



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no
contexto da Diversidade Cultural

CLÁUDIA TAVARES RIBEIRO DE ANGELIS

**PENSANDO OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DAS
DIFERENÇAS E DO PRECONCEITO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Brasília/DF

2015



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

**Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no
contexto da Diversidade Cultural**

CLÁUDIA TAVARES RIBEIRO DE ANGELIS

**PENSANDO OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DAS
DIFERENÇAS E DO PRECONCEITO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade de Brasília
(UnB), como requisito para obtenção do
grau de Especialista em Educação em e
para os Direitos Humanos no contexto da
Diversidade Cultural

Professora orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia C. Campos Ramos

Brasília/DF

2015

DE ANGELIS, Cláudia Tavares Ribeiro

Pensando os Direitos Humanos a partir das diferenças e do preconceito no ambiente escolar/ Cláudia Tavares Ribeiro De Angelis. – Brasília, 2015.

50 f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2015.

Orientadora: Prof.Dra. Patrícia C. Campos-Ramos.

Preconceito. Diferença. Interculturalidade



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade Cultural

O Trabalho de Conclusão de Curso de autoria de Cláudia Tavares Ribeiro De Angelis, intitulada Pensando os Direitos Humanos a partir das diferenças e do preconceito no ambiente escolar, submetido ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, no âmbito da SECADI/MEC, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, foi defendido e aprovado pela banca examinadora abaixo assinada:

Profª Drª Patrícia C. Campos Ramos(Presidente)

Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Carlos Hugo Studart Corrêa (Avaliador)

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, novembro de 2015

Dedico este trabalho à Deus em primeiro lugar, pela dádiva da renovação em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai, Jairo Passos Ribeiro, *in memoriam*, e à minha mãe, Emília Tavares Ribeiro.

Ao meu esposo, Álvaro Fernando De Angelis, e aos meus filhos Eridani Ribeiro De Angelis, Órion Ribeiro De Angelis e Carina Ribeiro De Angelis.

AGRADECIMENTOS

Pela oportunidade deste curso e pelo trabalho desenvolvido em prol da Educação, dos Direitos Humanos e da Diversidade Cultural, meus agradecimentos:

à Prof^a Dr^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, Coordenadora;

à Prof^a Dr^a Patrícia C. Campos Ramos, Orientadora;

ao Prof. Msc. Onofre Rodrigues de Miranda, Tutor, em nome de todos os/as professores/as.

(...) Precisamos de uma explosão de utopias. Utopias trazidas pelas vozes que foram excluídas por muito tempo, excluídas inclusive por aqueles que lutavam por um mundo melhor. Utopias que trarão os sonhos de negros, pobres, mulheres, homossexuais, índios e todos os que resolveram libertar e explodir a utopia. (...) Esse sonho, que sonhamos há muito, pode ou não acontecer. Ele não é uma promessa, não está dado. Depende de nossa disposição de olhar a vida e enfrentar os desafios e a apatia.

Stela Guedes Caputo

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo o preconceito e a reflexão sobre os direitos humanos a partir das diferenças no contexto escolar. A investigação justificou-se pela necessidade de se analisar a questão, de forma a verificar como ocorre o preconceito nesse ambiente e contribuir com o aprofundamento dos conhecimentos disponíveis sobre o tema. Investigou-se de que forma o fenômeno do preconceito é vivenciado por uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia. Foi verificado que praticamente todas as crianças participantes já sofreram algum tipo de ação de rejeição de diferenças e de preconceito dentro da escola, bem como o conhecimento de colegas que também sofreram com esse tipo de atitudes por parte de outros alunos. Contudo, a pesquisa deparou-se com pressupostos teóricos que apontam para a possibilidade de superação desse quadro, pelo envolvimento com práticas pedagógicas inovadoras e problematizadoras, para as quais a literatura evidencia a experiência inovadora de trabalho centrado em projetos, a partir da pedagogia crítica intercultural. Ressaltou-se, ainda, a constatação de que os alunos têm consciência da questão do preconceito, bem como sugeriram medidas para que fosse solucionada essa questão dentro do ambiente escolar. Contudo, os resultados apontam para a realidade de que há um longo caminho a ser percorrido, para que haja uma reflexão e ação em prol de uma educação que busque a valorização da diferença e da superação do preconceito dentro da escola. Assim, defende-se que é de suma importância o cultivo de uma cultura em direitos humanos no contexto da diversidade cultural, envolvendo em seu processo os alunos e demais sujeitos-atores da comunidade escolar.

Palavras-chave: preconceito; diferença; interculturalidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1.1.Contextualização.....	12
1.2.Problematização.....	13
1.3.Objetivo Geral.....	14
1.4.Objetivos Específicos.....	14
1.5.Justificativa.....	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1.O preconceito e a rejeição da diferença no ambiente escolar.....	19
2.2 A condição intercultural e a negação do preconceito como afirmação da diferença.....	21
2.3.Trabalhando a temática do preconceito na escola.....	24
3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	29
3.1. Contexto da pesquisa.....	30
3.2.Participantes da pesquisa.....	31
3.3.Instrumentos e materiais utilizados.....	32
3.4.Procedimentos.....	32
4. RESULTADOS.....	35
4.1. Falando sobre direitos humanos na escola.....	35
4.2. O preconceito.....	37
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	40
REFERÊNCIAS.....	44
ANEXOS.....	47
ANEXO A - Modelo de questionário.....	47
ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Livre.....	49

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo delinear o quadro da realidade fática onde estão inseridos a rejeição da diferença e o preconceito no ambiente escolar, a partir da reflexão dos direitos humanos no contexto da diversidade cultural. Para alcançar estes objetivos, foram utilizadas a revisão da literatura e a pesquisa de campo.

A primeira e importante constatação é de que vivemos em uma sociedade que tem suas raízes históricas um processo educativo hierárquico, excludente e padronizador, que ainda permanece no cenário contemporâneo. Os sujeitos sociais são classificados de acordo com as normas que os caracteriza e também os diferencia, seja pela sua etnia, classe social, gênero, opção sexual, entre outros.

Esta classificação de diferenças provoca uma série de fatores negativos, tanto no aspecto individual, como no social, o que acaba refletindo no âmbito escolar, produzindo os fenômenos do preconceito, da discriminação e da exclusão, os quais oprimem, segregam e desumanizam as pessoas. Como assevera Freire (1996, p.360), "a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia".

A partir deste quadro, o trabalho objetivou analisar os direitos humanos no ambiente escolar, a partir da literatura disponível e dos dados empíricos coletados, por meio da observação extensiva de casos de rejeição de diferenças e preconceito, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A partir das informações construídas com as crianças, a pesquisa dialogou com a base teórica de referência para chegar às suas conclusões e recomendações.

O ponto de partida foi o entendimento de que a escola, como espaço/tempo de humanização e de socialização, possibilita construir conhecimento e valores que possam ser proclamados em prol de uma subjetividade positiva do ser humano.

Portanto, a intencionalidade subjacente deste trabalho é a de transformar a rejeição às diferenças e as práticas de preconceito em processos de conscientização e empoderamento dos sujeitos que sofrem esses tipos de discriminação.

Como bem salienta Candau (2005, p. 35), o empoderamento libera o potencial que cada pessoa tem, de modo que ela possa construir por si mesma a sua condição de sujeito pleno e ator social transformador da realidade. Este pressuposto aponta para a necessidade de buscar a conscientização dos alunos a respeito, seja para proporcionar uma convivência de valorização das diferenças, com a consequente superação do preconceito, seja para a conquista da autonomia individual e coletiva dos alunos enquanto este sujeito de direito.

