

# Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar

Ana Maria Eyng \*  
Maria Lourdes Gisi\*\*  
Romilda Teodora Ens\*\*\*  
Thais Pacievitch\*\*\*\*

## Resumo

A análise, nesse artigo, propõe uma reflexão sobre as relações entre as políticas educacionais e a convivência escolar, trazendo para a discussão a triangulação entre dados empíricos, traços da legislação educacional recente e argumentos de autores contemporâneos. O estudo enfatiza as contradições entre diretrizes políticas de currículo e avaliação, pois enquanto para o currículo o princípio é a diversidade, a avaliação está marcada pelos traços da padronização. Nesse sentido, indagamos de que modo os princípios e práticas da diversidade e da padronização incidem na convivência no contexto escolar? Os resultados apresentam indícios de tensões, divergências e possíveis conflitos que pautam as percepções e ações de professores e estudantes no cotidiano escolar. É possível constatar que os professores ainda se pautam preponderantemente em concepções que dificultam a superação das práticas de hierarquização e subordinação nas relações pedagógicas que se manifestam na convivência escolar.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Currículo. Avaliação. Convivência escolar.

## 1 Introdução

Os modos como a convivência escolar é percebida e normatizada no cotidiano escolar revelam traços dos pressupostos advindos de políticas educacionais, fortemente influenciadas pelas relações de poder e interesses econômicos. A influência de tais relações, intensificadas no contexto contemporâneo, via processos avaliativos seletivos e

---

\* Doutora em Educação. Professora e pesquisadora PPGE/PUCPR. Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas. E-mail: ana.eyng@pucpr.br

\*\* Doutora em Educação. Professora e pesquisadora PPGE/PUCPR. E-mail: maria.gisi@pucpr.br

\*\*\* Doutora em Educação. Professora e pesquisadora PPGE/PUCPR. E-mail: romilda.ens@pucpr.br

\*\*\*\* Mestre em Educação. Doutoranda do PPGE/PUCPR. E-mail: thais.pacievitch@gmail.com

regulatórios, atua nas políticas e práticas curriculares. Constata-se que enquanto as políticas curriculares adotam como princípio a diversidade, as políticas e práticas de avaliação estão marcadas pelos traços da padronização. Assim, cabe analisarmos as percepções de professores e estudantes num contexto marcado pelas tensões produzidas no jogo de influências e interesses que confluem na definição das políticas educacionais de currículo e avaliação, definindo modos de convivência escolar.

Nesse sentido, nossa questão está na indagação sobre de que modo os princípios e práticas da diversidade e da padronização incidem na convivência no contexto escolar. Portanto, como objetivo, procuramos estabelecer, na reflexão, as relações entre políticas educacionais e convivência escolar, com base em percepções de estudantes e professores da educação básica.

A análise, nesse texto, considera os pressupostos das recentes políticas educacionais para a educação básica, com destaque para o Decreto n.º 6.094/2007, que estabelece o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, num processo de colaboração entre Estados, Municípios e Distrito Federal, considerando a participação da família e da comunidade, tendo em vista a busca da mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 01/2012, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com fundamentos no Parecer CNE/CP 08/2012. Tais pressupostos são problematizados em diálogo com autores contemporâneos e dados coletados por meio de entrevistas estruturadas pela equipe de pesquisadores do Observatório de Violências nas escolas da PUCPR, membros da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade. A discussão traz aspectos da argumentação apresentada por Afonso (1999), Pacheco (2000), Ball (2001), Garcia e Moreira (2005), Saviani (2005), Candau (2005), Silva (2007), Charlot (2008), Lessard (2008), Fernandes e Freitas (2008), Dias Sobrinho (2008), Moreira e Candau (2008) e nos resultados das avaliações em larga escala.

A pesquisa intitulada “Educação Básica de Qualidade para Todos: Políticas e Práticas no Contexto das Escolas Públicas”<sup>1</sup> abrangeu 14 escolas públicas de sete municípios<sup>2</sup> do Estado do Paraná, ouvindo 51 professores e 489 alunos, 148

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR, sob a coordenação da Prof.ª Dra. Ana Maria Eyng.

<sup>2</sup> Curitiba e seis municípios da região metropolitana de Curitiba: Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo, Colombo, Pinhais e São José dos Pinhais.

país, 24 gestores, 47 funcionários e 14 conselheiros tutelares. Em cada município, foram contempladas na pesquisa uma escola estadual e uma escola municipal de um mesmo bairro, escolhido em virtude da vulnerabilidade social.

Da pesquisa empírica, são consideradas as respostas dos professores e de estudantes, obtidas mediante entrevistas estruturadas, que contemplam as percepções de professores sobre como as diferenças interferem no relacionamento e o preparo para trabalhar com a diversidade, o que entendem por qualidade; e posicionamentos de professores e estudantes sobre como consideram as relações e como as relações podem melhorar.

Ao longo da discussão da temática anunciada, abordaremos, inicialmente, as **tensões entre padronização e diversidade nas políticas educacionais**, em seguida **diversidade e padronização nas percepções de professores, percepções de estudantes e professores sobre a convivência** e concluímos esboçando aspectos da inter-relação **convivência, diversidade e garantia de direitos no espaço escolar**.

## **2 Tensões entre padronização e diversidade nas políticas educacionais**

As transformações econômicas ocorridas em especial na década de 1990, decorrentes do “Consenso de Washington”, que propôs um ajuste estrutural aos países, entre os quais o Brasil, desencadearam profundas reformas nas políticas sociais e entre estas as políticas educacionais. Essas reformas incidiram na educação básica e superior ao colocar o conhecimento como central para que empresas e instituições adquiram vantagem competitiva. A partir dessa proposição, iniciou-se uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes, com implicações na formulação dos currículos e no sistema de avaliação. E, de acordo com Lopes (2004, p.110)

[...] as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados.

