficou demonstrada a necessidade de contrastar as ações educativas escolares permeadas pela diversidade e os direitos humanos. Ou seja, uma busca de contemplar a diversidade na perspectiva da inclusão. Isso para amenizar o quadro desigual encontrado em sociedade com as marcas históricas da colonização e estruturação dos estados nacionais.

A pesquisa realizada configurou uma sistematização bibliográfica. A organização do artigo está realizada em três seções. No início, buscou-se uma caracterização do papel da escola na contemporaneidade. A delimitação apontou para a importância de a escola desenvolver uma perspectiva inclusiva. Na sequência, buscou-se dissertar sobre a diversidade para o diálogo com a igualdade como expressão de identidade. Nesse segmento, tentou-se deixar clara a importância de compreender aspectos universais e particulares no tratamento da igualdade. A premissa foi a de perceber a necessidade de o diferente receber tratamento diferenciado para não ser excluído. A categoria da equidade é encontrada como capaz de responder a essa dimensão complexa. Por último, o texto procurou focar a educação para os direitos humanos em contraste com os currículos escolares para lidar com a diversidade.

## 2 O PAPEL DA ESCOLA BÁSICA NA CONTEMPORANEIDADE E OS REFLEXOS PARA A DIVERSIDADE E OS DIREITOS HUMANOS

Na contemporaneidade, o diálogo com a diferença segue atravessando as relações entre os povos. Na reviravolta cultural presente encontra-se o pensamento de Samuel Huntington. Ele afirma que os futuros conflitos deixarão de ser entre sistemas socioeconômicos; eles serão entre civilizações. Assim, assevera: "Após a Guerra Fria, a política mundial deixou de reger-se por posturas ideológicas; agora se realiza segundo pautas culturais. A maior fonte de conflitos internacionais não será o enfretamento ideológico, mas o choque de civilizações." (HUNTINGTON, 1997, p. 2).

A contemporaneidade constitui-se por uma dinâmica complexa em seus processos. Isso equivale a dizer: este é um momento atravessado por contradições e paradoxos. Desse modo, nada pode ser tratado como bastante a si ou percebido como definitivo e acabado. Tudo não passa de uma condição primeira de processo. Verdades absolutas inexistem neste momento. Predomina uma transitoriedade dos fatos e fenômenos levando-os a um espectro de incertezas e perplexidades. (BAUMAN, 2013; 1997).

Nesse ambiente complexo e desafiador encontra-se a educação. Percebida como prática social, esta se encontra inserida nos desafios hodiernos. Porque em muito o caráter estruturante da sociedade sofreu abalos devido às mudanças educacionais. Isso devido à crise das instituições sociais, como, por exemplo, a família e a escola. Por extensão, cabe falar de um processo mudancista de princípios e valores. Então, os sistemas estruturantes da organização social se veem combatidos nos postulados neste momento presente.

Proclamar-se sobre princípios e valores é, a rigor, tratar de cultura. Para as dinâmicas educacionais, a cultura, no singular, postava-se como um esteio. Desse modo, a escola como organização tinha clara a missão de ser uma agência transmissora de uma única via cultural. A dimensão plural era silenciada. A escola foi pensada nos marcos da modernidade para ser uma instituição para suscitar o diverso. A diversidade cultural não era bem-vinda a esse tempo-espço. Nem como corpo físico nem como bem imaterial. A "barbárie" precisava ser eclipsada desse ambiente.

Emília Ferreiro reflete sobre o objeto da diversidade nos sistemas educacionais latino-americanos e a dificuldade em lidar com essa categoria. Assim, destaca:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (FERRERIRO, 2001, apud Lerner, 2007, p.7).

O pensamento de Ferreiro é marcante ao destacar o quanto os sistemas educacionais da América Latina pautaram-se por uma perspectiva homogeneizante. Destaque para os períodos de implantação dos estados nacionais. A ideia de nação veio costurada à da existência de uma cultura única formatadora do projeto nacional. Essa construção universal, homogeneizadora implicou uma exclusão da diferença em seus resultados e processos. Um elemento crucial nessa diluição cultural foi a imposição de uma língua com suas complexidades gramaticais, ortográficas e semânticas.

