

# EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE PARA TODOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

**Ana Maria Eyng-PPGE/PUCPR**

ana.eyng@pucpr.br

**Resumo:** O trabalho foca o objetivo de desenvolvimento do milênio da *Educação básica de qualidade para todos*, no decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, referendado em Arroyo (2007), McLaren (2008), Silva (2007), Castels (2008), Apple e Buras (2008), Candau (2008), Hall (2005), Moreira (2002), Ball (2001), Silva (2007), Eyng (2009). A pesquisa com abordagem qualitativa busca a avaliação participativa das políticas e práticas no contexto da escola pública. Os resultados indicam a necessidade de políticas e práticas capazes de dialogar com a diferença e superar a exclusão e as violências nas escolas.

**Palavras-chave:** políticas públicas; formação de professores; violências nas escolas

## Introdução

O trabalho apresenta dados parciais de um projeto de pesquisa que tem como foco o objetivo de desenvolvimento do milênio da *Educação básica de qualidade para todos* e o decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. A reflexão problematiza e enfatiza o paradoxo no campo das políticas educacionais que estabelecem a gestão democrática e os programas de avaliação regulatórios, no contexto das escolas públicas de educação básica. As tensões produzidas a partir desse campo são confrontadas também com a diversidade, gerando conflitos, afetando a convivência, enfim, incidindo na configuração das violências nas escolas.

A partir desses pressupostos, objetiva-se, nesse estudo, provocar o diálogo sobre as relações entre as políticas, diversidade e violências nas escolas, tendo como referência as questões conceituais analisadas na teorização contemporânea, os documentos legais que definem as atuais políticas educacionais e os dados da pesquisa de campo.

A coleta de dados abrange nove escolas públicas de educação básica, sendo duas estaduais e sete municipais, localizadas num bairro de grande vulnerabilidade social. O estudo visa o diagnóstico abrangente com a participação dos diversos protagonistas – gestores, professores, funcionários, alunos e pais. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que busca a avaliação participativa das políticas e práticas no contexto da escola pública. A organização dos instrumentos, o tratamento e análise de dados são realizados por meio da aplicação de técnicas científicas adequadas e com a utilização do *software Sphinx Léxica*.

Educação básica de qualidade para todos, na perspectiva contemporânea, implica na discussão das questões políticas, econômicas e culturais que incidem na configuração do espaço escolar e, conseqüentemente, no modo como as relações de poder, as identidades são

concebidas e atravessam o currículo e incidem na maneira como a concepção e gestão desse espaço é *formatado*. A análise dessas múltiplas causalidades e implicações pode ajudar na compreensão do jogo de forças que produzem as violências nas escolas e a partir dessa compreensão esboçar possibilidades para assumir o compromisso de tornar, de fato, a educação básica de qualidade para todos.

### **Para compreender o contexto escolar: teorizações, políticas e práticas**

A necessidade de investigação da temática tem se ampliado, diante do agravamento dos casos de violências nas escolas nos últimos anos, que trouxe o tema ao centro das preocupações e discussões. Conforme Eyng (2009), “Nas escolas, as violências podem se evidenciar por meio de agressões e constrangimentos físicos, verbais, sociais e simbólicos” (EYNG, 2009, p. 68). Profissionais da educação, pesquisadores e formuladores de políticas públicas têm analisado o fenômeno, buscando compreender suas causas e seus efeitos sobre alunos, pais, professores, gestores e outros protagonistas que constituem a comunidade escolar.

A preocupação com as crianças, os adolescentes e jovens passou a ser das famílias e das escolas, da sociedade, dos governos e da mídia, das ciências humanas, do direito e das políticas sociais. As condutas dos educandos nos obrigam a tentar saídas e intervenções coletivas. Por que essas formas de ser são tão surpreendentes em crianças e adolescentes? De onde elas vêm? Da escola? Das condições sociais e morais em que são socializadas fora das escolas? Poderiam ter sido evitadas? Temos poder de evitá-las? Ao menos dispomos de condições materiais e de artes para tratá-las? (ARROYO, 2007, p. 21).