As reformas políticas, em si, geram tensões em virtude das mudanças que objetivam e provocam, além dos conflitos produzidos em função dos interesses dos envolvidos na sua implementação.

É, sem dúvida, o sinal de que toda reforma implica necessariamente um certo número de compromissos entre visões diferentes e grupos de interesses diversificados. Essas escolhas nunca foram unanimidade. Tudo acontece como se a cada etapa da implementação de uma reforma ou de uma política, o debate retomasse seu vigor, porém, de uma maneira diferente e com objetivos adaptados à situação; todavia, ele não se apaga. (LESSARD, 2008, p. 45).

Nessa perspectiva, Bourdieu (2004) contribui com o debate a partir da noção de campo. No campo, para esse autor, estão inseridos os agentes e as instituições que têm uma autonomia relativa e que, no caso da educação, produzem e reproduzem ou difundem as normativas desse campo. O campo, para Bourdieu, é um microcosmo dotado de leis próprias e assim “[...] as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo [...]. Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é a sua capacidade de refratar, retraduzindo [...] as pressões ou as demandas externas”.

Quando o campo, ou subcampo possui pouca autonomia, isto é, pouco poder de contestação, ou nos dizeres de Bourdieu, pouca possibilidade de refração, as políticas educacionais são formuladas atendendo demandas do campo econômico, sem contestação e participação dos professores na sua proposição, muitas vezes sem a mínima condição de infraestrutura ou preparo do corpo docente.

Com a implantação do projeto neoliberal no país e a construção de um novo modelo econômico, surgiu maior interesse na avaliação até por exigência de organismos internacionais interessados na aferição dos resultados para avaliar o impacto das políticas implantadas. Entre, essas políticas educacionais, observou-se grande ênfase na avaliação, presente nas reformas realizadas, sobretudo, a partir do final da década de 1990. Tais políticas envolvem os profissionais da educação e a escola diretamente nos processos de avaliação que, por sua vez, repercutem nas práticas curriculares. Os pressupostos que fundamentam tais reformas apresentam perspectivas contraditórias, tendo por um lado a opção por lógicas neoliberais e, por outro, as diretrizes que indicam respeito aos princípios democráticos.

No que se refere aos pressupostos da lógica neoliberal, busca-se a performatividade, a meritocracia, que se alimenta dos índices, da primazia do mercado e da regulação das relações sociais. Assim, as mudanças indicadas nas reformas, “incluídas aquelas que dizem respeito à escola, decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica e social” (CHARLOT, 2008, p. 20). Na perspectiva de uma democracia social, busca-se a participação, a inclusão da pluralidade que se pauta no respeito da identidade da escola, na corresponsabilidade e envolvimento de toda a comunidade. É o que se espera, em uma sociedade democrática, em que as reformas políticas assumem “um perfil igualitário: a esperança de que as coisas melhorem, de um bem-estar geral, de um progresso para todos e não para um grupo particular em detrimento de outros” (LESSARD, 2008, p. 44).

Assim, na perspectiva democrática, os sistemas de avaliação “cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 39). Contudo, os programas de avaliação e, sobretudo, a publicização dos resultados sob a forma de ranqueamento pressiona professores e gestores, distorcendo o foco do trabalho pedagógico, passando a valorizar apenas os resultados, mais alinhados às lógicas neoliberais.

Por essa razão, questiona-se a capacidade de os sistemas de avaliação de atender os propósitos assinalados por Fernandes e Freitas (2008) ao indicarem que “Tais sistemas cumprem um papel social importante, na medida em que têm como propósito dar subsídios para a construção de uma escola de melhor qualidade” (p. 39).

A melhoria da qualidade da educação básica para todos é o propósito do Decreto n.º 6.094/2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como uma “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). Esse documento apresenta vinte e oito diretrizes, nas quais a melhoria da qualidade da educação se pauta, sendo a primeira diretriz “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007). A segunda diretriz indica que a avaliação deve permitir “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente” (BRASIL, 2007). Supõe-se que a concretização dessas e das demais vinte e seis diretrizes possa

elevar o índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, explicitado no artigo terceiro do Decreto a resolução, conforme segue

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).

Estabelecendo que o “IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”, no parágrafo único.

O desenvolvimento de uma educação básica de qualidade para todos, conforme Moreira e Candau (2008, p. 21-22.), “[...] requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica”. Assim, pode-se afirmar que um processo educativo de qualidade requer políticas e práticas

[...] cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva [...] alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20).

Isso supõe relações democráticas, currículos interculturalmente orientados, dialogando com a diversidade como forma de superar a padronização pautada nos preconceitos e nas desigualdades. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB 04/2010, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no artigo 8º, indica que:

[...] a garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e

seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na **qualidade social da educação**, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010).

De acordo com essa Resolução, para a conquista da qualidade social, um dos requisitos é a “consideração sobre a inclusão, **a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade**” (BRASIL, 2010, grifo nosso). Nesse mesmo viés, Maria Abadia da Silva (2009, p. 224) destaca os elementos que sinalizam a qualidade social da educação no interior da escola:

[...] organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; **o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica**; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (grifo nosso).

A relação intrínseca entre currículo, avaliação e diversidade é evidenciada no artigo 10 da Resolução 04/2010.

A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola. § 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto: I - aos princípios e às finalidades da educação, além do **reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores**, que o complementem ou substituam; II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, **respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural**; III - à **riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos** do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e **o contexto sociocultural**; IV - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi). (BRASIL, 2010, grifos nossos).

No que concerne à necessidade de que no espaço escolar sejam estabelecidas relações de convivência democrática, por meio de currículos interculturalmente orientados que dialoguem com a diversidade, é fundamental também a clareza das funções de controle, autonomia, emancipação que a avaliação precisa assumir, pois

A avaliação não se confunde com o controle, mas este também é uma função da avaliação. O controle apresenta dois aspectos: um pertence à ordem jurídica e burocrática, ao campo das legislações e normas que regulam os procedimentos e asseguram a legitimação daqueles que as cumprem. Este aspecto poderia ser definido como um modelo que leva à regularização. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204).