Nesta ótica, este trabalho dá as mãos para o mundo das novas possibilidades, e traz consigo os ensinamentos da pedagogia da esperança e do oprimido. Como assevera Paulo Freire, "uma das tarefas do educador progressista está em, através da análise política séria e correta, desvelar as possibilidades para a esperança... sem esperança, nossa luta é suicida" (Freire, 1992, p.11).

Neste sentido, é preciso valorizar a igualdade de acesso e oportunidades de todos/as, reconhecer a igualdade nas diferenças e lutar contra qualquer tipo de preconceito e discriminação, sempre tendo em mente, como disse Freire, que "o mundo não é... o mundo está sendo" (ibidem).

Assim, para buscar os resultados pretendidos, a monografia foi dividida em três capítulos: no Capítulo 2 (Fundamentação Teórica), afirma-se a consciência de que vivemos um paradigma de educação em que as exclusões sociais e culturais estão presentes no cotidiano das escolas. E que, embora dissimuladamente, ou não, ainda resiste o racismo, o preconceito e a discriminação. Para mudar este cenário, constata-se que o instrumento maior para esta empreitada é a transformação do modelo educacional, no sentido de provocar questionamentos, problematizar os desafios cotidianos e trabalhar estratégias pedagógicas que, efetivamente, alterem a situação vigente da escola.

No capítulo 3 (Métodos e Técnicas de Pesquisa), a partir de uma abordagem descritiva e qualitativa, a monografia revisou a literatura existente na área e realizou uma pesquisa de campo, com o intuito de verificar as possibilidades de identificação de comportamentos e ou atitudes de rejeição das diferenças e de preconceito no ambiente escolar, bem como de alternativas para a mudança deste cenário.

No capítulo 4 (Resultados), sobre os seus direitos na escola, os alunos fizeram considerações distintas, como o fato de que seus direitos têm que ser cumpridos em todos os lugares, não somente na escola. Porém, a educação como um todo recebeu vários comentários reclamando por uma melhoria das suas condições atuais.

No capítulo 5 (Conclusões e Recomendações), entre as inúmeras e sucessivas críticas que são feitas à escola, uma das principais se refere ao seu caráter padronizador, homogeneizador e monocultural, o que a transforma num espaço de pouco ou nenhum diálogo intercultural em sua relação com os alunos/sujeitos que dela participam. Para superar e transformar esta realidade, a pesquisa aponta para a necessidade da adoção de uma perspectiva interculturalista, aberta e interativa, no ambiente escolar.

Como recomendação principal, registrou-se a oportunidade de adoção de uma *experiência inovadora de trabalho centrado em projetos* como uma experiência que pode trazer importantes avanços na educação, particularmente para os direitos humanos no contexto da diversidade cultural.

1.1. Contextualização

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Ensino Fundamental do município de Goiânia, capital do estado de Goiás. O colégio foi criado pela lei estadual nº 67, de 30 de julho de 1945, e atende o ensino fundamental do 1º ao 9º

ano, atendendo em período integral os alunos da Fase I (1º ao 5º ano), com 182 alunos matriculados no ano de 2015, e no período matutino atende a Fase II (6º ao 9º ano), com 178 alunos de ambos os sexos matriculados. O total de matriculados são distribuídos em 12 turmas, atendendo crianças a partir de 6 anos de idade, até adolescentes de 18 anos.

A escola conta com 50 servidores, sendo 29 professores e 21 funcionários administrativos. No quadro de professores o colégio conta com 12 efetivos e 17 em regime de contrato temporário, sendo todos com graduação superior e 10 com especialização na área educacional. A instituição é administrada por uma diretora, eleito pelo voto direto e com mandato de três anos. A secretária-geral e a coordenadora são indicadas pela diretora.

Segundo consta conforme consta no seu Projeto Político Pedagógico, a função desta escola é a de contribuir para transformação do aluno em cidadão consciente, crítico, de forma que possa atuar e contribuir para transformar o seu meio e a sociedade.

1.2. Problemática

Abordar o preconceito e a discriminação implica envolver a relação social na qual o outro não é respeitado e valorizado nas diferenças que traz consigo. Dados preocupantes sobre o preconceito no ambiente escolar brasileiro (JAHN, 2009) apontam que 99,3% das escolas demonstram algum tipo de preconceito e atitudes discriminatórias.

Esta é uma situação grave, haja vista que, embora a diversidade cultural seja uma marca da sua sociedade, o Brasil carrega em suas raízes históricas a negação do diferente, seja pela raça, cor, sexo, idade, etc. Mesmo na atualidade, cada vez mais a diferença acaba sendo sinônimo de marginalidade, exclusão e indiferença.

Neste quadro, onde a normatização da diferença é concebida como uma forma de classificação e hierarquização de indivíduos e grupos, como trabalhar esta temática dentro do ambiente escolar?

A escola, como espaço-tempo de formação e construção do conhecimento, abriga uma diversidade de pessoas e culturas, de maneira que é preciso a adoção de ações que nela assegurem um ambiente harmonizador de direitos e de proteção contra práticas preconceituosas e discriminatórias.

A relevância da pesquisa proposta se ampara na hipótese de que o preconceito e a discriminação, além de provocarem feridas na alma, produzem baixa autoestima e desconstroem a identidade do outro, conforme afirmado nas discussões do Capítulo 2, item 2.3. Assim, uma das formas possíveis de combater o preconceito e a discriminação do diferente é o reconhecimento de sua existência no ambiente escolar, através de práticas que os identifiquem e os erradiquem. Portanto, é necessário que haja reflexão sobre os resultados a que se pode chegar.

Assim, a questão que norteou o presente projeto é saber como é possível identificar ações preconceituosas e discriminatórias na escola e como elas podem ser transformadas no cotidiano escolar dos alunos.

1.3. Objetivo Geral

Identificar a existência de rejeição de diferenças e de preconceito no ambiente escolar em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Goiânia, e analisá-los a partir da literatura disponível e das informações construídas.

1.4 Objetivos Específicos

I -Identificar casos de comportamentos e atitudes preconceituosas no ambiente escolar.

II - Analisar a rejeição das diferenças, o preconceito e suas implicações no ambiente escolar.

III – Investigar as possibilidades de se trabalhar a escola para a aceitação das diferenças e erradicação do preconceito, e as ações pedagógicas recomendadas.

1.5 Justificativa

Com sua função social, a escola tem a missão de capacitar para a cidadania e para a formação do sujeito *protagonista*, levando-o a ser capaz de construir e reconstruir o conhecimento, de modo a torná-lo capaz de fazer questionamentos, reflexões e observações, como também de exercer a imaginação e a criatividade.

A temática desperta o interesse e justifica-se pelo fato de que é inaceitável que ainda prevaleçam práticas preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar, particularmente contra crianças, que devem ser respeitadas em seus direitos e em sua diversidade cultural, étnica e social, entre outras.

Foi realizada uma intervenção na escola, expondo a problemática da diferença e do preconceito, e uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo, com o intuito de identificar comportamentos e ou atitudes de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

O objetivo da intervenção, que abordou as opiniões das crianças a respeito do preconceito, foi o de identificar casos concretos de discriminação, de maneira que se possa trabalhar uma intervenção futura voltada para a promoção dos direitos humanos, no respeito e na valorização da diversidade cultural na escola.

A relevância da proposta está justamente no fato de esses estudos (JAHN, 2009; ANDRADE, 2013) indicarem que há uma ocorrência acentuada de alunos que sofrem influências de ações preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar, em relação direta com um baixo desempenho de sua aprendizagem, justamente numa fase crítica de sua identidade.

Superar essas práticas e construir o reconhecimento dos direitos humanos e da diversidade cultural supõe a necessidade de reconhecimento de conflitos dessas naturezas, para que se possa questionar e refletir sobre os mesmos, evitando assim a sua reprodução na escola.

