

**BRUNO AMARO QUEIROZ BLINI**

**A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E SUAS  
IMPLICAÇÕES PARA UM CURRÍCULO COM  
QUALIDADE SOCIAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
CAMPO GRANDE / MS  
03/2017**

**BRUNO AMARO QUEIROZ BLINI**

**A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E SUAS  
IMPLICAÇÕES PARA UM CURRÍCULO COM  
QUALIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Orientador:** Prof. Dr. José Licínio Backes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
CAMPO GRANDE / MS  
03/2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

B648e Blini, Bruno Amaro Queiroz

A educação multi/intercultural e suas implicações para um currículo com  
qualidade social ./ Bruno Amaro Queiroz Blini; orientador José Licínio  
Backes.— 2017.

97 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2017.

1.Educação multicultural 2. Currículo 3. Avaliação educacional  
I. Backes, José Licínio II. Título

CDD – 371.26

# A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UM CURRÍCULO COM QUALIDADE SOCIAL

**BRUNO AMARO QUEIROZ BLINI**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) - Orientador e Presidente da Banca Jose Licinio Backes

Profª. Drª. Maria Teresa Esteban do Valle - (PPGE/UFF) - Examinadora Externa Maria Teresa Esteban do Valle

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) - Examinadora Interna Adir Casaro Nascimento

Campo Grande - MS, 30 de março de 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## **DEDICATÓRIA**

Primeiramente, dedico este trabalho ao mestre maior, Jesus Cristo. Dedico também aos mestres da vida que lutam por um mundo mais fraterno e a todos que colaboraram para minha formação moral, emocional e intelectual. À minha família e meus amigos em vida, às duas escolas pesquisadas e a seus professores.

Aos mestres Raul Rocha Junior e Mariluce Bittar, que já partiram deste plano, porém colaboram de forma transcendental e atemporal para minha vida e para minha dissertação com ensinamentos de amor e humildade.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, a Deus pela oportunidade de estar neste plano vivenciando e aprendendo com os que aqui também estão. Agradecer por mais uma oportunidade para evoluir no caminho do amor e de poder aos poucos enxergar o mundo de uma maneira mais sensível e fraterna.

Agradeço também a toda a minha família pelas constantes provas e ensinamentos, bem como aos irmãos de jornada que, de uma maneira ou de outra, colaboram para minha vivência e para meus projetos pessoais e profissionais.

Meu eterno agradecimento e respeito a todos os professores e professoras que participaram de minha vida acadêmica, do “prezinho” ao mestrado, e que, com experiências boas ou ruins, colaboraram de alguma forma para minha formação crítica. Agradeço também aos professores e professoras de fora da escola, de cursos que realizei, enfim, aos professores e professoras da vida.

Agradeço à UCDB, instituição que me acolheu desde a graduação no curso de História, dando-me a oportunidade de iniciar o PIBIC, de poder participar dos eventos acadêmicos e de conhecer mais de perto o “mundo” da pesquisa acadêmica. Sou grato a colaboradores e colaboradoras da instituição, ao pessoal da limpeza, que sempre proporcionou um ambiente limpo e aconchegante a todos nós, ao pessoal do café e às secretárias dos Programas de Mestrado e Doutorado por sempre ajudarem docentes e discentes.

Em especial, agradeço a professores, professoras, acadêmicos e acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB (Mestrado e Doutorado), não só da Linha 3, como também das Linhas 1 e 2. Os conhecimentos constroem-se e partilham-se juntos, nas vivências, nas conversas de corredor ou de sala de aula, em almoços, caronas, etc.

Um agradecimento especial aos membros da Banca, Professora Dra. Maria Teresa Esteban e Professora Dra. Adir Casaro Nascimento, pelas valiosas contribuições para a qualificação desta dissertação.

Não poderia deixar de agradecer também aos professores e professoras entrevistados e à direção e coordenação das escolas pesquisadas. Grande parte deste

trabalho deve-se à sua ajuda e colaboração, o que me proporcionou diversas reflexões sobre os temas aqui problematizados.

Agradeço também à CAPES/PROSUP pela bolsa de estudo. Sem esse auxílio, não conseguiria chegar até aqui.

Por fim, agradeço ao mestre Jesus, exemplo divino de amor e justiça. Que este trabalho possa contribuir um pouco para um mundo mais justo e de amor.

BLINI, Bruno Amaro Queiroz. **A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UM CURRÍCULO COM QUALIDADE SOCIAL.** Campo Grande, 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural, aborda a educação multi/intercultural e suas implicações para uma educação com qualidade social, tendo como apoio as teorias multi/interculturais e dos Estudos Culturais, bem como suas contribuições para as problematizações das avaliações em larga escala e do discurso hegemônico de qualidade na educação. O objetivo geral é analisar a concepção de professores/as da educação básica sobre educação multi/intercultural, currículo e qualidade na educação, estabelecendo possíveis relações entre esses tópicos. Os objetivos específicos são: a) analisar como os/as professores/as concebem as diferenças e os processos de discriminação em um contexto de avaliações em larga escala; b) problematizar a compreensão de qualidade dos/as professores/as num contexto de avaliações em larga escala; c) identificar os reflexos que a avaliação em larga escala produz no currículo, segundo os/as professores/as; d) analisar os elementos que contribuem para um alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo as falas dos/as professores/as. Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com professores/as da educação básica em duas escolas diferentes (uma com alto e outra com baixo IDEB) na cidade de Campo Grande (MS). Com a pesquisa, entendemos que as discussões sobre a educação multi/intercultural não podem ser excluídas do currículo e dos processos avaliativos para que se possa pensar de fato em uma educação heterogênea, que enxerga a hibridização cultural e questiona os processos de discriminação racial e de gênero. A análise das entrevistas mostrou a divergência entre os/as professores/as em torno das questões culturais e dos discursos hegemônicos, ora confirmando questões como a falsa democracia racial, a igualdade e a negação das diferenças, ora colocando em xeque as formas hegemônicas de abordá-las. Porém, para todos/as os/as entrevistados/as, as avaliações em larga escala e o IDEB não colaboram para uma educação com qualidade social em que se discutem as identidades e as diferenças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multi/interculturalidade. Avaliação em larga escala. Qualidade Social.



BLINI, Bruno Amaro Queiroz. **MULTI/INTERCULTURAL EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS FOR A CURRICULUM WITH SOCIAL QUALITY.** Campo Grande, 2017. Dissertation (Master's degree). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

### **ABSTRACT**

This dissertation, linked to the Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena and to the Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural discourse the multi/intercultural education and its implications for an education with social quality, based on the investigation regarding the multi/intercultural theories, the post-criticism and Cultural studies, and its contribution for the problematization of the large scale evaluations and the hegemonic speech of quality on education. The main goal is to problematize among basic education teachers about the multi/intercultural education and quality. The specific goals are: a) to analyze the differences, the discrimination context according to teachers; b) to problematize the teachers' quality comprehension on large scale context; c) to discuss about the large scale evaluation and its reflection on the curriculum; d) to analyze the elements that contribute to a high IDEB according to teachers' speech. There were accomplished eight semistructured interviews, with basic education teachers that works with classes that participates on the IDEB tests, from two different schools (one with a high and another with a low rate on IDEB) from the city of Campo Grande/MS. The research provides the understanding surrounding the multi/intercultural education, that can not be excluded from the curriculum and evaluation processes so it's possible to actually achieve a heterogeneous education, that views the cultural hybridization and questions the process of racial and gender discrimination. The analysis of the interviews presented the divergence among teachers about the cultural questions and the hegemonic speeches, at one point confirming points such as the fake racial democratization, the equality, the denial of the differences and at other point putting in check the hegemonic ways to approach it. However, for all the interviewed the large scale evaluations and IDEB do not collaborate for an education with social quality in which identity and differences are discussed.

**KEY-WORDS:** Multi/interculturality. Large scale evaluation. Social Quality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 – A DISCUSSÃO TEÓRICA</b> .....	<b>15</b>
1.1. –OS ESTUDOS CULTURAIS E O CURRÍCULO .....	15
1.2.– A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL, AS IDENTIDADES/DIFERENÇAS E A QUALIDADE SOCIAL .....	22
1.3 – A AVALIAÇÃO: DA LÓGICA NEOLIBERAL/MONOCULTURAL À QUALIDADE MULTI/INTERCULTURAL E SOCIAL DO CURRÍCULO .....	32
<b>2 – PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E QUALIDADE</b> .....	<b>41</b>
2.1- ESPECIFICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	42
2.2 – AS DIFERENÇAS E OS PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO EM UM CONTEXTO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, SEGUNDO OS/AS PROFESSORES/AS.....	48
2.3 - A COMPREENSÃO DE QUALIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS NUM CONTEXTO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	62
2.4- A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO.....	74
2.5 – ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA UM ALTO IDEB, SEGUNDO OS/AS PROFESSORES/AS.....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>

**REFERÊNCIAS..... 92**

**ANEXO I..... 98**

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz um conjunto de reflexões articuladas à minha trajetória acadêmica e também de vida. Percebo que sempre caminhei nas diferenças (e que caminhamos nas diferenças). No ambiente acadêmico, vejo-me e sinto-me como o outro, creio que pelo fato de títulos e academia não estarem inseridos em meu cotidiano familiar, muito menos o ar catedrático que ainda tende a permear esse ambiente.

O fato é que, durante minha caminhada de vida, fazia algumas reflexões, que foram mais bem estruturadas ao longo dos anos em que trabalhei com pesquisa. Pude perceber o quanto os grupos hegemônicos são opressores e falo não só do ponto de vista educacional, mas considerando também tudo que compõe a sociedade (famílias, trabalhos, religiões, etc.). Sempre me preocupei com o dualismo que permeia nossa sociedade e me indaguei sobre ele, muitas vezes devido às minhas próprias experiências de vida, que posteriormente ganharam reflexões mais aprofundadas com os teóricos estudados. Diante disso, fiz e ainda faço algumas perguntas: quem determina o certo e o errado? O feio e o bonito? O jeito certo de se viver e o jeito errado de se viver? O com família e o sem família? O com cultura e o sem cultura? O civilizado e o não-civilizado? O bom aluno e o péssimo? A boa escola e a péssima escola?