Ao vincular-se o modelo de avaliação à regulação, busca-se a conformidade com a norma. Mas ao se referir à regulação, Dias Sobrinho (2008) destaca uma segunda dimensão “aquí entendida num sentido mais amplo, não meramente como conformidade, mas como dinâmica que utiliza todas as referências para avançar dentro dos limites superiores das possibilidades” (p. 204). Essa dimensão da regulação aproxima-se e permite o diálogo com a perspectiva da autonomia.

Este conceito de regulação dialoga com o de autonomia, isto é, com a promoção dos possíveis, a invenção dos caminhos e a projeção dos horizontes próprios. A autonomia não se confunde com a soberania, está sempre em relação com a alteridade e, portanto, com a heteronomia. Enquanto a regularização como mera conformação à norma e aos regulamentos é uma abdicação da autonomia, a regulação é um processo que faz intervir o diálogo ou a relação entre a autonomia, que é o exercício criativo e crítico da autorregulação, e o quadro normativo externo, isto é, a heteronomia. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204).

Esse sentido da regulação que se deseja como efetivo, como capaz de suscitar o processo dialógico no qual se faça o exercício criativo e crítico dos resultados e que viabilize a autorregulação. Entretanto, as repercussões dos resultados das avaliações em larga escala, nos currículos escolares, parecem não favorecer a qualidade esperada, prevalecendo a padronização em detrimento da inclusão na perspectiva intercultural, visto que

Tensões e conflitos se multiplicam, interesses e mentalidades se articulam, confrontam ou justapõem. Por outro lado, as re-



lações assimétricas de poder, as demandas de justiça social e a questão da crescente desigualdade presente no mundo atual são realidades que não podem ser dissociadas das preocupações multiculturais. (CANDAUI, 2005, p. 9).

Acredita-se que os professores estejam conscientes de tais atravessamentos, contudo, também é possível admitir que não estejam muito confortáveis para tratar essas questões nas práticas curriculares. Esses sinais precisam ser considerados para que a esperança do diálogo intercultural e da valorização da diversidade não seja apagada por uma sociedade que enfatiza e reforça a padronização, os índices descontextualizados.

Nesse sentido, torna-se fundamental que se possa mudar a narrativa das reformas, considerando os processos, a implementação e os resultados produzidos, pois

A narrativa das reformas, de suas implementações e resultados, muitas vezes se revela uma história de esperanças quebradas, senão de profundas desilusões. A decepção é tão grande quanto as esperanças e expectativas eram inicialmente elevadas, de tal maneira que um sentimento de ceticismo, até de cinismo, é comum nos meios institucionais que experimentaram reformas ou uma profusão de reformas. (LESSARD, 2008, p. 55-56).

Assim se constitui e são reforçadas as tensões entre as políticas e práticas de currículo e avaliação produzidas pelas recentes reformas no contexto contemporâneo. O propósito da melhora da qualidade da educação básica para todos constitui-se necessidade e propósito inegável, como também não se pode negar que as avaliações em larga escala parecem reforçar as práticas conservadoras.

O artigo nº 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, estabelece a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Entretanto, os programas de avaliação em vigor, tanto da educação superior quanto da educação básica, enfatizam os ranqueamentos, a produção de índices comparativos que indicam concepções alinhadas às lógicas de mercado. Esse alinhamento não é recente e vem ocorrendo em diversos países, com os propósitos assinalados por Afonso (1991, p. 144):

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o *Estado-avaliador* – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de *mercado educacional* assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vetores fundamentais nesse processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea daqueles objetivos.

Seguindo a lógica do mercado, são estabelecidas, ao mesmo tempo, a descentralização e a centralização nas políticas educacionais contemporâneas. No que se refere à descentralização, “as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas” (BALL, 2001, p. 109). A descentralização, derivada do enxugamento das responsabilidades do Estado<sup>3</sup>, pode favorecer a democratização, a autonomia, a consideração da pluralidade e a especificidade de cada escola e contexto educativo no currículo escolar. Por outro lado, são adotadas estratégias de controle, de centralização e “são colocadas em prática novas formas de vigilância e automonitoramento, como, por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados” (BALL, 2001, p. 109).

Nesse contexto, a centralização via controle externo dos exames padronizados, em larga escala, desconsideram a pluralidade e especificidade de cada escola, do contexto e do currículo praticado. A ação do professor também é consideravelmente afetada por essa tensão entre padronização e pluralidade. Tal questão é assim ilustrada por Charlot (2008, p. 20):

O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente.

Desse modo, os professores dos diferentes níveis são pressionados a produzir continuamente melhores resultados ao mesmo tempo em que são conclamados a trabalhar pelos resultados, conforme assinala Ball (2001), com a “atenção mais focada nos resultados

<sup>3</sup> No entanto, cabe destacar que o enxugamento das responsabilidades do Estado para com a educação gerou um excesso de responsabilização para as escolas, sem os subsídios necessários, como infraestrutura e recursos financeiros.

em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços” (p. 104). Além dessa pressão, podem ser identificados pressupostos diferenciados e, por vezes, em conflito entre a esfera de atuação docente e a esfera em que são produzidas as políticas educativas. “De fato, é comum se oporem as produções da noosfera educativa e o cotidiano dos docentes, o topo do sistema e sua base, utopias consideradas impraticáveis e as limitações de realidades incontornáveis” (LESSARD, 2008, p. 43).