Para além do problema, esta questão nos leva ao encontro da alteridade, que é uma oportunidade humana de conjugar o particular no plural, afirmando assim que somos, iguais e diferentes ao mesmo tempo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que faz o homem tornar-se humano é o resultado de um processo de construção que envolve fatores históricos, sociais, econômicos, culturais e emocionais. Embora o homem, desde a sua concepção, já seja um ser que faz parte da realidade do mundo e da cultura em que está inserido, ele faz parte de um processo histórico, baseado em valores e costumes culturais que terá que se apropriar para ser considerado humanizado (CAHRLLOT, 2006, p. 70).

Ao discutir a necessária relação entre aprender e tornar-se humano, Charlot (idem) afirma que, além da aquisição de conteúdos intelectuais, é imprescindível que o sujeito domine algumas atividades e alguns dispositivos relacionais. Para o autor, "a inclusão do sujeito em determinadas relações o possibilita aprender, entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é".

Não obstante, é justamente a relação em direção ao outro o que causa tanto estranhamento, na qual se instauram novas demandas e de onde surgem os receios das diferenças - a aversão inicial de quem não pensa e age como "nós" ou daquilo que não está ditado pelo padrão cultural hegemônico.

Esta realidade faz com que comecemos a nos indagar: qual o papel do outro na minha vida? Por que é tão importante reconhecer o outro como extensão de quem sou? Como a relação com o outro pode nos conduzir ao caminho do desenvolvimento da condição humana? Essas questões são pertinentes para que problematizemos a alteridade e a diferença como polos de uma mesma linha de consciência.

Segundo Candau (2005, p. 19), incluímos no termo "nós" todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, com hábitos, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os "outros" são os que se contrapõem a essas referências. Entretanto, acreditamos em diversas possibilidades dessas questões serem trabalhadas, uma vez que a questão da alteridade perpassa todas elas.

A este respeito, é preciso abrir nossa consciência, inteirarmo-nos de que vivemos em sociedade, onde exclusões sociais e culturais estão presentes no cotidiano, e na qual, ainda que dissimuladamente, não são incomuns as práticas de preconceito e rejeição ao que é diferente.

Para mudar este cenário desumano e segregador, o instrumento basilar é a Educação, no sentido de que, através das instituições escolares, se abriguem essas situações desafiantes, se provoquem questionamentos, se problematize e se criem estratégias pedagógicas que efetivamente levem à autonomia plena dos sujeitos nelas envolvidos.

Para Candau (2000, p. 252), diante deste cenário complexo e desafiador, é preciso percorrer um longo caminho, o que implica mudança de paradigma, "de construção, desconstrução e construção da educação". Assim, na perspectiva de uma sociedade plural e democrática é preciso respeitar e valorizar as diferenças, e na convivência social e interpessoal, se abster de todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Candau (idem) entende que os alvos são sempre as diferenças, principalmente as que se referem às questões de identidade étnico-raciais, de gênero, de opção religiosa e de orientação sexual.

Articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um pólo e negar outro, mas termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se podem abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade. Santos (2001, p. 10) sintetiza de maneira especialmente oportuna essa tensão: "*As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza*" (CANDAU, 2005, p. 17).

Mais do que necessário, é um imperativo pensar os direitos humanos e a diversidade cultural, de maneira que provoquem o despertar e o

desenvolvimento de uma consciência plural, aberta e inclusiva - onde a alteridade possa ser percebida, comungada e valorizada.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) vai ao encontro do reconhecimento da dignidade humana, do respeito mútuo e da alteridade, como condições humanas ao mesmo tempo intrínsecas e extrínsecas, bem como fundamentos de liberdade, justiça e paz social.

Os objetivos estratégicos direcionados à promoção da cidadania plena preconizam a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, condições para sua efetivação integral e igualitária. O acesso aos direitos (...) deve considerar a pessoa humana em suas múltiplas dimensões de ator social e sujeito de cidadania.

À luz da história dos movimentos sociais e de programas de governo, o PNDH orienta-se pela transversalidade, para que a implementação dos direitos civis e políticos transitem pelas diversas dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Caso contrário, grupos sociais afetados pela pobreza, pelo racismo estrutural e pela discriminação dificilmente terão acesso a tais direitos.

(...) Às desigualdades soma-se a persistência da discriminação, que muitas vezes se manifesta sob a forma de violência contra sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados. (BRASIL, 2009, p.22).

2.1. O preconceito e a rejeição da diferença no ambiente escolar

Além e acima da legislação protetiva, proclamaram-se garantias fundamentais ao cumprimento dos direitos humanos na Constituição Federal do Brasil de 1988, a exemplo do artigo 227, que assegura ser um dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o acesso pleno a seus direitos.

Outra garantia da condição de sujeitos de direitos às crianças está gravada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/1996), para a

qual o exercício da cidadania é uma das finalidades da educação. No art. 27, a LDB dispõe que os conteúdos curriculares da educação básica, reconhecendo os princípios e valores fundamentais do homem, prevendo a punição de qualquer forma de preconceito ou discriminação, uma vez que afetam a sua dignidade.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) propõem que as problemáticas sociais em relação à pluralidade cultural e à orientação sexual, entre outras, sejam integralizadas aos conteúdos curriculares sob a forma de temas transversais.

No que diz respeito aos preceitos voltados à educação no ensino fundamental, os PCN's dispõem que têm por objetivo a formação básica do cidadão, mediante "o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social" (Art. 34, inciso V). Neste mesmo artigo e inciso, a lei dispõe que o currículo incluirá, obrigatoriamente, "conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente" (§ 5º).

Em relação ao preconceito propriamente dito, os parâmetros curriculares afirmam, como vimos, que o preconceito é contrário ao valor fundamental da dignidade humana. Segundo este fundamento, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser humano, é digno de respeito. Portanto, não importa o sexo, a idade, cultura, etnia, religião, classe social, o grau de instrução, etc. Nenhum desses critérios aumenta ou subtrai a dignidade de uma pessoa.

(...) na sociedade brasileira não é permitido agir de forma preconceituosa, presumindo a inferioridade de alguns (em razão de etnia, raça, sexo ou cor), sustentar e promover a desigualdade, humilhar, etc. Trata-se de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática: sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas, e faz o que bem entender); ou seja, sem ele, destrói-se a democracia, ou, no caso do Brasil, impede-se a construção e o fortalecimento do país. (...) Portanto, para além do que se chama de conjunto central de valores, deve valer a liberdade, a tolerância, a

sabedoria de conviver com o diferente, com a diversidade, seja do ponto de vista de valores, como de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, etc. (BRASIL, 1997, p. 50).

Nesta perspectiva, os parâmetros curriculares nacionais buscam consolidar os princípios que elevam a dignidade da pessoa humana, o que implica no respeito aos direitos humanos e na igualdade de direitos, que por sua vez supõem a equidade e a participação como princípios democráticos co-responsáveis pela vida social. Entretanto, como enfatiza a crítica de Souza (2005, p. 94):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira. Como discurso, não se pode deixar de elogiar a construção desse texto, mas, até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho (idem).

2.2. A condição intercultural e a negação do preconceito como afirmação da diferença

Abordar as questões das temáticas dos direitos humanos e diversidade cultural requer uma visão de educação que seja, ao mesmo tempo, renovadora, inclusiva e democrática. Mas, qual o papel da escola perante as novas exigências de uma sociedade globalizada e muitas vezes excludente? Onde se incluem os direitos humanos neste contexto, de uma cidadania reflexiva que saiba conviver com as diferenças?