Para entendermos essas perguntas e refletirmos sobre suas possíveis respostas, devemos desconstruir e questionar a lógica eurocêntrica, as relações de poder, a fixação das identidades, a negação das diferenças, ou seja, tudo isso que provoca a discriminação e a exclusão em nossa sociedade, tornando-a cada vez mais injusta e desigual. Ora, por qual motivo temos tanta repulsa pelo diferente/outro? Como esse processo é construído? É pelos grupos racialmente e socialmente hegemônicos? Entendo que essas reflexões:

[...] têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que nos apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado

desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p.39).

Ou seja, percebo que o diálogo com os grupos subalternos (sociais e raciais) é a saída para que possamos transformar uma sociedade e uma educação e colocarmos em xeque essas marcas que foram construídas ao longo dos anos. Esse tipo de reflexão estará presente em toda a minha dissertação.

Outro ponto que julgo importante tratar neste tópico é sobre como cheguei a esse tema de pesquisa. O que me trouxe à Linha 3, Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O que me levou a pesquisar sobre a educação multi/intercultural e suas implicações para uma educação com qualidade social? Para isso, é necessário que relate um pouco de minha caminhada acadêmica.

Outros questionamentos começaram a surgir em 2011, ano em que ingressei no curso de História da UCDB. Já no primeiro mês de graduação, tive a “sorte” de receber o convite para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); em princípio, não fazia ideia de como “funcionava” o meio acadêmico, mas uma coisa é certa: nesse período, algumas reflexões foram amadurecendo. As diversas reflexões do curso, juntamente com as leituras que fazia no PIBIC, foram ampliando minha criticidade frente a algumas problematizações dentro do campo educacional; ao todo, foram quatro ciclos de iniciação científica.

Todos os quatro projetos de PIBIC caminharam metodologicamente à luz dos Estudos Culturais. O primeiro deles foi uma análise sobre os campos teóricos dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) de currículo da ANPED, no período de 2005 a 2010. No segundo, analisamos os conceitos de hibridismo, multiculturalismo e interculturalidade dos trabalhos apresentados no GT Educação e Relações Étnico-Raciais, no período de 2008 a 2011. No terceiro, também analisamos os conceitos de hibridismo, multiculturalismo e interculturalidade, só que dessa vez no GT de Gênero, Sexualidade e Educação, de 2008 a 2012. Já no quarto ciclo, o tema muda bastante, porém, o campo de análise e as problematizações continuaram os mesmos. Pesquisamos, nas revistas qualificadas como A1 no período de 2009 a 2013, os artigos com a temática da qualidade social na educação.

Ao final do quarto ciclo de pesquisa, surgiram algumas indagações, que me levaram a pensar que as discussões presentes na multi/interculturalidade pudessem colaborar bastante para os debates em torno da qualidade social. Assim como os Estudos Culturais, o campo da multi/interculturalidade crítica ainda está pouco presente na área das avaliações em larga escala e da qualidade social. Sendo assim, ao elaborar meu projeto de pesquisa para a seleção de mestrado, pensei em reunir algumas reflexões feitas no decorrer de toda a minha formação de iniciação científica e ampliá-las, o que resultou nesta dissertação. Entendo que a multi/interculturalidade crítica, assim como os debates sobre as identidades e diferenças realizados pelos Estudos Culturais, deve estar mais presente dentro das discussões sobre qualidade educacional, avaliações em larga escala, IDEB, etc

Portanto, o tema proposto para a pesquisa no Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco refere-se à educação multi/intercultural<sup>1</sup> e suas implicações para um currículo com qualidade social, um assunto que vem ganhando espaço nos últimos anos nas pesquisas educacionais. Sabendo das preocupações dos Estudos Culturais, perspectiva que norteia esta dissertação e que serve de base para se pensar/fazer um currículo multi/intercultural, defendo o rompimento com o viés monocultural, que não contribuiu para um currículo com qualidade social. Esta pesquisa procura relacionar os impactos que uma educação multi/intercultural pode alcançar na busca de uma educação com qualidade social.

O objetivo geral é analisar a concepção de professores/as da educação básica sobre educação multi/intercultural, currículo e a qualidade na educação, estabelecendo possíveis relações entre esses tópicos. Os objetivos específicos são: a) analisar como os/as professores/as concebem as diferenças e os processos de discriminação em um contexto de avaliações em larga escala; b) problematizar a compreensão de qualidade dos/as professores/as num contexto de avaliações em larga escala; c) identificar os reflexos que a avaliação em larga escala produz no currículo, segundo a fala dos/as

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, uso o termo *multi/intercultural*, utilizando as reflexões críticas do multiculturalismo, bem como as da interculturalidade crítica, por entender que esses campos convergem, entre outros aspectos, tanto em relação ao questionamento da cultura hegemônica e dos processos de subalternização, inferiorização e discriminação, quanto no que se refere às possibilidades e lutas para construir outras relações culturais e sociais.

professores/as; d) analisar os elementos que contribuem para um alto IDEB, segundo as falas dos/as professores/as.

Como será mostrado de forma mais detalhada no início do Capítulo 2, os dados dos/as professores/as foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas feitas com oito professores/as de escolas públicas que atuam em diferentes níveis da educação básica, sendo quatro de uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e quatro com baixo índice.

A dissertação está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo, faço uma contextualização teórica e histórica dos Estudos Culturais e do currículo e mostro as contribuições dos Estudos Culturais para o currículo escolar. Discorro sobre a educação multi/intercultural, suas concepções e características. Debato também sobre as identidades e diferenças, por entender que são questões centrais para um currículo com qualidade social. Ainda neste capítulo, trago a discussão sobre a avaliação, mostro que as avaliações em larga escala se baseiam na lógica neoliberal e apresento reflexões que nos levam a uma educação multi/intercultural com um currículo com qualidade social.

No segundo capítulo, trago de modo mais específico os procedimentos metodológicos e apresento os resultados da pesquisa de campo, em conformidade com os objetivos da pesquisa. A pesquisa de campo foi organizada em quatro categorias de análise: a) As diferenças e os processos de discriminação em um contexto de avaliação em larga escala segundo os/as professores/as; b) A compreensão de qualidade dos/das professores/as em um contexto de avaliações em larga escala; c) A avaliação em larga escala e seus reflexos no currículo; d) Elementos que contribuem para um alto IDEB, segundo os/as professores/as.

Nas considerações finais, destaco os principais resultados da pesquisa, mas mostro, sobretudo, que os resultados não são definitivos. A educação é um processo sempre em construção, assim como as concepções de qualidade e as posturas dos/as professores/as.

## 1 – A DISCUSSÃO TEÓRICA

### 1.1. – OS ESTUDOS CULTURAIS E O CURRÍCULO

Para compreender como a educação multi/intercultural pode contribuir para um currículo com qualidade social, é importante situar teoricamente esses campos. Nesse sentido, nesta parte da dissertação, mostro que os Estudos Culturais, como um dos campos dos Estudos Pós-Críticos, são centrais para se pensar um currículo voltado para as diferenças dos/as alunos/as. Para tanto, num primeiro momento, aborda-se o campo pós-crítico, situando-o no contexto de outras teorias, ao mesmo tempo em que se aponta a especificidade dos Estudos Culturais como parte desse campo. Em seguida, problematiza-se o currículo segundo os Estudos Culturais.

O campo pós-crítico questiona as verdades absolutas, propondo negociações, ressignificações, desconstruções, articulações e diálogos. Além disso, coloca em xeque as pretensões positivistas de verdades neutras e impessoais.

O campo teórico positivista, presente em nossa educação desde os tempos da revolução científica e do iluminismo, tem como base científica o cartesianismo e a busca pela verdade “inquestionável. O positivismo surgiu em um período de extrema mudança/ruptura, em que o homem, e não mais a igreja (que controlava o mundo ocidental até então), passa a ser o “dono da razão/verdade”. A abordagem desse contexto histórico permite-nos entender melhor as contextualizações do campo, até porque, no contexto educacional do século XXI, esse campo teórico continua muito presente e dificulta a compreensão das mudanças pelas quais a educação e o currículo passam. Veiga-Neto (2002) alerta que:

Todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo em nossa vida



privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados (p.23).

Para que estejamos aptos a enfrentar essas mudanças, é necessário questionar de forma crítica nossa formação intelectual, buscando sempre “burlar”, desconstruir e ressignificar as práticas hegemônicas do campo educacional, construídas em grande parte pela lógica positivista.

Essa lógica positivista já foi intensamente criticada pela teoria crítica, apoiada pelos ideais da dialética marxista de luta de classes e emancipação socioeconômica. Porém, tanto o positivismo quanto a dialética travam uma “disputa pela verdade” no campo científico, e ambos se opõem à pluralidade epistemológica. Já para o campo teórico/político pós-crítico, a questão não é “[...] a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro” (SILVA, 1999, p.123-124). A pesquisa pós-crítica trabalha no campo líquido/móvel/fluído, procurando entender e questionar as “verdades”, mas sem a intenção de criar “verdades” definitivas. Contudo, isso não significa que neguemos as contribuições do campo crítico.

Diversos teóricos pós-críticos tiveram como base os questionamentos dos marxistas. Reconhecer essa contribuição teórica é necessário para que possamos entender as concepções pós-críticas: “[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (SILVA, 1999, p.147). Entretanto, é importante ressaltar que as pesquisas do campo pós-crítico em educação vão além das questões econômicas e de dominação, enfatizando também questões culturais, de gênero, de raça/etnia e outras.

A pesquisa pós-crítica é articulada e transdisciplinar, ou seja, ela transcende os campos disciplinares, mediante articulações, diálogos e problematizações. Gabriel (2008) ressalta a importância de:

Identificar as contribuições de outros discursos produzidos em áreas distintas, para a construção desses sentidos híbridos, bem como as mudanças que transcendem campos disciplinares e que se situam no próprio terreno onde são produzidas as condições do pensável, em cada presente onde os diferentes discursos são produzidos (p.217).