A diversidade é inerente à constituição dos sujeitos, contudo os pressupostos da modernidade, com os quais as representações existentes na sociedade a escola ainda opera, adota a ideia de um sujeito padronizado, estereotipado. Assim as posturas, reações e ações de crianças, adolescentes e jovens causam perplexidade, geram conflitos, os quais, quando não compreendidos, poderão ser agravados na aplicação de medidas que pretendem superá-los.

Os traços distintivos, que sublinham as diferenças, no contexto contemporâneo, são atravessados por tendências em conflito. É o que assinala Castels (2008) ao afirmar que “Nosso mundo, nossa vida vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade” (CASTELS, 2008, p. 17). A produção da diferenciação, a tentativa da homogeneização e as tensões resultantes não são fenômenos recentes; o que se tem observado é a intensificação do conflito, pois

Juntamente com a revolução tecnológica, a transformação do capitalismo e a derrocada do estatismo, vivenciamos no último quarto de século o avanço de expressões poderosas de identidade coletiva que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes. (CASTELS, 2008, p. 18).

Nesse contexto, os *sujeitos estão assujeitados*, e essa sujeição amplia tensões já existentes e gera novos pontos e espaços de conflito, produz efeitos, e entre esses, a violência nas escolas, na qual “As crianças e adolescentes em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização” (ARROYO, 2007, p. 12).

No campo das políticas educacionais e curriculares, princípios e tendências conflitantes coexistem, ampliando as tensões e diversificando as forças em jogo no contexto escolar. Exemplo disso são as políticas que estabelecem, ao mesmo tempo, a gestão democrática, cujo princípio básico é a participação, a autonomia e a avaliação externa em larga escala, que estabelece índices aos quais todas as escolas são igualmente submetidas.

É o que se observa no decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Esclarece, no artigo primeiro, que compromisso “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). Embora o decreto indique que a adesão de Municípios, Estados ou Distrito Federal, ao compromisso, será voluntária, mediante assinatura de termo de adesão, a pressão produzida pela divulgação dos resultados das avaliações não deixa muita opção no sentido de aderir ou não. Portanto, o índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB – passa a ser utilizado como referência, sendo constituído com base em processos unificados de avaliação que enfatizam o desempenho dos estudantes.

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

Com isso, no âmbito da escola, são reforçadas e mantidas políticas e práticas regulatórias, mais alinhadas aos modelos de gestão autocrática, no qual as estruturas e funções da gestão educacional. Conforme Ball (2001), “enfatizam as políticas, auditoria, regulação e [...] tal como defendido pela OCDE, refletem o papel de “controle à distância” do “estado mínimo” ou aquilo que Neave (1998) chama de “o novo estado avaliador”.” (BALL, 2001, p.

112). E ressalta que, nesse contexto, “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização” (AMIN, 1997, p. 129), isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (AMIN, 1997, p. 133)” (BALL, 2001, p.102).

No macrocontexto econômico, analisam Apple e Buras (2008), o neoliberalismo “tem trabalhado para redefinir a democracia nos termos do livre-mercado, com os “consumidores” escolhendo “produtos” educacionais como interesses pessoais, e não como cidadãos que se mobilizam coletivamente pela educação como um bem público” (APPLE; BURAS, 2008, p. 14). E acrescentam, além disso, “a classe média gerencial tem buscado honrar o código de eficiência neoliberal nas escolas, enquanto também determina, por formas intermináveis de avaliação, o grau em que se atinge (em geral) os padrões neoconservadores” (APPLE; BURAS, 2008, p. 14). Assim, com as políticas e programas de avaliação da educação básica em curso, “o ato do ensino e a subjetividade dos/as professores/as alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição)” (BALL, 2001, p. 109). Tais alterações têm produzido dois resultados conflituosos, segundo análise de Ball

(...) por um lado, o aumento da individualização, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, na filiação sindical e na construção de novas formas de filiação institucional e, por outro, a geração de uma “comunidade” – cultura corporativa – que envolve a reconfiguração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização, aquilo que Willmott (1993, p. 517) denomina “governo da alma dos empregado” (BALL, 2001, p. 109).