Conforme assevera Dias Sobrinho (2008), “Avaliar a educação exige considerar propósitos e contextos em que se desenvolve essa educação, mas, sobretudo os sujeitos, suas esferas de atuação e influência” (p. 200). Pois,

A avaliação da educação não pode deixar de envolver os sujeitos concernidos pelas atividades educativas (professores, estudantes, técnicos, administradores, membros da sociedade, responsáveis pelas políticas públicas...). A avaliação se realiza numa comunidade de sujeitos que se relacionam, se comunicam com linguagens e objetivos compreensíveis e mais ou menos comuns, ainda que sempre necessitando de acordos nem sempre plenos, nem sempre duráveis. Segundo regras democráticas, a comunicação entre sujeitos autônomos resulta de processos de negociação pública de sentidos. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 200).

Espera-se que o envolvimento dos sujeitos, especialmente os professores, de forma mais efetiva na avaliação, assegure a articulação entre currículo e avaliação que permita “compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais, então, ela é um patrimônio público, é um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 205).

### **3 Diversidade e padronização nas percepções de professores**

A diversidade, do ponto de vista cultural, segundo Gomes (2007, p. 17), pode ser compreendida como “construção histórica, cultural e social das diferenças”. Sendo que

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e

cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17).

Entender a diversidade a partir dessa perspectiva, considerando que a instituição escolar é *locus* dessa diversidade, requer que a escola, seus agentes e suas práticas promovam o diálogo intercultural e ações que visem a garantia e a vivência dos direitos na escola. Para que esses propósitos se efetivem, uma das condições fundamentais está na formação e ação dos professores como agentes promotores do diálogo intercultural.

Nesse sentido, buscamos ouvir as percepções de professores sobre seu preparo para trabalhar com a diversidade no contexto escolar. As respostas, diante dessa primeira questão, entre os professores, foram: 58,8% alegaram estar preparados para trabalhar com a diversidade, enquanto 33,3% disseram não estar preparados para esse trabalho, sendo que 2% afirmam que estão parcialmente preparados e 5,9% não responderam à questão.

Em seguida, foi solicitado aos professores que justificassem as razões pela quais responderam de forma afirmativa ou negativa sobre seu preparo para trabalhar com a diversidade.

As razões apresentadas para justificar por que se sentem preparados para trabalhar com a diversidade estão relacionadas à formação, à experiência, ao tipo de traços da diversidade, aos posicionamentos e valores e às características do contexto atual.

As respostas que se relacionam à formação são as seguintes: *Gostaria de buscar mais, não estou satisfeito com a formação (Prof. 1); Fiz cursos para este assunto (Prof. 5); Fiz diversos cursos (Prof. 23); Fiz uma pós-graduação EJA (Prof. 26); Aprendo ou não trabalho (Prof. 34); Estou sempre estudando, buscando leituras sobre a diversidade e procurando compreender a individualidade de cada um (Prof. 40); Porque fiz especialização (Prof. 46).*

A experiência como condição para o trabalho com a diversidade foi outro aspecto destacado pelos entrevistados: *Com o dia a dia vai adquirindo experiência (Prof. 12); Porque já trabalhei com vários grupos (Prof. 30); A convivência você adquire uma experiência (Prof. 35).*

Mencionaram facilidades ou dificuldades diante do tipo de traços/grupos específicos em suas razões para justificarem a afirmação de que estão preparados para trabalhar com a diversidade. Foram as seguintes respostas: *Tem um menino cego e não tem material especial para trabalhar com ele (Prof. 15); Já fui coordenadora, porém, em uma questão ética/religiosa é difícil pelo conflito nacional (Prof. 25); Das pessoas com deficiências (Prof. 33); O trabalho sendo em artes aborda todos estes aspectos o mais ruim é em relação à religião (Prof. 51).*

Ter posicionamentos ou valores favoráveis ao trabalho com a diversidade foi a justificativa de alguns professores: *Em todos os sentidos mente aberta (Prof. 2); É bom trabalhar com as diferenças (Prof. 20); Mostrando para o aluno que cada um tem um modo de viver (Prof. 21); Porque gosta (Prof. 48).*

Relacionam o fato de sentirem-se preparados para trabalhar com a diversidade às características do contexto atual, as respostas dos seguintes professores: *Porque vivemos em um mundo diverso cultural, sexual (Prof. 7); Valorizar as diferenças culturais e sociais (Prof. 47).*

Dentre os professores que afirmam ter condições para o trabalho com a diversidade, obtiveram-se as seguintes respostas: *Não interfere no meu trabalho essas diferenças (Prof. 36); Quando não estou estressada eu me sinto (Prof. 37); Eu estou preparado (Prof. 39).*

No conjunto, as razões apresentadas nas justificativas são quanto à formação (30,4%), à experiência (13%), ao tipo de traços da diversidade (17,3%), aos posicionamentos e valores (17,3%) e às características do contexto atual (8,6%) e outros (13%).

Entre os professores que indicaram **não se sentirem preparados para o trabalho com a diversidade, relacionaram essa dificuldade à formação**, ao tipo de traços da diversidade, aos posicionamentos e valores e às características do contexto atual.