Para responder essas perguntas, é imprescindível analisar o papel da escola nesse processo, particularmente quanto à prática escolar democrática, a qual necessita, sobretudo, de uma ótica dialógica em sua gestão.

Para Gomes, (2003, p. 77), a escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como "um dos espaços em que as representações são difundidas", e, por isso

mesmo, "é também um local importante onde as representações negativas podem ser superadas" (idem).

No sentido de pensar e problematizar essas representações negativas, nas quais os conceitos são cristalizados sob um viés pré-concebido e discriminatório, a escola é o *locus* onde podem ser propostas estratégias pedagógicas plurais e inclusivas (KOFF, 2012, p. 175). Mas, para tal, há que "reinventar a escola".

(...) A escola pode ser, para além de um espaço de aquisição crítica, um lugar de produção de conhecimentos (conhecimentos escolares), construídos a partir do diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas que para ela convergem e nela se cruzam. [A] escola pode ser um lugar para o exercício da observação, da reflexão, da análise crítica, bem como do debate/diálogo plural entre diferentes, onde suas diferenças são valorizadas, sem deixar de lado a busca pela igualdade de condições, de direitos e de realizações e onde se possa formar para a conquista da cidadania nas diversas dimensões da vida cotidiana (idem).

Como se percebe, são várias as questões que devem ser trabalhadas no cotidiano escolar em relação aos sujeitos culturalmente diversos e às suas vulnerabilidades. Nas sociedades contemporâneas, a escola é o local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, promoção da diversidade cultural, formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e desenvolvimento de práticas pedagógicas (CANDAU, 2012; KOFF, 2012).

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade como condições básicas da liberdade, do exercício da crítica, da criatividade e do debate de ideias, e para o reconhecimento, a promoção e a valorização da diversidade. Para que esses processos ocorram e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir condições de dignidade, igualdade de oportunidades, exercício dos direitos de participação e autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007).

Do exposto, confirma-se a necessidade de práticas pedagógicas baseadas nos sujeitos da diversidade cultural, cujo enfoque deve partir do equilíbrio entre a alteridade e a diferença, ou seja, de pressupostos que atualmente não se enquadram dentro da normatividade que os padrões sociais estabelecem para a escola.

É importante nesse processo, de acordo com Candau (2000), a promoção de perspectivas educacionais que permitam identificar e desconstruir suposições - na maioria das vezes sutis - que negam um convívio receptivo à vivência da alteridade. Porém, o cotidiano das escolas brasileiras vivencia uma realidade bem diferente do que prega o discurso das políticas públicas educacionais.

Ora, é mais que sabido que a maioria das escolas públicas brasileiras não contempla esses valores, pois nelas subsistem ranços autoritários e hierárquicos, sendo que a maneira de se conceber a cultura escolar de alguma forma entra em choque com a cultura dos direitos humanos (CANDAU, 2007).

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados elementos constitutivos do universal. Nesta ótica as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver. Nesta perspectiva, é preciso pensar que o "outro" não é um simples objeto, mas, sim, uma parte do que podemos entender como "nós", ou seja, uma extensão cidadina da condição de sujeitos de direitos (ibidem, p. 241).

O fato de vivermos em uma sociedade plural e complexa faz com que as diferenças existentes entre os indivíduos sejam evidentes. Contudo, como já vimos anteriormente, a percepção do outro causa mal-estar, porque o outro é aquele que não coaduna com nossos valores, crenças, etnia, enfim, com os padrões impostos e cristalizados pela cultura dominante (ibidem).

Neste contexto, o fenômeno do preconceito age de tal maneira que chega ao ponto de negar a identidade do outro, ao mesmo tempo em que regula, controla e domina as diferenças, não enxergando o outro com o mesmo direito que reivindica a si mesmo. Assim, o preconceito pode causar um alvoroço nas vidas das

peessoas, agredindo os seus direitos com as suas múltiplas faces de gênero, cor, classe, religião, etc. (ibidem).

McLaren (1997, p. 212) conceitualiza o preconceito como o prejulgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como as atitudes de preconceito e de rejeição às diferenças ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou de cunho ideológico, que é muitas vezes usado para justificar atos de dominação e de discriminação.

O preconceito passa pela relação social, no ambiente onde cada um possui uma identidade que é construída através da cultura em que está inserido. Nesse contexto, somos parte de uma diversidade de cores, saberes e valores, carregamos experiências e vivências, em um processo onde a rejeição ao diferente e o preconceito soam como notas destoantes da relacionalidade humana com o outro, o não igual (ibidem).

2.3. Trabalhando a temática do preconceito na escola

Foram tantos os erros no passado, e, no entanto, ainda permanece no presente um descaso preocupante com a educação. Os números revelados em pesquisas da área levantam dados alarmantes que permitem uma visão pessimista sobre a qualidade na educação pública de base no Brasil (ANDRADE, 2013; JAHN, 2009, entre outros). Além disso, ou melhor, por conta disso, continua hegemônica a visão de ensino tradicional, com práticas fragmentadas, discriminatórias, preconceituosas e excludentes.

Assim, é preciso desconstruir esta visão condicionada da educação, que serve somente aos interesses de domínio da cultura homogeneizante. Sua lógica, excludente e discriminadora, precisa ser combatida de forma intencional, através de uma atitude transformadora e não sob a ótica formalista da razão dominante.

No contexto educacional, a temática do preconceito deve ser trabalhada como fundamental para a conscientização da diversidade cultural e para uma convivência de respeito e valorização da diferença, bem como para que os alunos vivenciem na prática a sua condição de sujeitos de direitos.

Como bem enfatizam Bandeira e Batista (2002, p. 120), "as mudanças em curso na conscientização da sociedade traduzem-se na produção de conceitos e teorias tendentes a interpretação [do preconceito e discriminação], preparando o caminho tortuoso de sua superação".

Nesta perspectiva, pode-se partir da convicção de que o preconceito pode ser uma "máquina de guerra" presente nas relações sociais cotidianas. "O preconceito, usualmente incorporado e acreditado, é mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão, portanto, da violência" (idem).

Preconceito de qualquer coisa ou preconceito de alguma coisa significa "fazer um julgamento prematuro, inadequado sobre a coisa em questão. Supõe, portanto, que um sujeito, um indivíduo portador de preconceito deve "inevitavelmente" poder causar algum prejuízo ao sujeito vítima do dito preconceito, considerando que há um prévio julgamento.

O preconceito, assim definido, constitui-se em um mecanismo eficiente e atuante, cuja lógica pode atuar em todas as esferas da vida. [Os múltiplos preconceitos] fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de homens e mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados, com lógicas de inclusões - exclusões consequentes, porque geralmente associados a situações de apreciação-depreciação (ibidem, p. 126-127).

Para Jahn (2009, p. 51), o preconceito deve ser encarado como um problema complexo, que atinge esferas diferentes, cabendo ao educador/a a tarefa de compreender como este fenômeno interfere na construção da autoestima, impedindo a construção de uma escola democrática.

Entre as tarefas dos educadores, segundo Jahn (*idem*), é preciso enfatizar também as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos culturais contestadores da atual situação vivida pelos grupos marginalizados.

O processo histórico educacional sempre utilizou modelos de hierarquização e de desvalorização para com a diversidade cultural, pois sempre procurou neutralizar a diferença, seja através de mecanismos classificatórios, punitivos e de ordenamento até a exclusão propriamente dita (*ibidem*).

Logo, abordar o preconceito é uma tarefa desafiadora dentro do contexto escolar, uma vez que este se apresenta como uma carga avassaladora de desconstrução do outro.