E, ainda, com as políticas de descentralização da gestão no espaço educacional

as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e automonitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. É isto que Peters e Waterman (1982) chamam de “flexibilidade e rigidez simultâneas” (BALL, 2001, p. 109).

Tem-se, assim, a mudança do modelo de estado de bem-estar social, o estado provedor se convertendo em estado mínimo, que delega, terceiriza para a iniciativa privada e para organizações não governamentais as atividades antes assumidas pelos setores públicos “a ênfase muda do estado provedor para o estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o estado auditor, aquele que avalia os resultados” (SCOTT, 1995, p. 80, apud BALL, 2001, p. 111).

Tais constatações podem ser identificadas na percepção de gestores educacionais das escolas públicas investigadas. No que se refere aos programas de avaliação em curso, nas

respostas frente ao questionamento: A divulgação do IDEB provocou mudanças na Escola? Em caso afirmativo, quais? Cerca de 87,5% afirmam que o IDEB provocou mudanças na escola.

As indicações das mudanças provocadas foram agrupadas em torno de sete aspectos enfatizados. 1. Unidade de ação; 2. Maior acompanhamento da equipe pedagógico-administrativa; 3. Ampliação dos exames na escola; 4. Corresponsabilidade de todos; 5. Reorganização do planejamento; 6. Formação continuada; 7. Envolvimento da família.

Na apresentação e análise, os aspectos enfatizados pelos gestores são relacionados às 28 diretrizes estabelecidas pelo decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

**Unidade de ação** – Explicitada como a “Garantia de ações para que haja unidade na escola entre os profissionais das turmas da manhã e da tarde” (gestor 1). Tal justificativa foi elencada por esse participante da pesquisa como sendo a primeira modificação com a divulgação do IDEB. Esse aspecto será viabilizado em consonância com a diretriz que prevê “promover a gestão participativa na rede de ensino” (BRASIL, 2007-diretriz XXII).

**Maior acompanhamento da equipe pedagógico-administrativa** – Explicitada como “Acompanhamento efetivo da EPA da escola do planejamento das professoras” (gestor 1). Esta, relacionada à diretriz, prevê “Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor” (BRASIL, 2007-diretriz XVII). A maior relevância, dada ao acompanhamento do planejamento do professor, parece mais relacionada ao aumento da lógica da regulação, do que propriamente a percepção da importância da visão conjunta no planejamento das ações.

**Ampliação dos exames na escola** – As ações que enfatizam esse aspecto são exemplificadas nas seguintes respostas “Aplicação de avaliações mensais de português e matemática para “criar” nos alunos o hábito do estudo e para apontar para os professores quais os conteúdos a serem retomados” (gestor 1). E, “Valorização e maior utilização dos instrumentos de avaliação para que auxiliem na organização da práxis pedagógica” (gestor 2). Esses posicionamentos estejam em conformidade com o estabelecido na primeira diretriz: “Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007-diretriz I). Contudo, o que fica evidenciado nas respostas é o fortalecimento da lógica do controle, mediante intensificação dos exames. A concepção pedagógica e curricular, implícita nesses posicionamentos, parece retroceder para uma abordagem comportamentalista, centrada nos conteúdos. Essa percepção fica evidenciada na resposta: “A partir dos resultados passamos a repensar a educação, quais os conteúdos os alunos não dominam” (gestor 6).

**Corresponsabilidade de todos** – foi o aspecto mais enfatizado, apresentando a seguinte argumentação: “Corresponsabilidade de todos com relação ao aumento do IDEB da instituição” (gestor 1); “União do grupo na corresponsabilidade pelos resultados” (gestor 2); “Maior comprometimento da equipe docente” (gestor 3); “Maior empenho dos profissionais” (gestor 4); “Mobilização para um ensino melhor” (gestor 5). Inicialmente, observa-se a relação com a diretriz que objetiva “promover a gestão participativa na rede de ensino” (BRASIL, 2007-diretriz XXII). Embora as respostas evidenciem a ação conjunta, aspecto desejável, estão aparentemente ressaltando os resultados. Assim, é possível identificar uma distorção que compreende a “gestão democrática” focada nos produtos.