O campo pós-crítico é transgressor e defende rupturas. No âmbito educacional, busca romper com o eurocentrismo. Segundo Dussel (2005): “o ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’”. Ou seja, a hegemonia e a universalização do conhecimento e da cultura europeia como o único válido estão arraigadas desde a Modernidade. É essa hegemonia que o campo pós-crítico tenta colocar em xeque. Também procura romper com a hegemonia branca, isto é, pretende desconstruir a ideia de que a cultura branca é superior às outras culturas. Busca, ainda, romper com a heteronormatividade, que, segundo Junqueira (2009), também pode chamar-se de norma heterossexual, ou seja, é a legitimação apenas da heterossexualidade como expressão identitária, não só excluindo a homossexualidade, como também reproduzindo a ideia de aberração, desvio e imoralidade para os sujeitos não-heterossexuais. Portanto, “com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 1999, p.149).

A teoria pós-crítica, desse modo, engloba um conjunto de vertentes, entre elas, os Estudos Culturais. Os Estudos Culturais, como um dos campos pós-críticos, contém as características gerais do campo “pós”, mas possui especificidades, sobretudo porque se apoia na centralidade da cultura.

Para esse campo, a “[...] cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 1999, p.133). Nessa luta de significados, os grupos hegemônicos sobrepõem-se aos silenciados, aos chamados sujeitos da “baixa cultura”.

Os Estudos Culturais questionam a lógica cultural eurocêntrica que, presente em nossa sociedade, impõe seus significados sobre as demais culturas e, conseqüentemente, sobre a educação e todo o ambiente escolar. Silva (1999, p. 139) aponta que, “sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder”. Todo conhecimento é cultural, no entanto, o que predomina em nossa educação são os conhecimentos culturais eurocêntricos que nos foram impostos.

Essa imposição, segundo Veiga-Neto (2003), acentuou-se no século XVIII, quando alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade no campo das artes e das filosofias. Eles consideravam a sua cultura superior à do resto do mundo, vendo-se como os donos da “alta cultura”. Dessa forma, o conceito de cultura foi

[...] assumindo tranquilamente um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Esse conceito elitista e fixo de cultura persiste em nossa sociedade e, conseqüentemente, no campo educacional. Basta analisar o currículo e nossas práticas educacionais para perceber suas marcas. Romper com o binarismo “baixa” e “alta” cultura é extremamente necessário para se pensar/fazer uma educação mais democrática culturalmente/socialmente e, em decorrência, com qualidade social.

Refletindo sobre os acontecimentos históricos do mundo, como colonizações, guerras e imperialismos, dentre outros, Hall (1997, p. 4) entende que, “por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio”. A hibridização cultural do mundo é cada vez mais evidente: “ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los, constitui um exercício fundamental” (CANDAUI, 2008, p.26). Pensar na hibridização cultural é pensar nas diferenças, é desmistificar a teoria de que há culturas “puras”. Somos frutos de uma hibridização, ocasionada pelos constantes movimentos demográficos, ou seja, o hibridismo está ligado também ao caráter identitário, o que nos faz entender que, devido às hibridizações culturais, não há razões para pensarmos as identidades como fixas. As identidades sofrem várias influências culturais e hibridizam-se em função das permanentes relações com outros grupos e sujeitos. Porém, essas relações culturais são conflituosas e agonísticas; há disputas de poder em que o modelo hegemônico (eurocêntrico) pretende impor-se sobre o restante do mundo. Estar ciente dessas disputas e imposições faz-se necessário para pensar e questionar de forma crítica o

modelo monocultural de nossa educação — e uma das formas de se fazer essa desconstrução é por meio dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais são um campo complexo e escorregadio. O seu papel crítico deve ser sempre perseguido, questionando-se as relações de poder que permeiam a educação e todo o campo curricular, marcado pela cultura hegemônica. “A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999, p.135). Nesse campo de disputa de poder, os grupos culturais minoritários estão em desvantagem em relação aos grupos culturais dominantes, que tendem a permanecer hegemônicos.

Silva (1999) destaca que os Estudos Culturais têm a pretensão de que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social, apresentando questionamentos e propondo novas formas de enxergar as relações culturais em nossa sociedade. Eles não têm a intenção de responder todas as questões mediante uma verdade absoluta, nem de criar uma teoria dominante, e sim de apresentar alguns questionamentos para entender os contextos culturais. Esses contextos culturais, na ótica dos Estudos Culturais, são inseparáveis das relações de poder:

[...] se a cultura é compreendida como processo de significação e a política como as disputas contingentes pelo poder de hegemonizar determinadas significações, a separação entre política e cultura não se sustenta. Principalmente se consideramos que o currículo é uma produção cultural, um jogo marcado pela negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas. Lutas, simultaneamente políticas e culturais, nas quais se disputa a possibilidade de significar o mundo, produzem o currículo nas escolas (LOPES E MACEDO, 2009, p. 6).

Desse modo, entendo que cultura e política não se separam — elas estão atreladas. Esse vínculo está presente no campo educacional e no currículo, que tem suas tensões e seus questionamentos, suas manutenções e transgressões. O currículo é um campo extremamente político, em que os grupos hegemônicos tendem a definir as disciplinas e seus conteúdos. Os Estudos Culturais na educação problematizam o

currículo, propondo diálogos entre as disciplinas e as questões culturais, ou então, questionando o próprio modelo disciplinar fixo.

Em relação às questões culturais, Candau (2008) enfatiza que os/as alunos/as oriundos/as de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola sofrem com a excessiva distância entre a escola e suas experiências socioculturais, o que acaba acarretando elevados índices de fracasso escolar, manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade dos/as alunos/as em relação à escola. Pontua, ainda, que esses/as mesmos/as alunos/as são vistos/as como inferiores aos/às demais e, conseqüentemente, vistos/as como culpados/as por muitos dos problemas educacionais. Portanto, assim como Candau (2008), defendo que, “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (p.16). Entendo que a aproximação das escolas com os universos culturais de cada aluno/a é uma discussão que está relacionada à qualidade da educação, sobretudo se pensarmos em um currículo com qualidade social.

Nesse sentido, os Estudos Culturais contribuem para percebermos que o currículo pode ser analisado de diversas formas, dependendo dos campos teóricos. O conhecimento da existência dessas diversas abordagens teóricas é muito importante para que possamos ter um bom diálogo e reflexões produtivas em torno da temática aqui considerada.

Também é importante lembrar, com base em Ranghetti e Gesser (2011), que no Brasil o currículo homogeneizante/monocultural sofreu as primeiras críticas apenas por volta de 1960/70. Esse movimento crítico teve Paulo Freire como uns de seus/suas grandes pensadores/as e militantes. Em uma época de grande repressão militar devido à ditadura, surgiram alguns movimentos de resistência e a pedagogia crítica. O livro *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, publicado no Brasil em 1974, foi um grande marco para o que chamamos hoje de pedagogia crítica. Essa teoria vai ter como grande discussão as questões sociais e econômicas na educação.

Na década de 1990, o currículo passou a ter mais uma perspectiva teórica: a pesquisa pós-crítica e, nela, os Estudos Culturais. Assim, ganham espaço as discussões sobre as questões culturais, o multi/intercultural, a heterogeneidade, a identidade, a

diferença, as relações de poder, dentre outras. Como afirmam Lopes e Macedo (2009), as apropriações que os campos curriculares fizeram das discussões teóricas “pós” têm:

[...] gerado a multiplicação e diversificação de estudos que valorizam o enfoque discursivo, as discussões relativas à identidade e à diferença, a pesquisa da cultura escolar e o cruzamento do discurso pedagógico com diferentes produções culturais para além dos limites da instituição escolar (p.5).

Como já salientado, ligada à teoria pós-crítica do currículo, existe uma abordagem ligada aos Estudos Culturais, o que me dá embasamento para as reflexões nesta dissertação. O currículo, de acordo com essa abordagem teórica, é produzido na/pela cultura, e “os signos não refletem de forma não-problemática os significados; encontram-se envolvidos na produção do que conta como conhecimento e como currículo” (MAUÉS, 2006, p. 6). O currículo também produz sentidos, significações, identidades/diferenças culturais (de gênero/sexualidade, de geração, étnico-raciais e muitas outras). Desse modo, as políticas curriculares hegemônicas são políticas culturais que tentam padronizar/normalizar, mas esbarram nas complexas redes de significação e recontextualizam-se, ressignificando-se nos processos de hibridização, negociação e tradução. “Nesses processos múltiplos de ressignificação e instauração de novos sentidos, não há um conjunto de regras fixas ou grandes relatos que guiem a hibridização” (LOPES, 2005, p. 9).

Questionar o modelo hegemônico do currículo é uma peça chave, e Silva (1995) contribui muito para essa discussão por meio de alguns questionamentos. “Como as identidades sociais hegemônicas podem ser contestadas e subvertidas?” (p.198). O autor mostra a eficácia de sistemas e regimes de representação em ocultar a liquidez cultural, formando assim uma representação do que é real e fixo. Aponta que várias perguntas devem ser feitas, com destaque para: “quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? Com essas perguntas [...] o currículo pode se tornar um território contestado” (p.201). Ou seja, o currículo pode deixar de ser um determinado regime de representação para ser um campo de luta por outras representações, outros sujeitos, outros significados, outras linguagens, etc.

Silva (1995) chama-nos a atenção para o discurso sobre o currículo, que deve ir além do currículo como discurso científico, pois, existe dentro do contexto um processo de regulação moral. “O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de

conhecimentos e informações [...] ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o que [...]” (p.202). Esse modelo de regulação moral tende a promover mais exclusão.

Analisar o currículo com um olhar crítico faz com que tenhamos atenção a todo o processo educacional, pois nele há as relações de poder. Segundo Lopes e Macedo (2002), “as relações de poder dominantes nesse campo é que fazem prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos” (p. 19). Essas relações de poder costumam posicionar os grupos minoritários como excluídos, incapazes e incultos. Questionar essas relações de poder é um dos aspectos centrais da multi/interculturalidade, como mostraremos a seguir.