Quem para de oferecer qualquer tipo de resistência sucumbe à dominação. A resistência deixa de ser significativa e passa a atribuir significado ao outro. Desloca-o de sua conduta física de existência, porque opera ou interfere de tal maneira em suas "fragilidades" latentes ou ocultas que acaba com a resistência que este - o discriminado - possa oferecer. Portanto, o preconceito anula e neutraliza o outro (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 137).

É preciso, desta forma, ressignificar o papel da educação e da escola, bem como empreender uma formação qualificada e continuada de professores, com práticas pedagógicas inovadoras, problematizadoras e dialógicas. É necessário propiciar novas formas de construir e reconstruir o processo pedagógico, como bem disse Andrade (2013, p. 93):

(...) diante de situações problemáticas do cotidiano escolar, é preciso que um novo caminho surja para a superação das dificuldades escolares enfrentadas, cotidianamente, pela comunidade escolar a partir da vivência da liberdade, da democracia, da autonomia, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais de direitos que têm desejos, são criativos e são diferentes (*idem*).

Portanto, o desrespeito à diversidade cultural, que nega as manifestações de diferenças do outro, gera feridas profundas no ser e impede seu pleno desenvolvimento, em todas as dimensões humanas. De acordo com Paulo Freire:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que mataram meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausente da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... (FREIRE, 1996, p. 360).

Desta maneira, vários são os desafios a serem trabalhados, e não podemos nos acomodar e a nos silenciar diante deste quadro, mormente em nossas instituições escolares. É preciso uma união de esforços para que nós, enquanto educadores, e através da escola, empreendamos a ação de formar cidadãos autônomos, críticos e emancipados, na busca da transformação e justiça social, conscientes da alteridade que nos impele à ação.

Neste contexto, é preciso trabalhar no cotidiano escolar uma formação de valores, o que inclui a educação em e para os direitos humanos. Para Pulino (2003, apud ANDRADE, 2013, p. 97), ao socializar a criança "deve-se ter a preocupação de preservar sua infância, a formação de sua identidade, chamando-as ao diálogo e ao compartilhamento de experiências".

Desse modo, um dos grandes desafios para a prática educativa em direitos humanos é impor limites à desigualdade de poder entre adultos e crianças em prol de uma relação dialógica que compreende a alteridade da infância e, assim, concebe a participação desta à sua medida. Concomitantemente a isso, deve-se buscar uma vivência cotidiana da reinvenção desses direitos, pois isso é imprescindível para que, de fato, as mudanças venham a acontecer (ANDRADE, 2013, p. 78).

Portanto, a abertura para novas experiências que a educação em e para os direitos humanos no contexto da diversidade cultural, e o convite para a celebração e o encontro ao outro, permitem que percebamos que o significado da existência humana é um caminho aberto para a reinvenção de si (nós) e do mundo, a todo o momento.

É nesta perspectiva que este trabalho se fundamentou, para proporcionar uma sensibilização que propicie condições de autonomia para as crianças do Ensino Fundamental. De acordo com a práxis em direitos humanos no contexto escolar, a educação humana vai além da relação aprendizagem-ensino-aprendizagem, incluindo o desenvolvimento social e emocional dos envolvidos nesse processo.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos, o presente trabalho de pesquisa foi do tipo descritivo, tendo como base a revisão da literatura e a pesquisa de campo, com abordagem qualitativo-quantitativa para a análise dos dados. Foram utilizadas as técnicas da observação direta extensiva, que realizam-se por meio de questionário e medidas de opinião (Marconi; Lakatos, 2012), para um grupo de 16 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Goiânia (GO).

Minayo (1994, p. 87) entende que na abordagem qualitativa a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Nesta perspectiva, a primeira parte da pesquisa foi de natureza bibliográfica, de maneira a selecionar a fundamentação teórica que amparou a investigação.

O referencial teórico apontou a linha de investigação, bem como deu suporte à descrição e a demonstração dos conhecimentos os quais a pesquisa chegou sobre a questão do preconceito na vida escolar e às análises da sua compreensão enquanto um fenômeno social.

Sobre utilização da literatura teórica sobre o tema de estudo, Flick (2009) evidenciou que os métodos qualitativos não devem ser considerados independentemente do processo de pesquisa e da questão em estudo.

A pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para a coleta de informações produzem dados que são transformados em textos (...). Os métodos de interpretação partem destes textos. Resumidamente, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da *teoria ao texto* e outro caminho do *texto de volta à teoria*. A interseção desses dois caminhos é a coleta de dados e a interpretação destes dentro de um plano específico de pesquisa (ibidem, p. 14).

Ainda, segundo Minayo (1994, p. 53), a pesquisa bibliográfica "coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de

interesse". Santos, Molina e Dias (2007, p. 127) afirmam, por sua vez, que a pesquisa bibliográfica:

É um tipo de pesquisa obrigatória em todo e qualquer modelo de trabalho científico. É um estudo organizado sistematicamente com base nos materiais publicados. São exigidas a busca de informações bibliográficas e a seleção de documentos que se relacionam com os objetivos da pesquisa (idem).

No que diz respeito ao trabalho de campo, ou seja, a intervenção da pesquisa no ambiente da escola, Minayo (1992) concebe o campo de pesquisa como o *recorte* que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

A partir destas orientações metodológicas, a pesquisa utilizou a técnica da observação direta extensiva, antecedida de dinâmica de sensibilização para o tema, através de uma aula expositiva e da realização de uma oficina. Por fim, foi feita uma síntese dos resultados com os recortes da bibliografia consultada sobre o tema trabalhado.

3.1. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no mês de outubro de 2015, em uma escola pública do Ensino Fundamental do município de Goiânia, capital do estado de Goiás. O colégio pesquisado está localizado no setor central, foi criado pela lei estadual nº 67, de 30 de julho de 1945, e atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo em período integral os alunos da Fase I (1º ao 5º ano), com 182 alunos matriculados no ano de 2015, e no período matutino, a Fase II (6º ao 9º ano), com 178 alunos matriculados, de ambos os sexos. O total de 334 alunos matriculados são distribuídos em 12 turmas, atendendo crianças a partir de 6 anos de idade, até adolescentes de 18 anos. Atualmente, o colégio atende alunos oriundos de

classes sociais heterogêneas, com prevalência de estudantes das classes populares, provenientes do bairro centro, da periferia e do entorno de Goiânia, sendo que a maior parte das famílias enfrenta restrições financeiras. A maioria dos alunos enfrenta carência afetiva e nutricional, o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo e físico das crianças e dos adolescentes (Goiás, 2015, pp. 05-10).

A estrutura física do colégio encontra-se em estado regular de conservação. A edificação divide-se em 01 sala de laboratório de informática (em reforma) com 10 computadores; 01 biblioteca (também em reforma e cujo espaço físico serve no momento como sala de aula); 03 banheiros, sendo 02 para uso dos alunos (01 masculino e 01 feminino com três boxes cada) e 01 para o corpo administrativo; 11 salas de aulas multifuncionais (03 estão em reforma); 02 salas da administração (diretoria, coordenação e secretaria); 01 cozinha com refeitório; espaço para recreação; uma quadra de esporte coberta (interditada no momento), sem arquibancada e vestuário.

O quadro de funcionários do Colégio Estadual conta com 50 servidores, sendo 29 professores e 21 funcionários administrativos. No quadro de professores o colégio conta com 12 efetivos e 17 em regime de contrato temporário, sendo todos com graduação superior e 10 com especialização na área educacional. A instituição é administrada por uma diretora, eleito pelo voto direto e com mandato de três anos. A secretária-geral e a coordenadora são indicadas pela diretora.

A função social da escola pesquisada, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico é a de contribuir para transformação do aluno em cidadão consciente, crítico, de forma que possa atuar e contribuir para transformar o seu meio e a sociedade (Goiás, 2015, pp. 05-10).