**Reorganização do planejamento** – a mudança percebida no sentido de repensar o planejamento na escola: “Reorganização do planejamento” (gestor 2); “Melhora no planejamento, realimentação do PP” (gestor 3); Essas indicações estão alinhadas à diretriz que prevê “Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola” (BRASIL, 2007-diretriz XVII). Tal aspecto de grande relevância se constitui uma ação inerente ao processo pedagógico, à ação de planejar compreendida como processo e também à necessária complementaridade e interdependência entre os resultados e a tomada de decisão com a finalidade de aperfeiçoamento do conjunto das ações.

**Formação continuada** – relacionados com os resultados do IDEB, os gestores identificam as seguintes ações relacionadas à formação continuada, enfatizando o aperfeiçoamento dos professores “Parceira com NRE na formação dos profissionais” (gestor 2); “Reuniões com estudos para professores, pais” (gestor 6); “A partir dos resultados passamos a repensar a educação, [...] onde os professores estão com mais dificuldades” (gestor 6). Essas ações implementadas nas escolas estão em conformidade com o estabelecido no decreto, que indica “Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007-diretriz XII).

**Envolvimento da família** – O envolvimento da família também foi um fator de mudança apontado “Maior envolvimento da família na escola” (gestor 3). Tal compromisso/parceria está também previsto no decreto já no artigo Art. 1º que define que esse compromisso “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. E na diretriz que indica “fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras,

de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso” (BRASIL, 2007-diretriz XXV).

Nas ações realizadas, intensificadas e ampliadas nas escolas, pode ser observada uma percepção da importância da conjugação de esforços, conjunto de sujeitos implicados na escola. Seriam essas ações indícios de que a política da gestão democrática esteja sendo compreendida e implementada no contexto escolar? Ou as práticas estariam apoiadas e reforçando uma distorção que compreende a gestão democrática focada nos produtos? Que compreende a gestão democrática, regulada e determinada por instâncias externas à comunidade escolar?

O aprofundamento da análise sobre as relações entre os programas de avaliação em curso e a efetivação da gestão democrática, no contexto da escola pública, pode se valer dos posicionamentos dos gestores, professores e pais sobre essa questão.

Em relação ao entendimento sobre **o que significa gestão escolar**, procurou-se obter a visão de profissionais das equipes de direção das escolas. Essa opção se pauta na consideração de que os referenciais desses profissionais são fundamentais para a efetivação da gestão democrática na escola pública, conforme estabelece a Lei n. 9394/96.

**Art. 14º.** Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

**I - participação** dos profissionais da educação na **elaboração do projeto pedagógico da escola;**

**II - participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (grifo nosso) (BRASIL, 1996).

As respostas dos participantes à pergunta: O que você entende por gestão escolar? gerou uma diversidade de posicionamentos, indicando modelos, finalidades e aspectos que integram a gestão. Contudo, 42,85% enfatizam os processos participativos, da gestão democrática, como ilustram as respostas a seguir, indicando que gestão escolar

(...) é o envolvimento de todos os integrantes em decisões que contribuam para a qualidade de ensino, ou seja, é a busca da participação de professores, pais, alunos, funcionários, pedagogos para as tomadas de decisões, tornando-os assim corresponsáveis pela educação feita no ambiente escolar (gestor 18).

(...) é a superação dos moldes rígidos de administração e o desenvolvimento de esquemas de ações abertas, flexíveis, de participação efetiva da comunidade escolar constituem condições para melhoria da qualidade de ensino (gestor 19).

Considerando que a gestão democrática foi estabelecida há mais de uma década, os referenciais que a fundamentam ainda não estão suficientemente incorporados pelos principais

protagonistas na sua efetivação. Essa constatação leva a questionar sobre como os demais integrantes da comunidade escolar a percebem?