Nessa aproximação da colisão entre culturas, as questões permeadas pelo multiculturalismo democrático encontrarão terreno fértil (WALZER, 1997; KYMLICKA, 1995; TAYLOR, 1992). Em uma perspectiva crítica, o multiculturalismo tem como lugar um processo restaurativo de justiça social e cultural. Em última análise se posta em diversos espaços-tempos, dentre estes a escola. Daí vem o enfrentamento à opressão e à exclusão social e cultural.

Como ficou posto em outro espaço de escrita:

O lugar estabelecido para as particularidades frente à diversidade interpõem a necessidade de diálogo. Há um imperativo político na concepção das sociedades plurais. Este se apoia na intercomunicação das particularidades. Ou seja, o desejado movimento entre as diferenças situa-se no respeito à alteridade. Um ato marcado pela tolerância. Esta, por sua vez, imbricada com o preceito democrático do direito à diferença como condição do direito à igualdade.. (MELO, 2016, p19.)

Essa conjuntura trouxe à Unesco (2002) o desafio de melhor educar as futuras gerações para conviver na diversidade. Ou seja, a convivência com a diferença é um imperativo imposto à educação no sentido lato. À escola cabe desenvolver currículos calcados em princípios e valores “empoderadores” da diferença. Esta considerada um

elemento de riqueza da humanidade. Situada num âmbito de centralidade das questões multiculturais, a escola reflete as tensões e os conflitos da sociedade (SEMPRINI, 1999; McLAREN, 1997; HINDESS, 1993). É nesse sentido que o cenário escolar passou a atrair a lente dos mass media na ânsia de noticiar fatos marcados por violências motivadas pela falta de respeito à diferença (respeito pessoal, discriminações, pré-conceitos, racismos, corpos fora dos padrões, manifestações de força etc.).

Em um país com as marcas históricas do Brasil, a cor da pele, a origem regional, o gênero, a linguagem, o local de residência, a renda e outros se postam como elementos estabelecedores de tensões. A escola como tempo-espço próprio do desenvolvimento de valores e princípios para a convivência com a diferença posiciona-se num cenário real. As desigualdades configuram-se nesse meio como mecanismo quase “natural” na conformação da realidade. Aqui, pessoas são atingidas no âmbito da dignidade por meio de fatos excludentes. O outro, o diferente, tende a sumir ou ser silenciado nesse meio. No entanto, os profissionais da escola (gestores(as), professores(as), pessoal de apoio) convertem-se nos mais diversos papéis para suplantar tais problemáticas. Em geral, há desperdício de energia considerável e os resultados continuam a desafiá-los. Assim, a complexidade dessa realidade dentre paradoxos e contradições abre os tentáculos.

Leila Jorge demanda ser necessária a inovação nos espaços escolares. Ela caracteriza o universo inovador em educação ao defender:

As reformas e as inovações, de certo modo, vêm juntas, se considerarmos que são partes de uma mesma necessidade: mudanças em ensino/educação. A reforma de um sistema educativo implica em uma reflexão prévia sobre as finalidades da educação, seus objetivos e papel das instituições educativas, enquanto, na inovação, os objetivos pretendidos se modificam ou, pelo menos, são questionados. As finalidades da educação pertencem ao mundo das ideias e, portanto, indicam orientações fundamentais, enquanto que os objetivos da política educativa tendem à solução concreta do problema. Cada sistema educativo se caracteriza pela relação existente entre suas finalidades e objetivos, os quais, por sua vez, são produto de um sistema de valores e normas implícitas que correspondem às aspirações, estruturas e forças determinantes das sociedades que lhe dão origem. (JORGE, 1996, p.34)

É patente a necessidade da inovação educativa para fazer frente a uma realidade desigual e injusta. Contemplar a diversidade no espaço-tempo escolar requer direcionar a organização pedagógica e os conteúdos. Ou seja, dinamizar uma vivência curricular em que o respeito à diferença seja uma premissa. Desse modo, o ensino de valores e princípios de convivência com a diversidade. Este é um diálogo estabelecido pela democracia. Como consequência virá uma interferência na diminuição das

desigualdades. Afinal, ser diferente é um fato; ser excluído é um desvio da ordem democrática.