## **1.2. – A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL, AS IDENTIDADES/DIFERENÇAS E A QUALIDADE SOCIAL**

A educação multi/intercultural crítica coloca em xeque o sistema monocultural, pois o termo está inteiramente relacionado com o diálogo, ou seja, significa pensar no diálogo entre as culturas e focar na interatividade cultural. Sendo assim, é importante não seguir a orientação multi/intercultural liberal, pois:

Em geral, quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à visibilização de algumas expressões culturais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade (CANDAUI, 2008, p.24,25).

Por isso defendo a multi/interculturalidade crítica. A educação multi/intercultural crítica dialoga sobre o reconhecimento das diferenças, porém, esbarra em alguns desafios, como o multiculturalismo liberal, que tende a administrar as diferenças, potencializadas pelas grandes mídias, em torno de uma mesmidade. Somos um país de tamanho continental com grande número de imigrantes, grupos étnicos,

grande diversidade religiosa, sexual, costumes. A interatividade entre todos os grupos e o questionamento das relações de poder que produzem exclusões é o que busca a multi/interculturalidade crítica, visando a romper com a lógica eurocêntrica.

A comunicação e o diálogo entre diversas culturas que a multi/interculturalidade defende são para pensar em uma educação heterogênea culturalmente. Devemos pensar em nosso currículo vendo que somos compostos por diversos grupos étnicos. “Trata-se de buscar o diálogo entre as diferenças nas salas de aula, a fim de favorecer a construção de uma sociedade mais solidária — nem que para isso os professores tenham que tropeçar em seus próprios preconceitos e abandonar práticas tradicionais” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p.62).

Para Moreira e Candau (2008), “multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados” (p.7). Seguindo essa compreensão de multi/interculturalidade, Souza (2009) aborda a questão do ensino da história afro-brasileira e africana nas escolas e sua obrigatoriedade, concluindo que a lei é apenas um “pontapé” e que a maneira de lidar com a questão fica para cada educador/a. “E o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo está causando uma grande turbulência nos mapas culturais que serviram de base aos sistemas de educação eurocêntricos” (p.9). Essas turbulências fazem parte do processo agonístico que é a desconstrução e/ou problematização das práticas monoculturais.

Outro autor importante para entendermos a educação multi/intercultural é Ribeiro (2010). “É possível inferir que o aluno atinge diferentes histórias como resultado de uma construção social e na necessidade do diálogo intercultural” (p.12), diz ele, enfatizando a necessidade do diálogo intercultural, que é uma das bases dos/as pensadores/as dessa temática (intercultural). Entendo que a multi/interculturalidade busca uma educação plural, ao contrário da visão monocultural, que se baseia na homogeneização e na inferiorização dos grupos culturais não-hegemônicos. Lopes ressalta a visão multicultural:

[...] a lógica multicultural opera na direção da heterogeneização e da diferença. Ressalta a nossa construção social, nas práticas discursivas, sob as redes do poder. Somos orientados por uma multiplicidade de significados que guiam nossas práticas, nos influenciando, e as quais nós também influenciemos (LOPES, 2008, p.134).



Percebo que a multi/interculturalidade pode dar uma grande contribuição na busca por uma educação com qualidade social, pois pensar na qualidade social é ir além dos números e dos índices avaliativos, não restringindo um campo tão amplo como o da educação e indagando o IDEB. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 para medir a “qualidade” da educação básica. A crítica feita a esse índice é que ele não contempla as questões sociais e culturais vividas nos diversos ambientes escolares, nem considera a realidade das escolas e as condições de trabalho dos/as professores/as. Baseia-se em grande parte nos resultados das provas padronizadas aplicadas aos/às alunos/as a cada dois anos, independentemente de sua cultura e região. Além disso, fundamenta-se nos índices de evasão e reprovação (fluxo escolar), sem levar em conta as razões dessas reprovações e evasão. O índice é publicado a cada dois anos, gerando mal-estar para as escolas com baixo índice. Por essas razões, tende a ser mais uma forma de rotular os/as alunos/as das classes baixas e de grupos culturais diferentes como inferiores e incapazes.

Produzir políticas afirmativas para combater a desigualdade e as práticas discriminatórias no ambiente educacional é um dos objetivos da educação multi/intercultural. Ela luta contra as políticas autoritárias e hegemônicas que geram a exclusão étnico-racial, lutas essas que se dão também no próprio campo do currículo.

A educação multi/intercultural faz uma discussão sobre as questões culturais e as identidades/diferenças, como: a afirmação das identidades e o reconhecimento das diferenças de forma crítica, ou seja, é importante compreender os processos pelos quais alguns grupos culturais são considerados superiores e outros inferiores e pensar em estratégias para construir outras relações de poder que superem as hierarquias vigentes. Isso implica pensar em como as identidades e diferenças são produzidas. Portanto, compreender esse processo é extremamente necessário para entendermos a educação multi/intercultural.

Nesse sentido, é importante lembrar que a identidade e a diferença só podem ser pensadas em relação; elas são interdependentes:

A diferença, assim como a identidade, é um problema. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre a identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de

um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (SILVA, 1999, p.101).

As identidades/diferenças colocadas na arena da política cultural são vistas como construções múltiplas, infundáveis, instáveis, móveis, mutantes, híbridas, impuras, incompletas, não-essencializadas, contingentes, produzidas nas significações discursivas, ressignificadas nas interações permanentes com o entorno, envolvidas nas relações de poder e nas disputas por hegemonia (busca de fixação, mesmo que provisória, de sentido). Portanto, elas são resultado de conflitos, resistências e negociações dentro de hierarquias constituídas e constantemente contestadas. Segundo Caetano (2009), as identidades e diferenças “[...] são sociais e culturalmente construídas e, portanto, mais do que comemoradas devem ser questionadas e problematizadas” (p.7). Ou seja, qualquer tipo de tentativa de padronização identitária ou de silenciamento/negação das diferenças deve ser discutida de forma crítica.

As discussões sobre as identidades/diferenças permeiam o campo dos Estudos Culturais. Cabe salientar que essas discussões são centrais para que se debatam os problemas socioculturais que atravessam a educação. Veiga-Neto (2003) relata que:

[...] mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais (VEIGA-NETO, 2003, p. 5).

Essa disputa de poder é agonística e exige uma visão extremamente crítica para que entendamos as disputas por hegemonias e a homogeneização de nosso modelo educacional e possamos pensar em um currículo com qualidade social.

Macedo (2009) explica que, “nas múltiplas articulações hegemônicas para preencher o significativo vazio *qualidade da educação*, há cadeias de equivalências específicas, que lidam com as demandas de grupos minoritários pelo reconhecimento da diferença [...]” (p. 92). Reconhecer as diferenças é extremamente necessário para um currículo com qualidade social, pois assim se questiona o modelo hegemônico monocultural, que não contribui para diminuir o fracasso escolar.

Esteban (2007) trata a igualdade/diferença como um jogo parceiro dos processos sociais, em que se incluem e excluem conhecimentos, práticas, sujeitos e significados. Cabe-nos entender esse jogo para desconstruirmos alguns mitos, como o da democracia racial e o da igualdade social. São esses mitos que ocultam as questões socioculturais e mantêm o conceito de qualidade educacional apoiado no viés neoliberal. Segundo Esteban (2007), a qualidade educacional neoliberal tem suas práticas

[...] constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar (p.11).

A concepção neoliberal de qualidade é hegemônica em nossa educação, e os estudos da educação multi/intercultural, bem como os das identidades/diferenças e da qualidade social, questionam-na, mostrando os interesses implicados e sua visão restrita de qualidade, averiguada em grande parte pelas avaliações em larga escala.

É preocupante a relação que as avaliações em larga escala têm com o conceito de qualidade educacional, pois notamos que cada vez mais o currículo está fixo e relacionado a essas avaliações. Segundo Bonamino e Sousa (2012):

Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso (p. 375).

As avaliações centralizadas citadas pelos autores são as avaliações em larga escala, que têm a finalidade de acompanhar a evolução da “qualidade” da educação. São avaliações padronizadas que não abrangem questões primordiais para a educação popular e das diferentes culturas, homogeneizando a educação apoiada pelo viés monocultural e neoliberal de educação. “De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas” (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 375). Essas medidas promovem a

meritocracia e competitividade entre as escolas públicas, além de discursos preconceituosos, pois não contextualizam sua realidade, além de não problematizarem o currículo escolar.

Cabe destacar que, nas avaliações em larga escala, nem sempre o grupo hegemônico é bem avaliado e nem sempre os grupos minoritários têm desempenho abaixo dos padrões, mas em grande parte o que acontece é a desqualificação dos grupos não-hegemônicos. A questão é questionar o conceito de qualidade que foi criado. Segundo Esteban (2004),

A relação entre exclusão, semelhança e qualidade parece óbvia e necessária, mas é preciso refletir que o que está sendo desqualificado, tratado como indesejável e descartado são estudantes, seus processos de aprendizagem, seus conhecimentos, as singularidades que se expressam em suas diferenças. A avaliação na perspectiva do exame afirma a necessidade de se passar crianças pela peneira, desprezando os despropósitos infantis como restos ou ações sem valor (p.166).

Esses processos avaliativos vão pela contramão da qualidade multi/intercultural, pois classificam, padronizam e tendem a negar as singularidades e as pluralidades de conhecimentos e formas de aprendizagem. Ainda conforme Esteban (2004),

As práticas avaliativas cuidadosamente se inserem nessa dinâmica, atuando no sentido de produzir um silenciamento do diferente ou da diferença, que vai apagando a alteridade, borrando as características que constituem o outro, de tal forma deslocado na relação pedagógica que sua presença não diminui a distância que evita que nós possamos ouvi-lo, reconhecê-lo e respondê-lo. Embora seja mantida a distância, não aceitamos que o outro não nos ouça, não nos reconheça e não nos responda. O diálogo é excluído do processo pedagógico, e todas as vozes são modeladas para se incorporarem ao monólogo que reproduz incessantemente o discurso hegemônico (p.164).