O entendimento sobre **o modelo de gestão adotado na escola** permite avançar nessa indagação. A pergunta foi bem direta: Qual o modelo de gestão adotado na escola? **Os gestores**, em 95,23% das respostas, fazem menção à palavra democrática, ao indicar o modelo de Gestão adotado na escola. Aparecem diferentes adjetivações, tais como: gestão democrática, 47,6%; gestão democrática participativa, 28,6%; gestão compartilhada e democrática, 4,8%; gestão participativa, 4,8%. Aparecem ainda respostas do tipo: “gestão participativa, na medida do possível e do viável a equipe gestora acata algumas sugestões do grupo” (gestor 14). “Tecnicista e em algumas situações democrática” (gestor 20). **Os professores** indicam os seguintes modelos: Democrática/Democrática participativa, 65,4; Construtivismo/Socioconstrutivista/Sociointeracionista, 11,4; Não sei, 7,7; Libertadora, 3,8%; Não tem um padrão, 3,8; Indiferente, 3,8 e não responderam, 3,8. Observa-se um aumento no percentual que indica a gestão democrática. Mas as respostas também revelam um grande desconhecimento sobre o que é modelo de gestão e o que é uma teoria pedagógica. Outro aspecto que merece maior investigação é o aparente desconhecimento e não compromisso de outra parte do corpo docente. **Os funcionários** da escola, por sua vez, indicam como modelo de gestão adotado na escola: Democrática, 25,8%; Participativa, 16,1%; Ditadura, 3,2%; Trabalho em equipe, 3,2%; Flexível, 3,2%; Às vezes o diretor impõe, 3,2%; Não sei, 16,1% e Não resposta, 32,3%. É bastante significativo o número de participantes que não responderam à questão ou que afirmaram não saber, somando 48,4%. Esse dado pode ser ilustrado na resposta “Às vezes podem dizer que é democrática, mas eu não acho porque não participo” (funcionário 6).

**Em relação à participação da comunidade na gestão da escola**, foram realizadas duas perguntas. Uma questão fechada: Existe participação da comunidade na gestão da escola, sim ou não? A percepção sobre existência ou não de participação varia, em especial na visão dos funcionários.

Respostas	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Sim	85,7	88,5	32,3	62,5
Não	9,5	3,8	6,5	35
Não resposta	4,8	7,7	32,3	2,5

**Quadro 1** – Participação da comunidade na gestão da escola.

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa de campo.

Seguida dessa questão fechada, foi solicitado que fossem indicadas as formas de participação. Também nesse momento as percepções variam de forma significativa entre os



diferentes grupos. Parece evidente que os gestores indiquem haver uma maior participação da comunidade do que os integrantes de outros setores/grupos. As formas de participação mencionadas por grupo também indica diferentes maneiras de significar e perceber a participação. Outro aspecto que merece destaque é em relação à dificuldade que muitos que anteriormente indicaram haver participação da comunidade, não conseguem exemplificá-las.

<b>Formas de participação</b>	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Conselho escolar	71,4	42,3	16,1	
APPF	61,9	26,9	9,7	5
Reuniões	38,1	23,1	9,7	35
Comissões	9,5	-	-	-
Proposta da escola	4,8	-	-	-
Grêmio	4,8	-	-	-
Estágio probatório	4,8	-	-	-
Questionários	4,8	-	-	-
Eventos festas	-	3,8	-	5
Tomadas de decisão	-	3,8	-	-
Palestras	-	3,8	3,2	-
Sugestões opiniões	-	3,8	3,2	-
Sábados letivos com participação dos pais	-	3,8	-	-
Pintura (pais)	-	-	3,2	-
Eleição da direção	-	-	-	10
Escola aberta	-	-	-	2,5
Não sei	-	-	6,5	-
Não resposta	14,3	30,8	45,2	47,5

**Quadro 2** – Formas de participação da comunidade na gestão da escola.

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa de campo.

Merece referencia, ainda, as considerações de Arroyo(2007) em relação à rigidez das políticas e práticas da gestão dos tempos e espaços nas escolas. O autor, ao se referir especificamente à forma de organizar os grupos de alunos parece que “as equipes diretas das escolas preferem essa rigidez, pois é mais fácil administrar turmas rígidas, definidas no início do ano e mantidas quase inalteradas por todo o ano letivo” (ARROYO, 2007, p. 324).