Nesse recorte da inovação educativa fica posta a premência de tencionar os currículos para a escola básica. Esse é um trabalho que não se faz à revelia dos(as) professores(as), porque os currículos configuram-se na prática docente. É a prática pedagógica o veículo da implementação curricular. A organização pedagógica do trabalho docente estrutura o espírito das reformas educacionais. Sem o protagonismo docente as reformas não passarão de boas ideias desconectadas do cotidiano da sala de aula. Assim, dialogar com a diversidade e os direitos humanos pressupõe a inclusão de todos/as. Obviamente, a relação da escola com a comunidade externa é fator preponderante nessa abertura ao contexto abrangente.

Nesses termos, a escola na relação com a diversidade implica uma dimensão democrática. Esta se configura na perspectiva de uma educação para todos(as). Desconsiderar o diferente nesse processo global compromete a dinâmica de construção de uma sociedade justa. A inclusão da diferença pressupõe uma pedagogia da diferença focada na igualdade. Essa igualdade, no entanto, situa-se para além da homogeneização. A busca é pela igualdade na diversidade. A rigor, articula o respeito à diferença como pressuposto de dignidade humana. Contemplada aqui toda a complexidade interposta nas dinâmicas escolares e os direitos humanos.

### **3 A DIVERSIDADE PARA O DIÁLOGO COM A IGUALDADE COMO EXPRESSÃO DE IDENTIDADE**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) dialoga com movimentos políticos de importância análoga: a Declaração de Independência Norte-Americana (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos fica estabelecido: “A liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana.” (UNESCO, 1948). Nesse particular, a dignidade e a liberdade interpõem-se como elementos balizadores da condição humana.

Na contemporaneidade, pode ser vislumbrada uma crise da igualdade como categoria totalizadora (SANTOS, 2006; SANTOS, 1999). A igualdade foi estabelecida historicamente em detrimento da diferença. Isto é, a perspectiva universal suplantou a particular. Desse modo, a igualdade global perdeu espaço para outra noção: a de equidade. Esta reconhece as particularidades culturais dos grupos e dos indivíduos. O que significa isso, então? Significa a aceitação de uma premissa de aceitação da diferença no tratamento da equidade. Há possibilidade real no diálogo universal e particular. Embora essa percepção seja posta como contraditória e paradoxal por alguns, possivelmente não haveria de ser distinta porque esta é uma dinâmica complexa.

A discussão da diferença em diálogo com a igualdade está implicada com a

identidade. Definir identidade é algo complexo. No contexto atual muito mais ainda. A identidade é a consciência do que nos faz “igual”, universal. A rigor, aquilo que nos dá um sentido de pertencimento: ser membro de um todo.

Em uma classificação simples, os tipos de identidade podem ser individual e coletiva. A individual permite aos sujeitos realizar opções dentro de um grande marco de possibilidades do grupo a que pertence. A coletiva está conformada, sobretudo, pelo universo moral no qual o sujeito está envolvido. Ou seja, faz parte do universo cultural. Nesse âmbito, o conceito de identidade permite diversas abordagens, como as da sociologia, da antropologia, da psicanálise, filosofia etc. Mas, afinal, o que é identidade cultural?

No contexto das discussões sobre multiculturalismo e sobre a chamada “política de identidade”, o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. “Ser brasileiro” não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação lingüística que distingue o significado de “ser brasileiro” do significado de “ser italiano”, de “ser mexicano” etc. (SILVA, 2000, p. 69).

Os Estudos Culturais (EECC) tomam a identidade como uma questão central dos seus propósitos acadêmicos. Sob que aspecto ela interessa? Sob o enfoque de análise dos contextos (dentro e por meio destes) em que os indivíduos (self) e os grupos constroem, negociam e defendem sua identidade ou autocompreensão. A denominada ortodoxia da identidade supõe que o self seja autônomo e independente de todas as influências externas. Ou seja, a identidade é algo absoluto ao indivíduo. Fato contestado pelos Estudos Culturais. Nessa percepção, a identidade é um reflexo a algo externo e diferente dela (um alter). A identidade tem seu reflexo num espelho cristalizado no outro. A diferença é condição imanente para haver igualdade.

O Pós-Estruturalismo traz nas ideias de Foucault (1971) um núcleo central para as análises da identidade. O tema crucial dos estudos deste autor foi a loucura. Para ele, o tema apresentou percepções variadas. Desse modo, a loucura é socialmente construída do mesmo modo que as práticas sociais historicamente variadas para reprimi-la. Observando o contexto dos séculos XVII e XVIII, a loucura também é o outro, quando comparadas as formas como os são e racionais se descrevem. Nesse contexto, a identidade do grupo dominante na sociedade depende da percepção que essa faz do seu outro.