As respostas, indicando que não estão preparados para o trabalho com a diversidade, cujas razões são relacionadas a aspectos da formação dos professores: *Ainda me perco, é impossível agradar a todos (Prof. 14); Não tem uma formação para isso. Agora que já está tendo (Prof. 19); As crianças especiais eu preciso aprender a lidar (Prof. 28); Porque eu não estudei para a diversidade (Prof. 29); Tem que ter um conhecimento mais profundo (Prof. 38); Falta de conhecimento, teoria (Prof. 50).*

As dificuldades relacionadas ao tipo de traços da diversidade, em especial aos aspectos da inclusão de estudantes com necessidades especiais e das diferenças na orientação sexual, demonstram a falta de preparo para o trabalho com a diversidade: *Com a diversidade cultural sim, mas de inclusão não (Prof. 4); Não me sinto preparada para trabalhar com as crianças especiais (Prof. 8); A inclusão ainda não estou (Prof. 10); As crianças especiais eu preciso aprender a lidar (Prof. 28); Não me sinto preparada para trabalhar a parte “sexual” (Prof. 31); Quando há problemas mentais (Prof. 32); Aluno de inclusão, não se sente preparada (Prof. 49).*

Razões vinculadas aos posicionamentos e valores envolvidos no trabalho com a diversidade são a justificativa para a dificuldade dos professores, segundo respostas: *Porque é muito delicado tratar com esse assunto (Prof. 24); Porque temos valores e limitações, mas busco o que é de bom para o outro (Prof. 27).*

Houve também a indicação que relaciona o fato de não se sentir preparado para o trabalho com a diversidade ao contexto profissional, na resposta do seguinte professor: *A nossa realidade de professor não está preparada para algumas situações (Prof. 22).* A negação da presença da diversidade na escola também foi uma justificativa apresentada: *Não percebo diferenças na escola (Prof. 45).*

Por sua vez, as razões apresentadas relativas à falta de preparo para o trabalho com a diversidade relacionam-se à formação (35,2%), ao tipo de traços da diversidade (41,1%), aos posicionamentos e valores (11,7%), às características do contexto atual (5,8%) e que não há diferenças (5,8%).

As razões apresentadas, mesmo nas respostas afirmativas, indicam fragilidades concernentes aos processos formativos e também quanto às percepções que manifestam sobre a diversidade, ao enfatizarem a inclusão

de estudantes com necessidades especiais. Esses posicionamentos levam à constatação de que entendem diversidade no espaço escolar, sobretudo nesse aspecto, deixando de perceber a miríade de traços que constituem os sujeitos e contextos escolares.

Para aprofundar o diálogo com as percepções dos professores, foi perguntado se a diversidade presente no contexto escolar interfere no seu trabalho. Diante dessa questão, **54,8% afirmam que interferem** e apresentam razões que agrupamos em categorias: 1. Nessa primeira categoria estão as respostas que simplesmente reafirmam: **interferem** (13,2%); 2. Interferem, pois **geram conflitos, discussões** (15,1%); 3. Interferem, pois **há preconceitos** (9,4%); 4. Interferem em virtude **das diferenças socioculturais e econômicas**; 5. Interferem, **prejudicam, o objetivo é a padronização** (5,7%); 6. Interferem, pois há desrespeito (3,8%) e 7. Razões que agrupamos como outras (7,6%).

A maior incidência de respostas simplesmente referendou o posicionamento afirmativo dizendo que interferem, contudo, sem justificar no que percebem a interferência.

Na segunda categoria, as indicações quanto aos conflitos e discussões provocadas pela diversidade, obtiveram-se as seguintes respostas: *Gera conflito, não aceitação (Prof. 7); Os alunos não sabem trabalhar com essa diferença, deste modo, provocam a violência (Prof. 24); Provocar muitos conflitos, discussão (Prof. 25); Com a violência, gera-se um tratamento diferente (Prof. 28).*

Na categoria que destaca os preconceitos gerados pela diversidade, há posicionamentos, como: *Ainda há preconceitos, pois alguns se acham melhores que outros (Prof. 14); Interferem. A gente não sabe conviver com a diferença (Prof. 16); Exclusão, se você não é igual eu te tiro fora (Prof. 37); As crianças fazem “brincadeiras” com as situações diferentes (Prof. 40); Preconceito entre religiosidade, morar em invasão (Prof. 48).*

Sobre a interferência das diferenças socioculturais e econômicas, há respostas como: *questões socioculturais interferem. Falta de acesso, alunos têm mais dificuldades (Prof. 6); Porque as crianças trazem de casa atos, comportamentos, que levam à violência (Prof. 27); Cada um faz uso dos seus valores (Prof. 46); Existe um barreira muito grande, principalmente socioeconômica (Prof. 22).*

Os posicionamentos que permitem inferir sobre a idealização da “igualdade”, como fator positivo na convivência escolar, são os seguintes: *Não coloco na sala nada que valorize a diferença, mas há relação de grupo de classe (Prof. 4); Eles prejudicam o andamento da aula (Prof. 23); Interferem negativamente (Prof. 31).*

A falta de respeito diante da diversidade, gerando interferência no trabalho do professor, está indicada em respostas como: *Desrespeito (Prof. 1); Interfere nos aspectos como brincadeiras de mau gosto (Prof. 41).*

As respostas que indicam que as diferenças interferem, agrupadas na categoria “outros”, mencionam a “competição entre as crianças” (Prof. 21), inclusive em relação à posse de objetos como tênis e celulares que fazem com que “um se sinta maior do que o outro” (Prof. 17). Ainda na categoria “outros”, é mencionada a dificuldade de trabalhar a disciplina de Ensino Religioso devido às diferenças (Prof. 24) e as “diferenças no sentido da aprendizagem” (Prof. 10).

Por outro lado, 37,8% dos professores afirmam que a diversidade não interfere, cujas respostas foram agrupadas em quatro categorias: 1. Em primeiro lugar estão aquelas respostas que simplesmente reafirmam: **não interferem** (13,2%); 2. Não interferem, **pois há homogeneidade de classe e sociocultural** (13,2%); 3. **Não responderam**, mantendo-se em **silêncio** diante do pedido de justificativa (7,6%); 4. **Não sabem** dizer por que (3,8%).

A maior incidência de respostas evidencia a visão que destaca a homogeneidade e padronização dos estudantes como aspecto positivo. Essas percepções estão ilustradas em respostas como: *Aqui há homogeneidade sociocultural (Prof. 11); Não interfere, tudo da mesma classe (Prof. 12); Não interferem, pois todos estão num mesmo nível (Prof. 15); Não tem tanta diferença, são do mesmo nível (Prof. 19); Na escola não interferem, todos têm o mesmo nível social (Prof. 50); Não interferem, as condições entre eles são as mesmas (Prof. 51).*

Tais posicionamentos indicam que os professores parecem desconhecer a existência da diversidade e ainda operam com a padronização advinda dos pressupostos da modernidade, tão fortemente presentes nas políticas e na cultura escolar, incidindo na convivência.