O silenciamento do outro, a negação da diferença, a falta de diálogo, são ações que devemos questionar para que possamos repensar a noção de qualidade educacional. Nas últimas décadas, houve um considerável aumento no acesso à educação pública. Grupos minoritários (pobres, negros, índios, mulheres, gays...) que até então eram

excluídos do sistema educacional passaram a ter acesso à escola. No entanto, não houve um avanço no que tange a uma educação democrática e menos elitizada, e a escola ainda não dialoga com as perspectivas e práticas populares — e assim vamos produzindo o outro, o diferente, como inferior. Nesse sentido, “o outro excluído é uma produção social que se atualiza através de diversas práticas escolares, dentre as quais a avaliação, que ao se realizar como processo que tem como função examinar, adquire protagonismo” (ESTEBAN, 2004, p.165). Esse processo é produzido e reafirmado por meio das práticas monoculturais presentes em nosso sistema educacional mediante discursos, práticas reguladoras, currículo e avaliações.

Na perspectiva de uma educação com qualidade social, a diferença sempre é problematizada, bem como as identidades hegemônicas. Segundo Esteban (2004), “é preciso vigilância constante para que a diferença não seja apreendida como um estado natural e individual, o que leva a uma ocultação do processo de produção da semelhança e da diferença como movimento histórico, parte da dinâmica social e política” (p.163). Portanto, é importante situar o discurso da diferença dentro da perspectiva social e política, para não reproduzir o discurso da mesmidade. A mesmidade é homogeneizante, é típica do discurso da igualdade/mesmidade monocultural presente em nossa educação. “A mesmidade é o centro, vigiando, controlando e castigando o outro, conduzindo-o para a periferia, mas que insiste, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, sobre as bondades e sobre a perfeição de sua centralidade” (SKLIAR, 2003, p. 99). Estar atento a esse tipo de discurso é fundamental para desconstruirmos as práticas hegemônicas presentes na educação e sua avaliação neoliberal, que impõe uma visão restrita de qualidade.

A qualidade neoliberal está ligada à hegemonia dos grupos dominantes (homens, brancos, ricos, heterossexuais, cristãos...). Mesmo em um país multi/intercultural como o nosso e com uma minoria com condições financeiras favoráveis, adotam-se sistemas e práticas educacionais de países com contextos totalmente diferentes deste. Bauman (2001) chama-nos a atenção para como o outro é visto devido a uma educação monocultural. O outro tende a ser visto como um perigo:

Esforços para manter a distância o “outro”, o diferente, o estranho e o estrangeiro, e a decisão de evitar a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo, não são a única resposta concebível à incerteza existencial enraizada na nova fragilidade ou fluidez dos laços sociais. Essa decisão certamente se adapta à nossa

preocupação contemporânea obsessiva com poluição e purificação, à nossa tendência de identificar o perigo para a segurança corporal com a invasão de “corpos estranhos” e de identificar a segurança não-ameaçada com a pureza (p. 126).

A qualidade neoliberal ainda traz as marcas do discurso de baixa e alta cultura, do culto e do ignorante, do puro e do poluído, dicotomias construídas no contexto da colonização.

Skliar (2003) discorre sobre o outro colonial como sendo um corpo sem corpo, uma fala que fala sem voz, o culpado do próprio massacre. Essas palavras caracterizam muito bem como é ser o outro colonial e o colonizador, porém, devemos salientar que essas relações de quem é o outro, o colonizado e o colonizador são muito dinâmicas. Em algum momento, o colonizado pode passar a ser o colonizador, e tudo depende das relações de poder. No entanto, temos que entender que “a singularidade do mesmo parece ser a pedra fundamental inevitável para pensar a pluralidade do outro” (SKLIAR, 2003, p. 142). Sem entendermos a singularidade de cada um, sem nos vermos heterogêneos, não conseguiremos desconstruir a homogeneidade e a mesmidade. “O outro já não é um dado, senão uma perturbação da mesmidade, um *rosto* que nos sacode eticamente” (SKLIAR, 2003, p.148).

O discurso monocultural presente em nossa educação, que reforça um conceito de qualidade baseado em padrões eurocêntricos, traz muitos encobrimentos e silenciamentos em nossa educação. Dentre esses diversos silenciamentos, temos as questões raciais e de gênero e o corpo. Santos (1997) afirma que

[...] o corpo carrega uma história, tanto social quanto individual; marcas sociais tornam-se marcas subjetivas — aquilo que o “ruído” da exterioridade, enquanto dobra, em nós faz corpo. Sempre tradução de um texto, trabalho de colocar o corpo social ou individual sob a escritura de uma lei (p.86).

Defendo a importância de se pensar na qualidade social na educação, pois a necessidade de se debater sobre a qualidade da educação é cada vez maior; porém, requer muito cuidado, pois é um campo bastante complexo e polissêmico, como afirma Silva (2009). A autora é uma dos/as teóricos/as que defendem os estudos sobre a qualidade social. E pensar na qualidade social é ir além dos números e dos índices avaliativos, não restringindo um campo tão amplo como o da educação e indagando as

pesquisas sobre IDEB, que não contemplam as questões sociais vividas nos diversos ambientes escolares. Apoiando-me em Silva (2009), defendo também que

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação (p. 220).

Como já discutimos, as avaliações em larga escala são fruto das políticas neoliberais, tecnocratas e conservadoras. O rompimento com a visão neoliberal é necessário, porque ela não contribui para a diminuição das desigualdades sociais, principalmente na educação básica.

Sobre o viés neoliberal presente em nossa educação, apoio-me também em Marchelli (2010). O autor é um grande teórico da qualidade social e realiza debates sobre a expansão e qualidade educacional, com um tom crítico aos índices baseados no viés neoliberal. Mostra o caminho de se fazer/pensar uma educação inclusiva e com qualidade social. Critica a política neoliberal, pois “não é a qualidade da escola que está em jogo, mas sim a otimização do fluxo de formação dos alunos, segundo princípios que visam a abaixar o volume de gastos de um Estado obediente aos pressupostos neoliberais da economia” (p.572). A educação neoliberal é voltada a produção de mão de obra e fortemente influenciada pelas políticas de empresas privadas (bancos, grandes indústrias).

Portanto, os questionamentos devem ir além dos números, problematizando o que levou àqueles índices, e entender que contam vários aspectos. “Em vez do contorcionismo para tentar explicar o desempenho mais fraco dos alunos, talvez tivesse sido mais apropriado avaliar a propriedade do instrumento de avaliação utilizado” (MACHADO, 2007, p. 281).

Assim, muitas outras questões devem ser indagadas quando se fala em “fracasso escolar”, geralmente apontado devido aos baixos resultados obtidos no IDEB. Isso é fruto de vários problemas, como nos aponta Silva (2009). Ela defende que alguns fatores de qualidade social devem ser levados em consideração para analisarmos a

qualidade educacional, como: os fatores socioeconômicos, os fatores socioculturais, o financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais. Além desses fatores, as escolas têm seus fatores internos próprios, diferentes realidades, que vão além da realização de exames: “[...] os instrumentos de avaliação são necessários, mas eles devem ser meios para instrumentar a ação e não apenas motes para a produção de manchetes espetaculares [...]” (MACHADO, 2007, p. 279). Pensar dessa forma crítica faz com que cheguemos às origens dos problemas e encontremos formas para pensar na qualidade social.

Outra questão primordial a ser debatida é a que envolve o que Azevedo (2007) chama de mercoescola, ou seja, a conversão da educação em mercadoria, resultado do capitalismo e do taylorismo americano. Tratar a educação pública como mercadoria é restringir o papel transformador da educação, é reproduzir as práticas hegemônicas, que estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia. Para opor-se à mercoescola, o autor traz a escola cidadã, que tem princípios sociais, e não econômicos.

[...] é necessário reafirmar algumas ideias/valores que são essência cultural da escola cidadã. Na sua natureza formadora, a ideia de liberdade transforma-se em valor essencial. A liberdade é o espaço da elaboração intelectual, da ação política, da crítica, da organização e da navegação utópica. No espaço livre, a criatividade estimula a sensibilidade, a humanização, o desenvolvimento de uma estética das formas e dos conteúdos da aventura da vida (AZEVEDO, 2007, p. 15).

Entendo que o debate sobre a qualidade da educação básica vem ganhando notoriedade a cada dia, mas, como já foi exposto, pouco ainda se fala sobre a qualidade social da educação. Percebo que a temática necessita de mais produções no âmbito acadêmico, pois só assim poderemos pensar/fazer uma educação democrática, voltada para as classes populares, com melhores condições de trabalho: “as falas dos professores são esclarecedoras quando afirmam que as condições de trabalho proporcionadas não correspondem às necessidades da escola para desenvolvimento de um trabalho de qualidade” (COSTA; AKKARI; SILVA, 2011, p. 91).

Compreendo que a “culpa do fracasso escolar” não é dos/as professores/as ou dos/as alunos/as, e sim do contexto e da desvalorização dos envolvidos na educação. Ou ainda, como um efeito do predomínio da lógica positivista, “a ideia de qualidade unívoca e no singular se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de



um enquadramento que homogeneíza culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista” (ESTEBAN, 2008, p. 7,8). Nesse contexto é que surgem as possíveis articulações entre a qualidade social e o campo dos Estudos Culturais, ao criticarem os modelos hegemônicos de qualidade e avaliação, sempre dialogando com o contexto social e cultural.

Esteban (2008) também afirma que:

O discurso hegemônico sobre a qualidade da educação se entretece aos compromissos da democracia (neo)liberal, tornando opacas as contradições presentes no discurso de defesa da escola de qualidade para todos que institui práticas de classificação, denominação, seleção, exclusão e subalternização de muitos (p.8).

Esses muitos aos quais ela se refere são os grupos silenciados (negros, índios, mulheres, homossexuais, pobres). Esses grupos têm suas identidades e suas diferenças silenciadas pelos discursos dominantes.

Entendo também que “a educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p. 225). Ao distribuímos os bens culturais entre todas as classes, agiremos na origem contra a exclusão educacional e social. Dificilmente, se não nos apoiarmos nesse preceito, conseguiremos fazer uma educação que de fato promova a justiça social e cultural e que seja democrática.