Edgar e Sedgwick explicitam que o “reconhecimento dessa identidade não é somente construído, mas depende de algum outro, abre o espaço teórico para grupos

marginais e oprimidos contestarem e renegociarem as identidades que foram impostas a eles no processo de dominação”. E qualificam essas identidades: “[...] étnicas, [...] gays e lésbicas e (...) femininas são, portanto trazidas a um processo de mudança política”. (EDGAR e SEDGWICK, 2003, p. 172)

Essa síntese demonstra como é complexo falar em identidade no singular. As identidades têm se configurado como múltiplas e se situam no contexto do multiculturalismo, exigindo o reconhecimento e a gestão pública da diversidade que representam. Assim, estão circunscritas nas políticas culturais e de identidades.

#### **4 A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS E ALGUMAS PRÁTICAS CURRICULARES**

A realidade social brasileira é permeada por uma das maiores desigualdades no Planeta. De outro modo, existe uma tendência marcante de naturalização desse processo histórico. As notícias nos jornais, o cotidiano das ruas, o espaço de trabalho e outros são percebidos como funcionando dentro da ordem. Assim, uma realidade desigual e injusta configura-se como simétrica sob o ponto de vista humano.

A educação para os direitos humanos deve apontar para uma desnaturalização dessa realidade. O drama humano de pessoas situadas à margem da cidadania clama por inclusão (GOMES, 2012). A educação, portanto, necessita de se articular com o desenvolvimento humano. As desigualdades não podem suplantar a dignidade humana. Nesse ponto, os direitos fundamentais necessitam dialogar com os direitos humanos. Muitas vezes o Estado de direito não é suficiente para mitigar os dramas sociais de um país com as marcas cerzidas no Brasil, porque neste diálogo dos direitos fundamentais com os direitos humanos são imprescindíveis políticas públicas para a efetivação de tais direitos. A existência de políticas públicas pressupõe ainda a existência de financiamento para estas. De outro modo, os discursos apologéticos de um Estado de direito farão água: não passarão de meros discursos.

Para uma desnaturalização das desigualdades, faz-se indispensável a educação escolar das gerações mais jovens. O instrumento de viabilização do processo educacional está posto nos currículos. Estes constam da essência educativa ciosa (VER!!) de transformação cultural, porque nos currículos está a base das transformações de percepção da realidade. Neles estão sistematizados os conteúdos a serem trabalhados com as gerações em tela.

Conforme vaticina Candau:

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos



Humanos. (CANDAU, 2017, P.6)

Nesse espaço, há protagonismo decisivo dos(as) educadores(as). É do fazer docente no cotidiano que são esperadas as mudanças estruturais do pensamento. Assim, os currículos focados nos direitos humanos podem ensejar a existência de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática. Se as desigualdades construídas historicamente por meio do tratamento dispensado aos diferentes constituem fator de exclusão, é indispensável a desconstrução dos aspectos universais dos direitos.

William Doll Jr. descreve a seguinte sistematização:

O discurso passado e recente sobre o currículo, todavia, não prestou atenção à complexidade do pensamento humano; pelo contrário, adotou o paradigma comportamentalista que, como J.B.Watson (1913) tão bem colocou, “não reconhece nenhuma linha divisória entre o homem e o animal” (p. 158). Assim, as atividades complexas que os homens realizam e as capacidades que eles possuem acima e além dos animais, ou num grau qualitativamente maior, foram desprezadas ou negligenciadas. (DOLL JR., 1997, p. 75)

O autor reclama a atenção para uma análise mais abrangente do currículo. Esta deve contemplar a complexidade do pensamento humano. Aqui ele cobra compreensão para além da dimensão comportamentalista. Vaticina ser inadmissível desprezar ou negligenciar a complexidade das realizações humanas. Isso significa situar os humanos numa condição superior à dos demais animais.

Jean-Claude Forquin articula a dialógicidade entre o relativismo e o universalismo circundada no currículo. Ele postula uma análise de valor central para os propósitos de caracterização, análise e compreensão de um currículo centrado no respeito à diferença.