As políticas e práticas de avaliação podem favorecer processos de mudança nos contextos imediatos do professor, da escola e da sociedade em geral, a partir da melhora da qualidade da escola de educação básica. Nessa direção, nas entrevistas com os professores, foi perguntado o que representa qualidade em educação.

Nos posicionamentos dos professores, são destacados como aspectos que configuram a **qualidade da educação: as condições de ensino** (32,8%); os **resultados alcançados** (32,8%); **trabalho em conjunto** (10,8%), **valorização de aspectos qualitativos** (10,3%); **capacitação de professores** (8,6%); **condições sociais** (3,5%) e **motivação dos estudantes** (1,7%). Tais aspectos, fundamentais para a constituição da qualidade da educação escolar, são referendados nos estudos de Silva (2009).

Para tanto, a discussão dos processos, contextos e resultados da avaliação precisa ser ampliada. Dessa forma, pode-se objetivar a superação das práticas curriculares conservadoras que se pautam em visões hegemônicas, objetivando a padronização e favorecer a aquisição coletiva de conhecimentos e habilidades necessários para a efetivação da mudança.

Enquanto elemento central na política curricular, a escola é o palco permanente de decisão, de acordo com o quadro de competências curriculares que sobressai de cada sistema educativo e que, explícita ou implicitamente, é determinado por confrontos ideológicos e por perspectivas econômicas. (PACHECO, 2000, p. 140).

Para compreender as composições que se esboçam no contexto escolar, foi investigado como os professores avaliam a escola e a docência. As percepções dos professores podem ser confrontadas com os resultados indicados no IDEB.

Os índices oficiais indicam resultados ainda longe do índice idealizado de 6,0, embora a média do município e do estado, no qual foi desenvolvida a pesquisa, esteja melhor do que o resultado alcançado no país como um todo, conforme indicam os dados apresentados no quadro 2.

Quadro 1 – IDEB 2011 dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Anos iniciais do ensino fundamental			Anos finais do ensino fundamental		
BRASIL	PARANÁ	CURITIBA	BRASIL	PARANÁ	CURITIBA
4,7	5,4	5,8	3,9	4,1	4,1

Fonte: Elaborado com base nos dados: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

As escolas pesquisadas estão localizadas em bairros considerados de grande vulnerabilidade e risco para a violência. Assim, as condicionalidades que configuram as práticas curriculares certamente incidem nos resultados das escolas.

Quadro 2 – IDEBs por município e escolas investigadas

MUNICÍPIO	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	ESCOLA – POR DEP. ADMIN.	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
CURITIBA	5,1	5,7	5,8	Municipal	4,8	4,8	5,1
	4,1	4,1	4,1	Estadual	3,2	3,4	3,3
CAMPO LARGO	4,8	5,2	5,4	Municipal	3,8	4,2	3,4
	4,3	4,5	4,6	Estadual	4,7	4,7	5,1
PINHAIS	5,2	5,3	5,4	Municipal	5,2	5,4	5,7
	3,4	3,5	3,6	Estadual	3,0	2,7	3,1
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	4,7	5,1	5,2	Municipal	4,4	5,3	5,7
	3,8	3,9	3,7	Estadual	3,7	2,4	2,9
ARAUCÁRIA	4,8	4,8	5,0	Municipal	4,7	4,7	4,5
	3,9	3,9	3,3	Estadual	4,2	4,1	4,1
ALMIRANTE TAMANDARÉ	4,3	4,2	4,3	Municipal	4,4	4,2	4,3
	3,3	3,3	3,3	Estadual	3,2	2,9	3,5
COLOMBO	4,4	5,0	4,6	Municipal	4,0	4,9	4,4
	3,5	3,8	3,9	Estadual	3,4	3,5	3,7

Fonte: Elaborado com base nos dados: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

As percepções dos professores, ao avaliarem a escola e a docência, são diferentes dos resultados dos índices oficiais: 56,9% dos professores consideram seu trabalho como excelente, ótimo ou bom, enquanto 60,8% consideram a escola como excelente, ótima ou boa. No entanto, apenas 7,8% consideram a aprendizagem dos estudantes como boa. As razões apontadas

são relacionadas ao contexto social, econômico e familiar da comunidade no qual a escola se situa. Essas condições poderiam estar afetando os resultados da aprendizagem dos alunos. Entretanto, esses resultados também são relacionados às condições das próprias escolas e de seus professores.

Com relação aos aspectos avaliados, foi solicitado que os participantes indicassem aqueles que poderiam estar intervindo nos resultados alcançados pela escola. Diante da pergunta: Quais problemas a escola apresenta? Nas respostas sobre os problemas da escola, 56,9% dos professores indicaram que os problemas são relacionados à infraestrutura; 31,4% indicaram problemas relacionados com os alunos e 11,8% apontaram problemas relacionados com os pais. Indicam problemas relacionados aos professores, 5,9% dos professores entrevistados, enquanto 2% indicam problemas relacionados à equipe técnico-administrativa, mesmo percentual que relaciona os problemas à equipe pedagógica e aos funcionários. Não responderam a essa questão 5,9% dos entrevistados.

Cada um desses aspectos precisa ser analisado e discutido no âmbito das escolas, das mantenedoras e da comunidade, pois interferem nos processos e nos resultados das práticas curriculares. Esses dados precisam também ser confrontados com os índices advindos das avaliações em larga escala, pois conforme assinalam Fernandes e Freitas (2008), “Os resultados dessas grandes avaliações devem ser amplamente divulgados e debatidos nas escolas, redes, meios de comunicação para que, de fato, se tornem um instrumento de democratização do sistema educacional brasileiro” (p. 39).