### **1.3 – A AVALIAÇÃO: DA LÓGICA NEOLIBERAL/MONOCULTURAL À QUALIDADE MULTI/INTERCULTURAL E SOCIAL DO CURRÍCULO**

Para os propósitos desta investigação, é importante problematizar a relação do currículo com as avaliações em larga escala. Quais conteúdos estão presentes no currículo escolar? O que é cobrado dos/as alunos/as nas avaliações faz sentido à realidade de cada um/a? Esses e outros questionamentos, faço nesta dissertação a fim de compreender suas implicações para o currículo educacional.

Lembro com Silva (1995) que, no currículo, as narrativas “corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais” (p.195), ou seja, ele define quais são os conhecimentos legítimos e ilegítimos, o que é certo ou errado, bonito e feio, com cultura e sem cultura, etc. O currículo é um campo em que existem as relações de poder, e “o poder está inscrito no interior do currículo” (p.197). Portanto, o currículo é um campo de tensões políticas. “Quais conhecimentos estão incluídos e quais os conhecimentos estão excluídos do currículo?” (p.194). Perguntas como essa nos fazem refletir de forma mais crítica sobre a relação do saber/poder presente no currículo. O currículo pode promover “epistemicídios” (SANTOS, 2009) quando só o conhecimento da cultura hegemônica é o correto/válido.

É pertinente dizer que esses questionamentos sobre o que é ensinado e avaliado não têm a pretensão de negar tudo que já vem sendo colocado como conteúdo curricular, mas sim de problematizar o porquê de esse conteúdo estar inserido no currículo. Partindo dessas indagações, vamos entender e/ou enxergar a lógica eurocêntrica na educação, em que o saber e a cultura elitista e europeizada é hegemônica e dominadora. Não se trata de recusar tudo, criar um novo conteúdo e fazer dele uma verdade absoluta, mas sim de promover um diálogo (multi/intercultural) crítico em torno do que circula como conteúdo curricular e quais sujeitos são produzidos. Como será que os negros/indígenas se veem nos livros ao longo da história? Será que eles não foram importantes na construção “cultural” para a humanidade? É obvio que sim, e isso deve ser explorado, questionado e problematizado, assim como o conhecimento eurocêntrico. Pensando dessa forma, a escola fará muito mais sentido para todos os que hoje estão inseridos (pobres, negros, índios), pois ela deixaria de ser algo para poucos e passaria a atender a todas as culturas. Contudo, se o currículo continuar monocultural, a escola continuará excluindo os diferentes. “O que um currículo deveria evitar, de todas as formas, seria uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial” (SILVA, 1999, p.104).

Esteban (2004) começa o seu texto com o poema de Manoel de Barros, “O menino que carregava água na peneira”, relacionando o poema ao currículo e à avaliação, que, segundo ela, têm sido como peneiras, selecionando conteúdos, materiais, pessoas. Algumas pessoas e conhecimentos são como a água que atravessa a peneira. “Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar

voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas melhor compreender e interagir” (p.173). Sabemos que esses cuidados e essas interações não estão presentes nas avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil, que é direcionada para crianças de 6 a 8 anos de idade, que passam a conviver com treinamentos repetitivos para obterem bons resultados, em busca da “qualidade” sob o viés neoliberal.

Esteban (2012) faz críticas às políticas de avaliação da alfabetização, mais especificamente, à Provinha Brasil. Questiona o real sentido de avaliar as crianças, e as influências dessa avaliação na educação das classes populares. Ela afirma que “o projeto de qualidade da educação vigente fundamenta-se em processos de exclusão que reafirmam padrões inacessíveis a todos e adequados a apenas um pequeno segmento da sociedade brasileira, assim guardando vínculos com fracasso escolar” (p.589). Ou seja, esse modelo está padronizando e classificando não só as crianças, mas toda a comunidade escolar (pais, professoras/es, diretoras/es, coordenadoras/es, inspetoras/es, dentre outros/as), entre as que têm sucesso e as que fracassam, mediante uma prova padronizada que avalia português e matemática.

Nesse sentido, essas políticas provocam cada vez mais a exclusão das classes populares, pois têm a competitividade como foco, o que faz com que a pressão sobre os/as alunos/as pobres seja cada vez maior, tornando o ambiente escolar cada vez mais conflituoso. Mattos (2012) traz uma discussão sobre a inclusão escolar, fazendo um paralelo com a exclusão, já que só falamos em processos de inclusão devido às exclusões já existentes. Ela aborda a temática da afetividade no ambiente escolar, defendendo que está plenamente ligada ao fracasso escolar dos/as alunos/as das classes populares. Ela explica que “as crianças de classes populares são aquelas que ficam à margem do sistema social e educacional. Que precisam, primeiro, de inclusão social e econômica, para só então ter inclusão escolar” (p. 227). Essas crianças são incluídas nas escolas, mas medidas como as avaliações em larga escala e o IDEB contribuem para a sua exclusão por não se adequarem a essas avaliações de cunho neoliberal.

Como Alves e Soares (2013), penso que os fatores sociais e econômicos também devem ser levados em consideração nas construções dos índices. Desse modo, “um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho” (p. 190). Ou seja, qualquer índice

de qualidade que não inclua os aspectos sociais e culturais não pode servir como base para determinar o que é uma escola com qualidade.

Para Gontijo (2012), “as capacidades e habilidades avaliadas na *Provinha Brasil*, infelizmente, buscam o silenciamento das contrapalavras dos leitores, vistos como receptores passivos de informações” (p. 620, grifo da autora). Dessa forma, a *Provinha* não contribui para uma formação crítica do ponto de vista social. A padronização feita pelas avaliações em larga escala, como o IDEB, ENEM e o ENADE, deve ser questionada, a ponto de repensarmos os seus objetivos e seus impactos dentro do currículo escolar. “No campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade” (AZEVEDO, 2007, p. 08). Portanto, debater sobre a qualidade social implica problematizar os métodos avaliativos neoliberais, tão presentes atualmente na educação brasileira.

Os índices avaliativos baseados em grande parte nas avaliações em larga escala e, conseqüentemente, nas políticas neoliberais de educação identificam o nível de desigualdade na educação, mas não provocam maiores problematizações sobre igualdade, equidade e justiça social. Como afirma Azevedo (2013), ao debater sobre a igualdade, a equidade social e a sua relação com a justiça social:

[...] não basta descobrir o nível da desigualdade, é necessário que os atores sociais, principalmente o Estado como um meta-ator, promovam em todos os campos sociais os mais caros valores e sentimentos construídos historicamente pela humanidade, em especial, a igualdade substantiva (p. 147).

A não-contextualização dos resultados vai pela contramão de uma educação multi/intercultural e com qualidade social, reforçando os estereótipos sobre os que fracassam na escola.

A avaliação, na lógica neoliberal/monocultural, tem uma função muito mais reguladora para o Estado do que social para a educação. Silva (2013) faz um debate crítico acerca do sistema de regulação mediante as avaliações, o que também é debatido por teóricos/as que discutem a qualidade social. O autor diz que “a ideia prevalecente é que se realizando exames de proficiência como a Prova Brasil e de certificação como o ENEM se está fazendo avaliação e tornando público seu resultado se estará melhorando a qualidade da educação” (p. 337). Ele nos alerta que “[...] a avaliação tem sido utilizada como ferramenta de retroalimentação do processo de regulação do Estado brasileiro”

(p.341). Assim, utilizar avaliações em larga escala nas quais predomina o saber hegemônico serve de base para um currículo conservador, caracterizando um instrumento regulador para o neoliberalismo.

Outra característica que se encontra em nossa educação devido à avaliação neoliberal/monocultural e que a educação multi/intercultural com qualidade social procura colocar em xeque é a do contexto social e cultural dos/as alunos/as. Os/as alunos/as pobres, que culturalmente são invisíveis para as políticas neoliberais e para o currículo monocultural, são os/as culpabilizados/as, tirando-se a responsabilidade do Estado de oferecer uma educação com qualidade que atenda aos anseios culturais desses/as alunos/as. Nessa perspectiva, Campos et al. (2011) problematizam o impacto que uma educação infantil de boa ou má qualidade pode ter nas vidas dos/as alunos/as no ensino fundamental. Os autores observaram as mudanças dos dados para entender o que levava o rendimento alto ou baixo dos/as alunos/as na Provinha Brasil. Eles notaram que “[...] aquelas que mostraram maior influência na nota do aluno na Provinha Brasil foram: idade do aluno, renda familiar e nível de escolaridade da população residente no bairro onde está localizada a escola de EF que o aluno frequentava” (p. 28). Isso nos mostra o quanto as questões econômicas, culturais e sociais influenciam os índices das avaliações.

Ainda problematizando as avaliações neoliberais/monoculturais, que não pensam nos aspectos sociais e culturais da educação, Campos (2013) aponta que pensar na qualidade da educação “[...] implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais” (p.26). Pode-se dizer, portanto, que a discussão deve ser ampliada para que possamos de fato encontrar formas de avaliar diferentes.

Já Andrews e Vries (2012) questionam sobre o impacto da pobreza nos índices educacionais. Elas defendem que “[...] os indicadores de desempenho devem ser encarados como instrumentos auxiliares das políticas educacionais e não como parâmetros a que as políticas devem se submeter irrefletidamente” (p.844).

Além disso, as avaliações neoliberais/monoculturais têm como característica a competitividade entre as escolas, uma relação que Érnica (2013) chama de quase mercado. O autor problematiza a influência do território e da vulnerabilidade social nos índices educacionais. Segundo ele, “[...] a combinação de oferta desigual e forte

concorrência no quase mercado de serviços educacionais acirra a disputa entre famílias e entre escolas, engendrando um mecanismo de reprodução das desigualdades entre as redes” (p.545,546). Esse tipo de prática não promove uma educação com qualidade social; pelo contrário, faz da educação pública um espaço de exclusão e culpabilizados, seja o/a aluno/a, os/as professores/as ou a direção, sem que ao menos sejam contextualizados o conteúdo e o sentido dessas avaliações.