Administrar a escola como uma cadeia de produção é mais fácil, ainda que não seja o mais educativo, ou ainda que empobreça os processos de aprendizagem. [...] Alunos e professores terminam isolados em estreitos convívios humanos. Sem dúvida que para todos essa regularidade e rigidez na administração dos convívios é a mais fácil, porém será a mais oportunizadora de aprendizagens sociais, culturais, humanas? (ARROYO, 2007, p. 325).

Essas formas de organizar e formatar os convívios no cotidiano escolar, produtos e presentes numa longa tradição histórica, podem ser relacionadas com as estratégias de homogeneização. Assim a convivência no espaço escolar não prepara para o reconhecimento

do “outro”, para o diálogo entre as diferenças e os diferentes grupos sociais e culturais. Não prepara ainda para enfrentar os conflitos provocados pela diversidade. O que em Candau (2008, p. 52) é identificado como “assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”. E assim não “é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (CANDAU, 2008, p. 52).

São mantidos e reforçados, assim, os traços do paradoxo no campo das políticas educacionais, da gestão democrática prescrita e regulada por meio dos programas de avaliação e da inclusão da diversidade num currículo monocultural.

Na discussão acerca da teorização, no campo do currículo, é possível identificar as teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas, cujas abordagens e ênfases são bastante diferenciadas. Silva (2007) chama a atenção de que

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 150).

Os currículos não são neutros, ao contrário, têm intencionalidades, ainda que não estejam claramente explicitadas. Silva (2007), afirma que “na perspectiva pós-estruturalista [...] o currículo é uma questão de poder [...] Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2007, p. 16).

Para conhecer as intencionalidades que circulam no contexto das escolas públicas, perguntou-se aos participantes: Qual a finalidade da educação escolar?

Finalidade da educação escolar, segundo percepção de professores e equipe pedagógico-administrativa: **a)** Preparar o aluno para a vida/contribuir para o desenvolvimento integral, 50,7%; **b)** Formar cidadãos, 49,8%; **c)** Dar acesso ao conhecimento formal/novos conhecimentos/cultura, 33,48%; **d)** Transmitir o conhecimento, 21%; **e)** Desenvolver o senso crítico/a consciência, 15,4%; **f)** Ensinar, 7,7%; **g)** Troca de experiências, 3,8%; **h)** Possibilidade de redução das diferenças sociais, 3,8%; **i)** Suprir a ignorância dos alunos, 3,8%. A soma das respostas ultrapassa 100%, pois cada participante indicou mais do que uma finalidade ao mesmo tempo.

(...) a formação de sujeitos para a vida, possibilitando a inter-relação dos saberes historicamente produzidos com o cotidiano de cada um. (gestor 1).

(...) ampliação do repertório cultural, troca de experiência entre diferentes gerações, transmissão do conhecimento sistematizado. (gestor 12).

As finalidades indicadas enunciam um referencial teórico que as subsidia. As representações que os sujeitos têm sobre a finalidade da educação sem dúvida pautam as decisões, definem encaminhamentos e critérios de inclusão, exclusão e avaliação. Observa-se que a tendência conservadora ainda é muito presente nos posicionamentos de professores e gestores, o que incide nas decisões sobre os princípios, saberes, estratégias, enfim, no tipo de conhecimento que será privilegiado na educação escolar.

É importante destacar que o tipo de conhecimento privilegiado se dá em função da teoria adotada e que diferentes teorias produzem diferentes currículos e “diferentes currículos produzem diferentes pessoas” (GOODSON, 1995, p. 10). Assim, destaca o autor, o currículo não apenas representa como também faz, exercendo notável diferença sobre as pessoas. “As instituições sociais processam conhecimentos, [...] e em conexão com esses conhecimentos – pessoas. [...] Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas”(GOODSON, 1995, p. 10).