3.2. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa se restringiram a 16 alunos com faixa etária de 11 - 12 anos de idade, todos de uma única turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Esta turma foi definida em conjunto pela pesquisadora e pela diretora da escola, por critérios da própria instituição escolar, que elencou como motivo o fato de ser uma turma da fase II de ensino, portanto, não alcançados pelo regime de tempo integral, o que foi definido por ela como um fator de maior facilidade para a administração da escola.

3.3. Instrumentos e materiais utilizados

Para a pesquisa foi elaborado uma aula expositiva, um roteiro de oficina de trabalho (Anexo A) e um questionário (Anexo B) com 12 perguntas divididas em 2 etapas: uma com 8 questões e outra com 4 questões. O questionário abordou os seguintes tópicos: "direitos humanos na escola" e "preconceito".

Para a oficina com os alunos, realizou-se um roteiro planejado das atividades, alternando-se os momentos de conversações livres e de aplicação dos questionários, com a exibição de vídeos de curta metragem, de forma a sensibilizar as crianças de maneira que elas se sentissem mais preparadas para manifestarem suas opiniões acerca dos direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes e sobre o tema do preconceito.

O momento de perguntas e respostas foi utilizado para que os alunos respondessem a primeira parte do questionário (Anexo A), composto por oito perguntas que abordaram a questão dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes na escola e no âmbito familiar, bem como o entendimento de cada aluno a respeito.

3.4. Procedimentos

Os resultados foram construídos a partir das informações empíricas coletadas dos questionários e com base nos objetivos propostos. Concomitantemente, os resultados foram analisados com o aporte metodológico, através do seu recorte com a fundamentação teórica e organizados a partir das observações e da oficina.

Em uma primeira etapa, foi realizada no espaço multimídia uma aula expositiva sobre direitos humanos na escola, que serviu também para a definição de um critério de participação para formar um grupo alargado para realização posterior da oficina. Em uma segunda etapa foram coletados dados para a pesquisa em consequência da oficina realizada com os alunos. A terceira e última etapa foi a de construção de uma categoria simples de análise, baseada nas respostas por gênero extraídas da análise das respostas do questionário.

Na observação feita durante uma dinâmica expositiva, realizada na sala multimídia da escola, foi percebido que as relações de convivência entre as crianças nem sempre eram de respeito uns com os outros. Pelo contrário, foram observadas situações de algumas altercações corriqueiras entre alunos, conforme a pesquisa detectou posteriormente; alunos mais interessados e participativos sendo coagidos pelos de menor interesse e participação; além de alguns alunos se oferecendo para chamar a diretora ou a coordenadora para estabelecer a ordem em alguns momentos da dinâmica.

Das observações realizadas neste momento surgiu o critério de participação qualitativa para selecionar os alunos para a oficina. De quarenta alunos de uma turma, 32 compareceram no dia da dinâmica, sendo que 50% do total se mostrou muito ou mediantemente proativos e participativos durante todo o período (2 horas) de realização da dinâmica. Quanto à outra metade dos alunos, foi observado que demonstrou pouco ou quase nenhum interesse efetivo em participar da dinâmica, envolvendo-se continuamente em altercações e diversos pedidos de saída da sala.

Assim, com base no critério participativo, dezesseis alunos foram convidados para a oficina, constituindo-se assim o grupo alargado da pesquisa. Foi recomendado ao grupo a necessidade de aceitação da pesquisa por parte deles e de seus pais

ou responsáveis, e explicado o motivo da obrigatoriedade de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

De início, houve a apresentação da pesquisadora, do auxiliar da pesquisa, graduando de Filosofia da Universidade de Brasília, e dos alunos participantes da oficina. Este momento foi importante, haja vista que, após as apresentações e as considerações da pesquisadora, houve uma série de intervenções dos alunos em respeito à dinâmica anterior, onde foram apresentados os temas dos direitos humanos e do preconceito no ambiente escolar.

Em um segundo momento, foram explicitados os propósitos de uma pesquisa em geral e, particularmente, da pesquisa em curso, bem como sobre o roteiro da oficina. Nesta etapa, foi expressado às crianças a sua condição de sujeitos de direitos, ressaltando os seus direitos à liberdade de expressão. Também foi explicado a respeito da não identificação dos alunos, pais, corpo administrativo e docente, além da própria escola, nos resultados da pesquisa.

Na primeira parte da oficina realizada, as atividades foram divididas em quatro momentos, onde buscou-se entender a compreensão dos alunos sobre os direitos humanos, particularmente sobre os direitos humanos na escola.

Foi exibido um vídeo de curta metragem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, com a orientação de que após a exibição seria respondido um questionário com questões relativas aos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes.

Na segunda parte da oficina, as atividades se relacionaram à sensibilização das crianças sobre o preconceito, que a pesquisa registrou ser um fenômeno muito ocorrente na escola.

No primeiro momento, de sensibilização, abordou-se a questão do preconceito, sobre o que ele significa para quem o comete e, principalmente, para quem é vítima, bem como o quanto ele se destoa de uma cultura de direitos humanos.

Logo a seguir foi exibido um vídeo de curta metragem, produzido por alunos e professores de uma escola pública de Bebedouro (SP), abordando o preconceito na escola.

Como na etapa anterior, os alunos foram orientados para o fato de que, após a exibição, seria aplicada a segunda parte do questionário (Anexo A), com questões relativas às atitudes e os comportamentos preconceituosos, particularmente quando exercidos dentro da escola.

Em um segundo momento, de novas perguntas e respostas, foi realizada a segunda parte do questionário, composto por quatro perguntas sobre a existência de ações de preconceito entre as crianças e os adolescentes no âmbito da escola, como também acerca do entendimento dos alunos sobre a questão.

4. RESULTADOS

4.1. Falando sobre direitos humanos na escola

Sobre os seus direitos na escola, os alunos fizeram considerações distintas, como o fato de que seus direitos têm que ser cumpridos em todos os lugares, não somente na escola. Porém, a educação como um todo recebeu vários comentários reclamando por uma melhoria das suas condições atuais. Em algumas expressões, houve reclamações de que os direitos humanos, e em particular os direitos das crianças, devem ser mais trabalhados na escola por parte dos professores, diretores e coordenadores.

Aluno 1: Toda criança e adolescente tem o direito de aprender e opinar sobre o que fazer para melhorar [os seus direitos na escola].

Aluno 9: Devemos ter uma educação melhor.

Aluno 13: Os direitos das crianças e dos adolescentes estão fazendo falta na escola.

Sobre a questão dos deveres, item incluído no roteiro a pedido de quatro alunos quando da preleção das atividades, alguns reconheceram que precisam melhorar neste quesito:

Aluno 1: Na maioria das vezes, até sabemos o que são esses deveres, porém não [os] cumprimos e até mesmo não queremos cumprir por não gostar *desse certo dever* (itálico nosso) de aluno na escola.

Aluno 3: Deve melhorar por parte dos alunos.

Aluno 6: Acho que as crianças e os adolescentes deve (sic) aumentar sua educação na escola, ter mais interesse nas aulas.

Aluno 7: As crianças e os adolescentes tem (sic) deveres a cumprir (sic) com os trabalhos e as atividades de sala.

Aluno 8: Temos que melhorar muito.

Aluno 9: Devemos ter mais educação com os professores e estudar mais.

Aluno 12: As crianças e os adolescentes estão desrespeitando cada vez mais os professores.

Aluno 13: Os alunos não tem (sic) consciência de seus deveres.

Aluno 15: Temos que aumentar nossa educação e o respeito com nossos deveres.