Bruel e Bartholo (2012) também questionam as relações de quase mercado, percebendo que essa prática é recorrente no ideal avaliativo presente nas políticas educacionais neoliberais/monoculturais e que ela nada contribui para uma educação voltada aos interesses das classes populares. A implementação de políticas “[...] de quase mercado e de escolha de estabelecimentos escolares mostr[a] possíveis efeitos negativos por elas trazidos, como, por exemplo, o aumento na estratificação escolar com a homogeneização do alunado em termos da composição socioeconômica e/ou racial” (p.307). Corbucci (2011) faz um debate sobre o papel que a educação pode ter para um país menos desigual, alertando que os mais pobres não têm uma educação de qualidade em todos os aspectos: “assim como são profundas as desigualdades sociais em geral, a educação no Brasil não só reflete tais desigualdades como também tem contribuído para preservá-las e, em situações extremas, ampliá-las” (p. 578). O quase mercado educacional é uma prática fruto do ideal neoliberal/monocultural, que está fortemente arraigado em nossa educação e contribui para as desigualdades na educação. Questionar esse tipo de modelo avaliativo é fundamental para pensarmos em um currículo com qualidade social.

Entendo que termos uma educação que tem como uma das principais ferramentas esse tipo de avaliação em larga escala (neoliberal/monocultural), além de criar um conceito restrito de qualidade na educação, leva-nos à reprodução de discriminações, bem como à culpabilização e à evasão dos que não se adéquam ao currículo monocultural. Arelaro, Jacomini e Klein (2011), ao discorrerem sobre a progressão continuada e a influência das avaliações e das políticas educacionais capitalistas sobre os ideais de qualidade, afirmam que:

A tendência de responsabilizar as escolas, os professores e a progressão continuada pelo baixo desempenho escolar dos alunos, anunciada por muitos governos e incentivada pela grande imprensa,

tira de foco as principais causas da má qualidade do ensino e dificulta a construção de uma concepção de qualidade social de educação para todos que supere a dicotomia entre a chamada boa qualidade da escola de antigamente e a má qualidade da escola atual (p. 45).

Devido às avaliações neoliberais/monoculturais, essa crítica vem sendo cada vez mais recorrente, resultando de um viés mercadológico que visa a punir os que não se adéquam a um determinado teste, ignorando o que de fato é educação e colocando a culpa da má qualidade educacional nos/as alunos/as.

Também Bonamino e Sousa (2012) fazem uma discussão muito interessante sobre as avaliações educacionais. Elas problematizam os resultados e suas influências nas políticas educacionais. As autoras mostram que existe uma situação que é conhecida como “[...] *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (p. 383, grifo das autoras). Isso nos mostra que, desde a infância, os/as alunos/as estão sendo formados/as pelo viés técnico-mercadológico. O que é cobrado nesses “testes” exige raciocínio crítico? O que se nota é que os/as professores/as são influenciados/as para ensinar somente o que é cobrado nessas avaliações, de forma a não terem um baixo rendimento e serem culpabilizados/as.

Rummert, Algebaile e Ventura (2013) elucidam de forma crítica a educação da classe trabalhadora. Utilizam o termo *capital-imperialismo* para questionar a educação que continua reproduzindo as desigualdades. Elas entendem que:

Na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual à das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (p.723).

Pode-se dizer, então, que houve uma democratização do acesso escolar, mas a educação continua excludente, oferecendo uma qualidade diferente, dependendo da

classe social. Segundo as autoras, atualmente, ela pouco contribui para a melhoria da vida da classe trabalhadora.

Como é possível perceber, temos muito para desconstruir sobre a avaliação neoliberal/monocultural. Apoio-me em Rosberg (2013), que reflete e discute sobre as políticas de avaliações na educação infantil, enfatizando alguns aspectos que necessitam ser investigados sobre as avaliações. Ela aponta que

A recente controvérsia quanto ao uso de provas e escalas de desenvolvimento como estratégia de avaliação de desempenho de crianças pequenas frequentando creche, entre outros aspectos, parece revelar uma preocupação ética com seu uso, além, evidentemente, de críticas à fragilidade de sua precisão, e ao viés cultural desses instrumentos (p.54).

Não só criticar o viés cultural hegemônico, mas problematizar o porquê dessas avaliações na educação infantil é um papel da educação multi/intercultural com qualidade social, isto é, uma avaliação democrática e contextualizada que em nenhum momento busca os ideais neoliberais, como os da competitividade e da meritocracia.

Entendo que um currículo homogêneo apoiado nesses tipos de avaliação não contribui para a qualidade na educação. Segundo Esteban (2004), os discursos de qualidade articulam-se com o ideal de igualdade — mas não de igualdade de direitos, e sim de igualdade que homogeneiza as identidades. Lopes (2012) afirma que, “em discursos críticos, a qualidade também se associa à finalidade de formar identidades vinculadas à emancipação e à justiça social” (p.702). E é esse discurso crítico sobre a qualidade que também defendo aqui, o qual visa a uma educação mais justa, que respeite as diferenças e afirme as identidades.

Portanto, é importante pensarmos em uma avaliação que dialoga com o diferente, ou seja, uma avaliação multi/intercultural, que nos leva a uma educação com qualidade social. Para refletirmos sobre a avaliação e a qualidade social, cabe dizer que existe um governo sobre tudo e que, segundo Rose (1998), para governar, é preciso conhecimentos, dados e observações. A população é governada, e um dos meios de governo é a educação, pela facilidade de criar dados e construir verdades. No entanto, não podemos nos apropriar desse discurso em um tom de conformismo, mas sim de desconstrução e questionamentos. E uma forma de fazer isso é dialogar com quem até agora não teve voz. Donald (2000) faz uma crítica à perseguição do sonho



iluminista da virtude universal e pondera: “meu objetivo é, portanto, questionar as fronteiras existentes da educação e perguntar como certas narrativas e categorias são instituídas como tendo autoridade” (p.84).

Uma forma de questionarmos essas fronteiras é entender que o currículo não pode estar distante da comunidade escolar. Interrogar as relações de poder é preciso para pensarmos e fazermos um currículo não mais imposto de cima para baixo, mas sim mais democrático cultural e socialmente. Sendo assim, necessitamos interrogar a noção de qualidade, pois concordo com Moreira (2013), que diz:

Considero por demais restritas as visões de qualidade em educação que priorizam desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam antecipadamente; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de gerenciar sistemas e instituições educacionais; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico (p. 551,552).

Essas restrições estão arraigadas em nosso modelo educacional, e as avaliações em larga escala impedem o diálogo com o diferente, com os excluídos, criando uma barreira. A supervalorização da competitividade e da produtividade coloca em xeque o sentido da educação e colabora para uma sociedade cada vez mais doentia, que não enxerga ou não aceita os pluralismos, as diferenças, as outras formas de aprendizagem e conhecimento.

Assim como Moreira (2013), defendo o desenvolvimento de uma qualidade negociada, baseada na colaboração, reflexão, diálogo entre os diferentes grupos e debate entre os sujeitos envolvidos. Penso que assim alcançaremos um conceito mais amplo e democrático de qualidade em educação, a chamada qualidade social. Para que isso aconteça de fato, necessitamos de avaliações mais abrangentes, pois

Pensar, propor e realizar um processo avaliativo distante da hierarquia, da classificação e da segregação, incorporando a todos os que participam do cotidiano escolar em um amplo diálogo enriquecido pela diferença com a finalidade de ampliar a interlocução, a interação, a produção e a socialização dos conhecimentos, pode parecer para alguns *carregar água na peneira*. Talvez seja mesmo. E, assim sendo, pode ser um dos caminhos através dos quais vamos tecendo escolas em que o silêncio seja apenas mais uma das formas de estar o outro e não um modo de não percebê-lo ou de distanciar-lo de nós (ESTEBAN, 2004, p.177).

Vivemos em uma sociedade marcada pela classificação e pelo fracasso escolar dos grupos minoritários. Notamos que esses sistemas classificatórios têm como princípio a hegemonia dos grupos dominantes, que ditam as regras do que é válido para a educação, para que assim continuem hegemônicos. Para rompermos com esse ideal, entendo que “o cotidiano escolar demanda a consolidação de práticas de avaliação fundamentadas no diálogo e capazes de acolher a diferença como uma característica importante do processo *aprendizagem ensino*” (ESTEBAN, 2004, p.171, grifo da autora). Isso é o que chamo de diálogo multi/intercultural, que se contrapõe ao modelo de qualidade excludente e nos leva a uma qualidade social.

Pensar em uma avaliação que dialoga com o diferente, conduzindo-nos a uma qualidade social, não é fácil. Porém, faz-se extremamente necessário no atual momento da educação, que cada vez mais impõe padrões e engessa as práticas curriculares. Assim como Esteban (2004), entendo que

Esta avaliação demanda um permanente diálogo entre os sujeitos que compartilham o trabalho realizado na sala de aula. Não apenas os aprendizes são avaliados, pois o que se pretende é ampliar a qualidade do trabalho pedagógico, o que pode ser percebido através da ampliação do conhecimento dos estudantes, mas não pode ser confundido com medida de desempenho (p.174).

Esse tipo de avaliação é de grande importância para se pensar/fazer uma educação com qualidade social, rompendo com o ideal de qualidade sustentado por índices, ranqueamentos e avaliações em larga escala. É a base para fazermos um currículo mais democrático racialmente e socialmente, com o ideal de uma educação mais justa e abrangente.

No próximo capítulo, por meio da pesquisa de campo efetuada, mostro como os/as professores/as perceberam as diferentes dimensões das avaliações em larga escala, suas concepções de qualidade e implicações para o currículo.

## **2 – PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E QUALIDADE**

### **2.1- ESPECIFICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Como visto no primeiro capítulo, os Estudos Culturais problematizam a fixidez, a hierarquia, o essencialismo, o colonialismo. Recorrem a problematizações líquidas, fluídas, ambíguas, transgressoras, críticas, não-essencialistas. Sendo assim, as questões metodológicas dos Estudos Culturais são olhadas com certo cuidado, pois são amplas e exigem reflexões a todo o momento. Sobre a fixidez metodológica, Johnson (2010, p. 10) enfatiza que

A codificação de métodos ou de conhecimentos (instituindo-os, por exemplo, nos currículos formais ou nos cursos de "metodologia") vai contra algumas das principais características dos Estudos Culturais: sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica.