Nesse *processamento diferencial* das pessoas, em que as identidades são construídas na inter-relação de forças e relações de poder, não se pode esquecer que

[...] tal construção de identidade deve levar em conta as relações entre a formação subjetiva e a totalidade mais ampla das relações sociais capitalistas globalizadas. O capitalismo, aqui, não deve ser percebido como um calmante, mas como um trem sem freios que está despedaçando tudo que encontra em seu caminho, seguindo em frente para atacar, sem piedade, a possibilidade de se construírem livres formas associativas de trabalho e o florescimento das capacidades humanas. (MCLAREN, 2008, p. 177-180).

Na perspectiva da inclusão, da garantia dos direitos humanos, dentre os quais está o acesso e permanência à educação básica de qualidade, e com base no pressuposto de que os saberes e conhecimentos privilegiados no currículo incidem na constituição das identidades, faz-se necessário que as políticas e práticas curriculares considerem a diversidade cultural dos sujeitos. Contudo, como alerta Candau (2008),

Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. (CANDAU, 2008, p. 50).

Assim, pensar o currículo implica pensar na diferença, nas múltiplas identidades que transitam, constituem e são constituídas no espaço escolar. E superar as concepções que as consideram na perspectiva monocultural e hegemônica, a partir da compreensão de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7).

Assim, o sujeito na contemporaneidade não pode ser concebido como tendo “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p.12). Ainda que “Podemos continuar sonhando com alunos bons, alunos submissos, disciplinados, atentos, sem resistência, reação ou contestação” (ARROYO, 2007, p. 35-36).

Os referenciais com os quais os docentes concebem e interagem com os estudantes não se mostram mais suficientes ou apropriados. Essa constatação pode provocá-los para a discussão e construção de referenciais capazes de dialogar com “as formas adolescentes e juvenis de sobreviver, de pensar e de comportar-se”. Nesse sentido, Arroyo (2007) enfatiza “vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam” (p. 35).

### **Considerações finais**

Nos questionamentos que atravessam a reflexão apresentada ao longo do texto, podem ser vislumbrados delineamentos que permitem assumir e viabilizar a educação básica de qualidade para todos. Para consecução de tal intento, faz-se necessário ir além do reconhecimento da diversidade cultural presente no espaço escolar, assumindo como pressuposto que uma educação de qualidade para todos no contexto contemporâneo pressupõe abordagem intercultural.

Nessa perspectiva, são esboçadas possibilidades para que se possa efetivar uma educação intercultural e, assim, garantir o direito à educação básica de qualidade para todos. As proposições encontradas nos estudos de Candau (2008), Moreira (2002) e Arroyo (2007) são indicativos substanciais nesse encaminhamento, de tal forma que o processo educativo concebido e operacionalizado nas políticas e práticas curriculares sejam capazes de atender a três reivindicações: suprir e assumir as necessidades e desafios da educação intercultural; considerar e contemplar as implicações do multiculturalismo no cotidiano escolar; avaliar e reinventar as formas de convívio com a diversidade nos espaços escolares. Com base nessas proposições, o currículo poderá se constituir num espaço que provoque e efetive a mediação

frente às tensões e aos conflitos. É apresentada, a seguir, uma síntese dessas reivindicações, que se constituem ao mesmo tempo em possibilidades para a educação intercultural de qualidade para todos.

O preparo para o diálogo com a diversidade na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares pode ter uma contribuição crucial para que as políticas e práticas curriculares trabalhem adequadamente com as questões multiculturais e promovam efetivamente a garantia do direito de acesso e permanência à educação básica de qualidade para todos, viabilizando, assim, processos pedagógicos que superem a exclusão e a violência nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

APPLE, Michael; BURAS, Kristen L e colaboradores. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. 296 p.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BRASIL. Decreto Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2010/2007/Decreto/D6094.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 1995.

EYNG, Ana Maria. **O observatório de violências nas escolas - PUCPR: uma proposta de pesquisa e mediação no espaço escolar**, in ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. O trabalho do professor no espaço escolar, Curitiba, ed. Champagnat, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MCLAREN, Peter. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren. Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1liss2articles/mclaren.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 11 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.