Se considerarmos o relativismo do ponto de vista dessas implicações educacionais, isto é, com relação à questão da justificativa do currículo, a distinção mais pertinente a ser feita é entre o relativismo epistemológico e o relativismo cultural. O relativismo epistemológico diz respeito à questão dos conteúdos considerados de ensino como conteúdos do saber, e o problema que se coloca diz respeito às contribuições e aos limites da sociologia do conhecimento como instrumento de análise e de “desconstrução” dos saberes transmitidos pela escola. Porém os conteúdos veiculados pelo ensino não são somente saberes no sentido estrito, são também elementos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Assim, pois, a questão de determinar o que vale a pena ser ensinado ultrapassa a questão do valor da

verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. A questão diz respeito também ao valor desses elementos culturais que não são estritamente cognitivos e sobre os quais recai hoje a desconfiança relativista de modo mais direto e muito mais perigoso. No primeiro caso, a oposição principal é entre relativismo e racionalismo; no segundo, entre relativismo e universalismo. (FORQUIN, 2000, p. 51-2)

As considerações de Forquin (2000) traduzem as distintas dimensões do currículo em sua formalização, o lado oculto deste, a dimensão real, enfim, todo o universo de fatores intervenientes nesse contexto. Assim, o currículo, ou a sua particularização efetiva, os conteúdos não dispõem de uma dimensão absoluta em si. Estes são veículos dos determinantes interativos das relações de saber e poder (aqui abordados no paradigma pós-estruturalista).

O pensamento de Sacristán (2001) e o estabelecido por Forquin (2000) denotam a importância da concepção de um currículo para atender à diversidade e passar pelo campo das políticas educacionais. E essa questão é tributária das somas democráticas e cidadãs no contexto das sociedades atuais ociosas de uma constituição multicultural.

Que implica, pois, no âmbito do trabalho docente, a noção de diversidade? Como confrontá-la com as políticas e práticas da homogeneização? Sacristán qualifica a diversidade no campo da educação como uma narrativa e qualifica esta no sentido de formar em torno dela um enfoque da educação. Ou, ainda, uma forma de analisá-la, de entender os seus fins, de abordar os conteúdos do currículo, os métodos pedagógicos, a organização das instituições e a estrutura dos sistemas educativos. (SACRISTÁN, 2001, p. 235-236)

O acúmulo dessas considerações nos leva a um questionamento: Introduzir uma perspectiva multicultural nos documentos curriculares e no livro didático seria uma ação suficiente para lidar com a diversidade no ensino? Obviamente são iniciativas interessantes, mas não suficientes na dimensão de entendimento do currículo real. Neste, é fundamental o papel que joga a linguagem dos(as) professores(as), os exemplos utilizados, as posturas e atitudes praticadas com as minorias ou culturas, as relações sociais dos(as) alunos(as), as brincadeiras destes(as) fora da sala de aula, os estereótipos presentes nos livros, os conteúdos exigidos na avaliação. Enfim, tudo que se faz e vivencia como ações da cultura escolar.

Essas análises convergem com a clareza de que uma coisa é o currículo como intenção, como proposta, do que desejaríamos que acontecesse na escola. Outra, é o que realmente existe e se faz no interior das escolas. (STENHOUSE, 1984, p. 27).

O currículo multicultural, a partir de um enfoque prático, envolve dois ramos de atuação básicos: a) os programas e práticas direcionadas para a melhoria do rendimento escolar entre grupos étnicos ou de imigrantes; b) as atividades e planejamentos voltados a um conhecimento dos estudantes do que são outras culturas pertencentes a grupos étnicos minoritários. De acordo com Banks (1991), o objetivo desse conhecimento é

fomentar a compreensão e a tolerância entre os grupos culturais, estimulando uma visão não etnocêntrica do mundo. Necessariamente, esses programas, práticas, atividades e planejamentos preconizam embasamento de uma filosofia educativa calcada numa visão transcultural. (LYNCH, 1989).

A questão central é: Que valor pode ser atribuído à diversidade? Dito valor precisa comungar com a filosofia de uma educação tencionada pela democracia e a tolerância. Uma concepção de educação multicultural situada na superação do fracasso escolar como mecanismo de desigualdade social, ou como diz a teoria crítica, na qual se baseia o multiculturalismo democrático e crítico, uma educação que suplante a desigualdade como consequência das injustiças sociais. (KINCHELOE e STEINBERG, 2000; CONNELL, 1997).