Questionados se recebem orientação familiar sobre os seus direitos, cerca de um terço dos alunos (32, 5% do total) respondeu que ninguém de sua família falou com eles sobre o assunto. Porém, a maioria (67, 5%) afirmou que foi orientada acerca de seus direitos pelos pais. Desse total, somente 20% das respostas vincularam seus direitos à educação ou à escola em particular, como, por exemplo, nos comentários de dois alunos abaixo transcritos:

A1: Sim, o direito de saber como é a educação, o que é o aprendizado.

A9: Sim, de ter uma escola mais organizada.

Quanto aos seus deveres, entretanto, todos eles afirmaram ser orientados pela família. Algumas das respostas foram:

[...] dever de respeitar o professor, a professora; dever de cumprir com as regras; dever de estudar; dever de me esforçar na escola; dever de fazer as tarefas e estudar; dever de ir a (sic) escola.

4.2. O preconceito

Registrou-se que 68, 75% dos alunos participantes responderam já ter sofrido ações de preconceito dentro da escola e 81,25% disseram conhecer colegas que também sofreram com atitudes preconceituosas por parte de outros alunos. O percentual elevado chega ao ponto de uma aluna dizer que o fenômeno é geral na escola (Aluno 9: "Todos aqui somos vítimas de preconceitos, não sobra um").

Entre as práticas preconceituosas mais citadas estão o *bullying*, e, quanto aos tipos de preconceito, os de gênero e cor são os mais citados. As principais reclamações são referentes à prática de xingamentos, murros, chutes, tapas, alcunhas, além de alusões homofóbicas como juízos de (des)valor.

Perguntados sobre o que a escola pode fazer para evitar os atos preconceituosos, as respostas se dividiram, sendo que 50% dos alunos assumiram papéis ativos, colocando-se como protagonistas da própria educação, enquanto o percentual de 50% restante submeteu-se às concepções de punição e de vigilância.

Aluno 1: Conversar com a pessoa que pratica o buling (sic) e preconceito, para fazer com que ela reflita sobre seus erros.

Aluno 2: Falar mais [como isso] pode prejudicar fisicamente e psicologicamente.

Aluno 3: Expulsando [quem faz isso].

Aluno 5: Falar mais sobre o buling (sic) e não praticar.

Aluno 6: Falar com os alunos, chamarem os pais e se continuar, expulsar da escola.

Aluno 7: Tirar aqueles que praticam *bullying*.

Aluno 8: Expulsando da escola.

Aluno 9: Expulsar os alunos que ficam fazendo isso.

Aluno 10: Ensinar os alunos a respeitar os colegas.

Aluno 11: Ter mais palestras sobre o bullying (sic).

Aluno 12: Colocar câmeras e pelo menos mais 5 coordenadores no pátio.

Aluno 13: Convocar os pais desses alunos e suspendê-los.

Aluno 14: Explicar para as crianças o que é o bullying (sic) e ajudar eles a entenderem o que estão fazendo.

Aluno 15: Chamar os pais deles.

Aluno 16: Chamar a atenção, dar advertência etc.

Como assevera Andrade (2013, p. 76), em tese cujo tema envolve a práxis em direitos humanos no Ensino fundamental, a presente pesquisa corrobora seus apontamentos de que, "mais do que conhecer direitos, o educador necessita considerar as crianças como atores e cooperadores dos seus próprios direitos". Essa realidade ficou clara quanto ao exercício autônomo das crianças ao expressarem seus pensamentos nas falas livres e nas respostas ao questionário a elas proposto. Mais do que tutelar seus direitos, a educação pode dinamizar a criticidade latente que os alunos demonstraram em suas intervenções.

A maioria das crianças, em suas falas, reclamou da pouca oportunidade que têm de ouvir e falar sobre seus direitos na escola, particularmente sobre a temática específica dos direitos humanos.

Mais uma vez, concordamos com Andrade (ibidem, pp. 77-83) quando ela diz em sua pesquisa que é preciso ensinar às crianças que vivenciem práticas participativas e que ensejem sua autonomia no cotidiano da escola, bem como que sejam respeitadas pelos educadores "como atores e cooperadores dos seus próprios direitos".

Entretanto, Pais (2006, apud CARRANO, 2008, p. 192) considera que a escola ainda não está aberta como possibilidade de inclusão das culturas juvenis e para

práticas que alterem o paradigma no qual ela está estruturada. O que é um grande problema, uma vez que o reconhecimento da necessidade de sua transformação por dentro é exatamente o que tais culturas juvenis precisam para sua inclusão, seu reconhecimento e seu sentido de pertencimento à escola.

Koff (2012) reconhece que a escola pode ser um espaço que reúne as condições criticamente apropriadas para a aplicação de conhecimentos relevantes para a compreensão e transformação de sua realidade. Esta autora salienta que, além de um espaço crítico para a produção de conhecimentos escolares, a instituição escolar é o *lócus* para a promoção do diálogo "entre diferentes conhecimentos e culturas que para ela convergem e nela se cruzam" (p. 175).

Assim, segundo ela, é preciso estar comprometido(a) com a construção de uma *pedagogia crítica* (grifo nosso), o que significa:

(...) conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem orientados no sentido de: valorizar a construção da autonomia do/a aluno/a, reconhecendo-o/a sujeito da construção de sua história particular e da história em geral; ter a emancipação do/a aluno/a como horizonte; (...) reconhecer, valorizar e fazer dialogar os diferentes grupos culturais; empoderar esses diferentes grupos culturais (...); trabalhar os conflitos que emergem das e/ou nas relações interpessoais, principalmente aqueles que são frutos de preconceitos e discriminações (...) (ibidem).

Portanto, a pesquisa realizada confirma os estudos que a fundamentou, que apontaram para o fato de que, as didáticas pedagógicas atualmente mobilizadas pecam por padronizar e uniformizar os papéis reservados de antemão às crianças, aos adolescentes e adultos.

Na atualidade dos ambientes escolares, igualdade e diferença são vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam (CANDAU, 2012, p. 92). Esta realidade mostra a concretude do problema e do desafio que é trabalhar a temática dos direitos humanos no contexto da diversidade cultural nas práticas cotidianas na escola, particularmente dentro de um paradigma educativo homogeneizante que define a educação na atualidade.

5. Conclusões e recomendações

Entre as inúmeras e sucessivas críticas que são feitas à escola, uma das principais se refere ao seu caráter padronizador, homogeneizador e monocultural, o que a transforma num espaço de pouco ou nenhum diálogo intercultural em sua relação com os alunos/sujeitos que dela participam (CANDAU, 2000, apud KOFF, 2012, p. 173).

Uma das apostas particularmente cara aos educadores adeptos da proposta da pedagogia intercultural é a *experiência inovadora de trabalho centrado em projetos* (grifo nosso), uma experiência que pretende fazer a escola avançar além de seus interesses e/ou de suas metas específicas de transmissão/aquisição de conhecimentos. A pedagogia intercultural é definida como "um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença" (WALSH, 2001, apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

O principal objetivo da iniciativa de uma ação pedagógica centrada em projetos é a mudança, a transformação da escola, tão necessária neste momento. Neste aspecto, o trabalho educativo centrado em projetos é também "uma atitude, produto de uma postura permanente (...) de viabilizar processos formativos, marcados por uma perspectiva mais humana, crítica e comprometida com as transformações da realidade" (ibidem, p. 184).

Para estes projetos, sugerimos que as administrações escolares sejam convencidas a adotar projetos que tragam para o "chão da escola", no dizer de Candau, iniciativas culturais que façam parte da realidade dos alunos em seus ambientes além do muro escolar. Atividades artísticas, como a dança, literatura, música, o cinema, entre outros, podem e devem promover os saberes e práticas culturalmente diferentes, trazendo um novo sentido entre os alunos em suas diferenças.