As concepções que constituem a percepção dos professores produzem e influenciam a convivência. Considera-se, nesse sentido, o papel do professor no processo relacional como fundamental. Ele é um dos grandes artífices, consciente ou não, da constituição das formas de convivência que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

## **4 Percepções de estudantes e professores sobre a convivência**

No decorrer das entrevistas, foi solicitado aos professores e estudantes que se manifestassem sobre as relações que mantêm com os diferentes grupos de sujeitos com os quais convivem cotidianamente, mediante questão fechada.

Quadro 3 – Convivência segundo percepção dos alunos

<b>Avaliação da Convivência</b>	<b>Relação com os professores</b>	<b>Relação com colegas (outros alunos)</b>	<b>Relação com os pais</b>
Excelente	40,9%	30,9%	50,1%
Boa	44,8%	51,1%	40,1%
Regular	11,0%	13,7%	7,0%
Ruim	2,0%	2,7%	1,8%
Péssima	1,0%	1,4%	0,8%
Não resposta	1,0%	0,2%	0,2%

Fonte: Dados da pesquisa *Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas*, realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR

Segundo as percepções dos estudantes, pode-se inferir que a convivência parece-lhes bem, na maior parte das situações. Os posicionamentos dos professores parecem referendar essa tendência. Contudo, merece destaque a relação percebida pelos professores com os pais.

Quadro 4 – Convivência segundo percepção dos professores

<b>Avaliação da Convivência</b>	<b>Relação com os alunos</b>	<b>Relação com os colegas (professores)</b>	<b>Relação com os pais dos seus alunos</b>
Excelente	37,3%	49,0%	25,5%
Boa	51,0%	45,1%	47,1%
Regular	9,8%	3,9%	11,8%
Ruim	-	-	3,9%
Péssima	-	-	-
Não resposta	2,0%	2,0	11,8%

Fonte: Dados da pesquisa *Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas*, realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR

Em seguida, foi perguntado aos participantes como a convivência pode melhorar, mediante questão aberta. As respostas foram agrupadas conforme quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Percepções de alunos e professores sobre melhora da convivência

<b>Melhora da convivência</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>
Mudança pessoal	20,5%	3,4%
Mudança de atitude coletiva (grupo)	20,3%	5,1%
Pais/família	10,8%	32,2%
Amizade/aceitação	5,0%	13,6%
Nada (está bem)	4,8%	3,4%
Diálogo/comunicação	3,0%	17,0%
Superação de preconceito	0,8%	1,7%
Participação coletiva	0,2%	10,2%
Problema alheio	0,2%	1,7
Não resposta	14,0%	11,9%

Fonte: Dados da pesquisa *Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas*, realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR.

A indicação de que a melhora da convivência está relacionada aos pais, família, conforme indicação de 32,2% dos professores, refere-se predominantemente a expectativa de maior presença dos pais/família na escola. No entanto, tal afirmação é incoerente com a afirmação dos mesmos, de que o relacionamento com os pais é excelente (25,5%) e boa (47,1%).

Se por um lado, professores e alunos indicam que o relacionamento é predominantemente bom, por outro observa-se, por parte dos professores, uma tentativa de responsabilizar o outro pelas melhorias nesses relacionamentos. Essa mesma percepção alheia a si aparece quando os professores apontam que os problemas da escola estão relacionados, predominantemente, a infraestrutura e aos alunos.

Destaca-se ainda a autopercepção dos alunos, que se colocam como protagonistas das mudanças necessárias para a melhoria dos relacionamentos, seja com mudanças pessoais (20,5%), ou como mudanças de atitudes coletivas (20,3%)

Além dessas ações/atitudes citadas por professores e alunos para a melhoria dos relacionamentos, foram indicadas pelos alunos: “a melhora docente”

(9,3%); “controle/punição (1,0%); educação (0,7%); qualidade (0,2%) e “melhora infraestrutura” (0,2%). Ainda entre os alunos, 0,2% disse que “tudo” precisa melhorar, 0,8% disse “não ter” no que melhorar e 8,0% respondeu “não sei”. No conjunto, 14,0% dos alunos e 11,9% dos professores não responderam, mantendo-se em silêncio.

Tais encaminhamentos podem contribuir para que as escolas alcancem as características de uma escola de qualidade social, descrita por Silva (2009).

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

Entretanto, é possível constatar que os professores ainda se pautam preponderantemente em concepções que dificultam a superação das práticas educativas que afirmam a homogeneidade de sujeitos e contextos educativos. Assim, parecem ser fortalecidas as práticas educativas que dificultam a efetivação da escola de qualidade social.

Verifica-se, também, que prevalece no processo de formação dos professores, em muitos casos, a concepção curricular *monocultural*, com pretensões hegemônicas de padronização, com isso, os docentes não aprendem a dialogar com as diferentes racionalidades, diferentes lógicas e efetivar o diálogo com a pluralidade. Assim, há dificuldade para interpretar, com adequação, os significados dos resultados que a avaliação tem produzido. Espera-se que os professores possam subsidiar-se nos pressupostos da teorização crítica e pós-crítica de currículo e avaliação, passando a assumir as responsabilidades pertinentes à função docente e deixando de assumir, mas reivindicando, que as responsabilidades das demais instâncias e sujeitos também sejam assumidas.

## **5 Considerações Finais: convivência, diversidade e garantia de direitos**

Os modos como os princípios e práticas da diversidade e da padronização são percebidos e incidem na convivência no contexto escolar, torna imprescindível pensar na formação para o trabalho com a diversidade.