## 5 À GUIZA DE CONCLUSÃO

O artigo teve como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a escola como um espaço-tempo em que a diversidade necessita aportar os direitos humanos. Desse modo, ficou demonstrada a necessidade de contrastar as ações educativas escolares permeadas pela diversidade e os direitos humanos. Ou seja, uma busca de contemplar a diversidade na perspectiva da inclusão. Isso para amenizar o quadro desigual encontrado em sociedade com as marcas históricas da colonização e estruturação dos estados nacionais.

Trazer esse contraste – escola, diversidade e direitos humanos – levou ao esforço de compreender a importância do currículo no fazer escolar permeado pela prática docente. Não obstante, a educação constitui um direito fundamental subjetivo conforme exposto na Constituição Federal, de 1988. Assim, a efetividade desse direito implica implementação de políticas públicas. Obviamente, estas necessitam de financiamento para a efetivação do direito à educação escolar.

Apesar das sistematizações efetivadas, o artigo não pretendeu esgotar a temática. A rigor, foi perseguir uma vontade de demonstrar a atenção à diversidade na escola como forma de aliviar os efeitos provocados por pré-conceitos, discriminações, racismos, dentre outros. Estes são deletérios da dignidade humana. Assim, o conjunto das ações educacionais, permeado por currículos atentos à diversidade, pode influenciar na transformação de uma sociedade desigual, injusta e pouco democrática. Aliviar as tensões e conflitos trazidos deste ambiente iníquo pode situar-se como uma função política e social para a escola na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAUMAN, Z. **Collateral Damage**: social inequalities in global age. Cambridge, UK, Polite Press, 2013.

\_\_\_\_\_. **Postmodernity and its Discontents**. Cambridge, UK, Polity Press, 1997.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. São Paulo: Tecnoprint, 1988

CANDAU, V. M. **Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas**. Disponível em: <[http://www.redbrasil.net/documentos/biblioteca\\_on\\_line/modulo4/mod\\_4\\_veracandau.pdf](http://www.redbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo4/mod_4_veracandau.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CONNELL, W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.

DOLL JR., W. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.

EDGAR, A. e SEDGWICK, P. **Teoria cultural de A a Z**: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

ESTEVÃO, C.A.V. Educação, justiça e direitos humanos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 1, p. 85-101, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, dezembro, 2000, p.47-70.

FOUCAULT, M. **Madness and civilization**: a history of insanity in the age of reason, London, Tavistock, 1971.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, Sept. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: A educação na era da insegurança. Porto Alegre (RS): Artmed Editora, 2004.

HINDESS, B. Multiculturalism and citizenship. In. KUKATHAS, C. (Org.): **Multicultural citizens**. The philosophy and politics of identity. St. Leonards: Center for Independent Studies, 1993, p. 33-45.

- HUNTINGTON, S. **Acepresa (Pensamiento)**. Madrid, junho de 1997.
- KINCHELOE, J. e SREINBERG, S. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona, Octaedro, 2000.
- LERNER, Delia. Ensenñar en la Diversidad; Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, v.26, n. 4, dez. 2007.
- LYNCH, J. **Multicultural education in a global society**. London: The Falmer Press, 1989.
- McLAREN, P. **Critical pedagogy and predatory culture**. Oppositional politics in postmodern era. London: Routledge. 1997.
- MELO, José Wilson Rodrigues de. (Org.). **Currículo, diversidade e multiculturalismo**. Curitiba: CRV, 2016.
- RIBEIRO, M.R. e RIBEIRO, G. (Orgs.). **Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: EDUFAL, 2012.
- SACRISTÁN, J.G. **Educar y convivir en la cultura global**. Morata, Morata. 2001.
- SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, EDUSC. 1999.
- SILVA, T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, B.S. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_dh.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e diferença**. 1999. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11020/1/A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20Multicultural%20da%20Igualdade%20e%20da%20Diferen%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata, 1984.

TAILLE, Y.de la; MENI, M.S.S. (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism and the politics of recognition.** Princeton: PUP, 1992.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decunivdireitoshumanos.pdf](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdireitoshumanos.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

WALZER, M. **Las esferas de la justicia:** una defensa del pluralismo y la igualdad. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Recebido em: 15/06/2017

Aprovado em: 27/07/2017