Neste sentido, precisamos avançar rumo aos processos "que afirmam, incorporam e se enriquecem com as diferenças culturais, sem negar a busca pela igualdade de direitos". E que também buscam "promover o diálogo entre as práticas vividas na escola e as demais práticas sociais" (ibidem, pp. 178-179).

Carrano (2008, p. 182) também chama a atenção dos educadores para a "incomunicabilidade entre os "sujeitos escolares", particularmente entre professores e alunos, em um contexto escolar onde o ambiente é marcado por "autoritarismo de docentes e administradores", ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios", além de espaços pobres e inadequados.

A inadequação tanto se refere aos baixos insumos materiais, que se reflete na precariedade da maioria dos prédios escolares, quanto nas inadequadas articulações curriculares que não respondem às expectativas de aprendizagem e sociabilidade escolar almejadas pelos jovens estudantes.

A escola pública que abriga as classes populares tem-se caracterizado como espaço de improvisação e precariedade: (...) lugares sem bibliotecas, laboratórios, computadores, ginásios ou auditórios, assim como funcionários em número insuficiente para atender a demanda. [Um] tipo de escola, que se expandiu de maneira degradada para abrigar as crianças e os jovens das classes populares (...) (idem, p. 184).

O problema maior é que a cultura escolar dominante prioriza a homogeneidade e a uniformidade, ignorando ou considerando as diferenças como parte dos problemas a serem resolvidos e não como soluções a serem trabalhadas na prática cotidiana (Candau, 2012, p. 83).

Portanto, no que diz respeito à realidade social e a sua inserção na escola, Candau aponta para a necessidade de se adotar uma perspectiva multiculturalista, aberta e interativa. Para ela, a educação precisa acentuar a interculturalidade presente no ambiente escolar (Candau, 2008, apud Candau, 2012, p. 92).

Entretanto, em pesquisa realizada para analisar a perspectiva intercultural no campo didático, foi registrado que as preocupações com a diversidade cultural na escola têm afetado mais o campo teórico do que a prática educativa (Candau e Koff, 2006, apud Candau, 2012, p. 90)

Sposito (2003, apud Carrano, p. 193) defende a adoção de um ponto de vista alternativo: uma "sociologia não escolar da escola", de modo que se busque a interação com "os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola". Isto porque, segundo ele, o aluno jovem traz para a escola as referências de sociabilidade e interações presentes em seu nicho social, enquanto os modelos normativos que regem as instituições escolares seguem distantes de sua realidade fática.

Este distanciamento da escola quanto aos aspectos constitutivos dos alunos é um problema grave, uma vez que, como assevera Gomes (2003, p. 77), "enquanto instituição social responsável pela socialização do conhecimento e da cultura, ela é também um dos espaços em que as representações são difundidas". E por isso mesmo, a escola é o mais importante local onde as representações negativas podem ser superadas (idem).

Cabe ao educador e à educadora compreender como [as representações negativas, como o preconceito, por exemplo,] interferem na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos [sociais] e pela comunidade.

Isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação [em qualquer de suas formas], um rompimento com a naturalização das diferenças. (...) Discutir isso exigirá de nos um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais (ibidem)

Assim, é preciso reconhecer e valorizar as diferenças, seja promovendo "processos de articulação entre igualdade e diferença", seja não considerando-as numa relação contraposta de posições. Para o reconhecimento das diferenças,

permite a desconstrução da perspectiva homogeneizante presente na cultura escolar Candau (2012, p. 103).

Nesta perspectiva, junto com Koff (2012), outros autores como Candau (2000), Moreira (2008) e Carrano (2008), por exemplo, defendem o que chamam de *teoria e prática pedagógica crítica e intercultural*. A ideia é, segundo Koff (2012, p. 176), articular os princípios da abordagem crítica e da perspectiva intercultural, utilizando-as como instrumento de *reinvenção da escola* através "dos processos de ensino-aprendizagem a ela vinculados", no reconhecimento da importância de sua abrangência alcançar a instituição escolar em todas as suas dimensões e ações.

Concluindo, como proposta para os educadores, podemos dizer que a pesquisa intercultural reforça sobremaneira o reconhecimento de aspectos que podem ajudar a escola a promover o diálogo entre as diferenças, no sentido de trabalhá-las para o encontro na alteridade, onde igualdade e diferença se entrelaçam e se completam.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Franciene Soares Barbosa de. *Uma práxis em direitos humanos no ensino fundamental: Contribuições da psicologia e da educação*. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Área de Desenvolvimento Humano e Educação, Universidade de Brasília, 2013.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. *Preconceito e discriminação como expressões de violência*. Rev. Estudos feministas, jan. 2002.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2009.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, V. 8-10. Brasília, 1997.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1996.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1990.
- CANDAU, Vera Maria. "Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas". In CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática crítica intercultural: Aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. "Sociedade multicultural e educação: Tensões e desafios". In CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura(s) e educação: Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas*. Petrópolis, RJ: 2002.
- CARRANO, Paulo. "Identidades culturais juvenis e escolas: Arenas de conflitos e possibilidades". In MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria.

Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas*: Especificidades e desafios de uma área do saber. Ver. Bras. Educ., n. 31, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. Colégio Estadual José Honorato. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte. Goiânia, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Rev. Bras. Educ., n. 23, mai.-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05>>

JAHN, Filipe. *O fator mascarado*. Revista Educação, São Paulo: Segmento, v.12, n.148, p. 50-52, ago.2009. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/148/artigo234627-1.asp>>

KOFF, Adélia Maria Nehme. "Reinventando a escola: Relato de uma experiência de trabalho com projetos". In CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática crítica intercultural*: Aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas*: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso> access on 05 Nov. 2015

SANTOS, Mugnol; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. Orientações e dicas para trabalhos acadêmicos. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores*: Espaços para discussões étnicas de alteridade. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, p.89 -100, set. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art06_19.pdf>

ANEXOS

Anexo A: Modelo de Questionário

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade Cultural

1ª Etapa

1. O que você pensa sobre direitos das crianças e dos adolescentes na escola?
2. E dos deveres das crianças e dos adolescentes na escola?
3. Alguém da família já falou que vocês têm direitos? Quais?
4. E dos deveres? Quais?
5. Alguém da escola já falou que vocês têm direitos? Quais?
6. E dos deveres? Quais?
7. Quais são os seus direitos na escola?
8. Quais são os seus deveres na escola?

2ª Etapa

9. Você já sofreu preconceito dentro da escola? Sim () Não (). Por parte de quem?

10. Você conhece alguém que já sofreu preconceito dentro da escola? Sim () Não (). Por parte de quem?

11. Quais os tipos de "brincadeiras" dos colegas que incomodam mais?

12. O que fazer para que os atos de preconceitos sejam evitados?

Anexo B

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília
 Instituto de Psicologia
 Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu
 Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no
 contexto da Diversidade Cultural.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

abaixo assinado, declaro que fomos informados, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de Conclusão de Curso, que tem por objetivo _____

_____ e autorizo (parentesco ou ligação: _____) _____ a dele participar. Afirmo que temos pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: observação, aplicação de questionário e análise de documentos diversos. Estamos cientes de que sua participação nesse estudo não é obrigatória, caso se sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para a coleta das informações serão destruídos após o registro dos dados. Declaro que temos ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam nossa privacidade e tenho conhecimento de que receberemos informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar nossa vontade de continuar dele participando. Declaro ainda que nos foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de _____ (tel: _____, email: _____) e que o resultado da pesquisa somente

será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo nossas identidades e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estarmos cientes de que a participação de _____ neste estudo é voluntária e que poderemos desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estarmos de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Goiânia, GO, ____ de _____ de _____.

Responsável pela
criança interlocutora

Responsável pela pesquisa