O discurso dos professores aponta a falta de preparo, formação para o trabalho com a diversidade, com ênfase especificamente na diversidade relacionada à inclusão de alunos com necessidades especiais, como se a diversidade se reduzisse somente a esse grupo. No entanto, é necessária a reflexão em relação a esses discursos, pois podem refletir menos a falta de formação para trabalhar em uma perspectiva intercultural, e mais a dificuldade em mudar concepções e práticas homogeneizantes, já cristalizadas no cotidiano da escola. Nesse caso, o discurso da falta de formação seria uma forma de racionalizar e evitar as mudanças propostas pelas políticas, em especial, pelas políticas curriculares. Por outro lado, as políticas de avaliação, e seu viés regulador e padronizante, reforçam tais posicionamentos.

O desafio dos processos formativos, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores está no preparo para perceberem-se e atuarem como protagonistas da formação humana proposta pela educação em direitos humanos. Assim, a formação poderá lhe dar condições para perceber que a melhora da convivência se constitui tarefa coletiva.

A educação em direitos humanos, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº 01/2012, se constitui em possibilidade de melhora da convivência escolar.

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

Nessa perspectiva, poderemos pensar numa escola na qual se efetive o que prevê a resolução CNE/CEB n.º 4 de 13 de julho de 2010, no artigo 5º. “A educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania

em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos., (BRASIL, 2010). Desse modo, o esforço coletivo pode nos aproximar do ideal descrito, no artigo 8º da mesma resolução.

**A garantia de padrão de qualidade**, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na **qualidade social da educação**, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Propiciar um espaço para convivência implica superar “[...] o enfoque do ensino disciplinar, fragmentado, livresco, desconectado na formação acadêmica como se a ciência e as práticas cotidianas estivessem separadas” (SILVA, 2011, p. 327). O direito à educação requer uma educação com qualidade social que pressupõe participação e inclusão em um espaço escolar no qual a gestão é democrática.

Tais questões remetem para uma escola em que seja possível a educação em direitos humanos, uma escola que, segundo Teixeira (2011), seria espaço de exercício da autonomia no que se refere à tomada de decisões, isto é, uma escola com uma gestão democrática, na qual a convivência diária ocorre em clima de participação democrática, que tem a possibilidade do aprendizado da solidariedade e o valor de instituições democráticas na sociedade. Uma participação que vai além da construção do projeto pedagógico à medida que se refere à construção do trabalho diário, suas regras, suas normas, seus valores.

Para tanto, é preciso pensar em uma escola aberta ao diálogo intercultural: “[...] formada e forjada nos mais diversos espaços educacionais”. Estes vão além do espaço educativo que deverá ser um “espaço relacional”. “Escola fechada, conteúdos fechados, currículos fechados, são a morte da educação e apequenam o humano. [...] o grande desafio é exatamente este: fazer da escola um espaço de qualidade relacional, para que seja um espaço efetivamente de educação” (CARBONARI, 2008, p. 171).

Um espaço em que se torne possível falar em valorização das diferenças e da diversidade cultural, em que a avaliação seja parte do processo de compreensão da realidade educacional em todas as suas dimensões e que tenha somente como finalidade contribuir para a aprendizagem dos alunos e a melhoria das condições de ensino.



## Referências

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

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

BALL, S. 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 n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2010/2007/Decreto/D6094.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 8 de 6 de março de 2012. Sobre Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 33, 30 maio 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17631&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866)>. Acesso em: 20 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 48, 31 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.dedh.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). *Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA : Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação avaliação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

EYNG, A. M. Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, A. M.; GISI, M. de L. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior : desafios e perspectivas*. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

LESSARD, C. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. *Revista da FAEEDBA : Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, jul./dez. 2008.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 26, p.109-110, maio /jun. /jul. / ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 139-161.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, M. A. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

TEIXEIRA, B. de B. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, F. (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**Recebido em:** 10/09/2013

**Aceito para publicação em:** 18/10/2013

## **Diversity and standardization in education policy: settings of school coexistence**

### **Abstract**

*The analysis in this paper proposes a reflection on the relationship between educational policies and school coexistence, bringing to the discussion the triangulation among empirical, traces of recent educational legislation and arguments of contemporary authors. The study emphasizes the contradictions between policy guidelines and curriculum evaluation, because while for the curriculum, the principle is the diversity, the assessment is marked by traces of standardization. Accordingly, we ask how do the principles and practices of diversity and standardization happen in the coexistence of the school context? The results show evidence of tensions, divergences and possible conflicts that guide the perceptions and actions of teachers and students in school life. It can be seen that teachers still guided primarily on concepts that make it difficult to overcome the practices of hierarchy and subordination in pedagogical relationships that manifest themselves in school life.*

**Keywords:** Educational Policies. Curriculum. Evaluation. School coexistence.

## **Diversidad y padronización en las políticas educacionales: ajustes de la convivencia escolar**

### **Resumen**

*Este análisis se propone reflexionar sobre las relaciones existentes entre las políticas educacionales y la convivencia escolar, trayendo para el diálogo, la triangulación entre datos empíricos, particularidades de la legislación educacional reciente y argumentos de autores contemporáneos. El estudio pone de relieve las contradicciones entre directrices políticas de currículo y la evaluación: para el currículo, el principio que impera es la diversidad, y en el caso de la evaluación, sus características se aproximan a la padronización. Frente a esa situación, nos preguntamos ¿cómo los principios y las prácticas de la diversidad y de la estandarización inciden en la convivencia dentro del contexto escolar? Los resultados muestran indicios de tensiones, diferencias y posibles conflictos que guían las percepciones y acciones de los profesores y alumnos en la vida cotidiana escolar. Se puede observar que los profesores aún guían sus acciones principalmente en concepciones que dificultan el poder superar las prácticas de jerarquía y subordinación en las relaciones pedagógicas de la convivencia escolar.*

**Palabras clave:** Políticas educacionales. Currículo. Evaluación. Convivencia escolar.