Entretanto, apesar de ser um campo versátil, os Estudos Culturais não são um campo desprovido do chamado “rigor metodológico”. Pelo contrário, seu “rigor” é a criticidade e a reflexão, não se prendendo apenas a uma corrente ou a um conceito de verdade. Nelson, Teichler e Grossberg (1995) chamam atenção para o desconforto “metodológico” dos Estudos Culturais, pois eles não partem de uma análise estatística, sendo ambíguos e aproximando-se mais do entendimento da bricolagem, isto é, sua escolha é pragmática, estratégica e autorreflexiva. Os autores também alertam sobre o quanto

É problemático para os Estudos Culturais simplesmente adotar, de forma acrítica, quaisquer das práticas disciplinares formalizadas da academia, pois essas práticas, tanto quanto as distinções que inscrevem, carregando uma herança de investimentos e exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais estão frequentemente inclinados a repudiar (1995, p. 9).

Em conformidade com as questões teóricas anteriormente destacadas e continuando a tomar os Estudos Culturais como forma de fazer pesquisa, trago os locais de pesquisa, as características dos/as entrevistados/as e alguns aspectos das escolas nas quais eles/as atuam.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram realizadas, entre março e julho de 2016, oito entrevistas semiestruturadas com os/as docentes da educação básica de duas escolas estaduais situadas no município de Campo Grande (MS).

O critério para a escolha dos/as oito professores/as foi no sentido de atender a diferentes níveis e disciplinas. Então, dos/as oito professores/as, quatro são homens e quatro são mulheres, sendo que duas trabalham no ensino fundamental I. Mesmo que esses/as professores/as trabalhem com alunos/as que não compõem o IDEB, a presença deles/as em nossa pesquisa contribui para mostrar como as avaliações em larga escala povoam o ambiente escolar. Como mostraremos pela pesquisa, os/as professores/as das séries iniciais já demonstram preocupações com o IDEB.

Entrevistei mais quatro professores/as do ensino fundamental II, em que dois lecionam Português e dois lecionam Matemática, para incluir docentes que trabalham com as disciplinas mais abordadas nas avaliações em larga escala, ou seja, que têm uma “importância” maior para o IDEB e, conseqüentemente, para o discurso de qualidade educacional neoliberal. Vale lembrar também que os impactos das cobranças e metas para os/as professores/as dessas disciplinas influenciam muito seus discursos.

Também entrevistei dois professores de disciplinas que não são abordadas nas avaliações em larga escala da educação básica, no caso, um professor de História e uma professora de Filosofia. Ressalto que a presença de diferentes professores/as não tem o intuito de fazer comparativos entre eles/as e as escolas, mas sim de analisar as diversas visões e compreensões dos temas segundo os/as docentes.

Sobre a escolha das escolas, busquei uma que estivesse no momento (2015) com alto IDEB, e outra com baixo IDEB. No entanto, não fiz essa escolha para fazer comparativos ou realizar discursos acusativos entre uma e outra escola, motivo pelo qual as falas de professores/as da escola com alto IDEB e da escola com baixo IDEB não foram comparadas na análise.

A intenção de utilizar as entrevistas semiestruturadas foi buscar ao máximo um diálogo com os/as professores/as, promover uma boa relação entre entrevistador e entrevistado/a e evitar respostas prontas, conforme os pressupostos de pesquisas que se apoiam nos Estudos Culturais. No entanto, como já foi destacado, o fato de fugir das epistemologias fixas/positivistas e caminhar no campo escorregadio e móvel não faz das entrevistas algo sem critério e sem rigor. Pelo contrário, a realização das entrevistas e a análise das falas dos/as professores/as é extremamente crítica quanto às relações de poder, lugares e marcas identitárias dos/as entrevistados/as. Portanto, penso com Silveira (2002) que é preciso problematizar as pretensões positivistas de neutralidade, imparcialidade e objetividade, e:

Exorcizando tais fantasmas – e tendo nos recolhido, enfim, à nossa condição de sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados, podemos refletir sobre outras questões que não fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Podemos pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações (p. 125).

Por isso, as falas dos/as professores/as serão articuladas com os Estudos Culturais, que norteiam esta pesquisa. O diálogo que tive com os/as professores/as por meio das entrevistas semiestruturadas e a sua análise não visam a chegar a conclusões neutras e objetivas, mas produzir problematizações que ajudem a pensar de outra forma a temática proposta.

Destaco que o roteiro das entrevistas está nos anexos (ANEXO I), mas, seguindo Silveira (2002) ao apresentar as falas dos/as professores/as entrevistados, trago as perguntas realizadas não exatamente como constam no roteiro, pois, como foram entrevistas semiestruturadas, as perguntas não eram feitas exatamente da mesma forma.

Entendo que é necessário discutirmos as características e percalços dos/as professores/as antes de adentrarmos nas categorias de análise, para que possamos compreender um pouco de onde o/a professor/a fala e quais os sentidos das falas de

cada um/a. Vale lembrar que os nomes dos/as professores/as não aparecem na dissertação, tendo sido utilizados nomes fictícios, e os nomes das escolas são mantidos em sigilo.

O grupo de docentes da escola que está com alto IDEB é formado por Aline, Maria, Joelma e Fabrício. A professora Aline formou-se em 2009, é licenciada em matemática, tem sete anos de magistério, uma carga horária semanal de 40 horas, é convocada e trabalha dos anos iniciais ao ensino médio. Sobre a educação pública atual, ela relata que vem tendo um grande avanço nos últimos anos, mas que a escola tem tido problemas com a sociedade. Sobre a importância da escola atualmente, ela diz: “Eu acho que a escola é o que realmente ela vem contribuir por um bom cidadão, tanto no mercado de trabalho, quanto no profissional especialista”. Sobre como ela se vê como educadora e seu papel, ela relata: “É de extrema importância. Acredito que todas as áreas são importantes, mas principalmente a matemática, que está inserida no cotidiano de todo aluno. Mesmo que ele não venha a ser um aluno especialista, mas para o mercado de trabalho é de suma importância”.

A professora Maria formou-se em 1992, é licenciada em Pedagogia e Letras, tem 25 anos de magistério, tem carga horária semanal de 20 horas, é concursada e trabalha com o 2º ano do fundamental. Sobre a educação pública atual, relata que nunca houve tanto investimento e estrutura para os/as professores/as e alunos/as quanto nos dias de hoje. Sobre a importância da escola, ela diz que a função da escola se perdeu um pouco, pois os/as alunos/as estão passando mais tempo na escola e esta, ao invés de preocupar-se em passar o conhecimento, está tendo que ter outras prioridades. Sobre como ela se vê como educadora e seu papel, ela afirma: “Olha, o meu papel como educadora, que deveria ser só de educadora, passou a ser também um pouco de mãe, um pouco de psicólogo, um pouco de força facilitadora no processo de aprendizagem. Então, nisso tudo, houve realmente uma mudança nesse papel”.

A professora Joelma formou-se em 2011, é licenciada em Letras, tem quatro anos de magistério, tem carga horária semanal de 12 horas, é convocada e trabalha com as turmas do fundamental II. Sobre a educação pública atual, ela diz que o caso é grave, principalmente pela falta de administração das escolas. Sobre a importância da escola, afirma que a escola tem uma importância muito grande, sobretudo pelos projetos desenvolvidos para os/as alunos/as. Já sobre como ela se vê como educadora e o seu

papel, ela enfatiza a necessidade de preparação e formação técnica, bem como de estar sempre se atualizando nos conteúdos.

O professor Fabrício formou-se em 2009, é licenciado em História, tem sete anos de magistério, tem carga horária semanal de 50 horas (pois leciona também em escola particular), é concursado e trabalha no 9º ano do fundamental e no ensino médio. Sobre o que pensa da educação pública atual e a importância da escola, ele diz:

Eu acho que a educação pública é uma grande ferramenta para transformar o nosso país, só que infelizmente as metodologias não são cumpridas e, via de regra, os professores conseguem fazer um trabalho muito mais filantrópico do que conteudista, fazendo com que os objetivos da educação pública não sejam alcançados, e a representação disso daí é o nosso cenário político, é a maneira como as pessoas estão agindo hoje.

Quanto ao modo como ele se vê como educador, ele diz que o seu principal foco é não desistir de lutar pelas transformações, ajudando na formação de cidadãos mais críticos dos que temos hoje.

Os/As docentes da escola com baixo IDEB que colaboraram com esta pesquisa são Elso, Lauro, Felícia e Mariana. O professor Elso formou-se em 2010, é licenciado em Letras, tem cinco anos de magistério, tem carga horária semanal de 40 horas, é concursado e trabalha nas turmas do ensino fundamental II. Sobre a educação pública atual, ele declara que tem uma perspectiva desafiadora, pois os instrumentos de medição da educação apontam índices cada vez mais baixos. Sobre a importância da escola atualmente, ele diz: “Eu acho que é importante para alcançar outros patamares, para as pessoas, elas terem perspectiva de vida, a escola é importante para isso”. Sobre seu papel como educador, ele enfatiza que está se perdendo um pouco, pois os/as professores/as cada vez menos estão conseguindo atingir os/as alunos/as.

O professor Lauro formou-se em 2001, é licenciado em Matemática, tem 15 anos de magistério, tem carga horária semanal de 40 horas, é concursado e trabalha com as turmas do fundamental II. Sobre o que o pensa da educação pública atual, ele diz: “Ela poderia ser mais bem assistida pelos nossos governantes nos termos de financiamento, até mesmo de formação do professor; enfim, as escolas poderiam ser melhores no quesito de estrutura física. Eu acredito que está aquém daquilo que a gente imagina”. Sobre a importância da escola atualmente, ele destaca o lado pessoal, que é importante o professor acreditar e gostar da escola. Em relação ao seu papel como

educador, ele aponta a importância de ser boa influência para seus/suas alunos/as, mostrar para eles/as que a escola é um meio de eles/as garantirem um futuro melhor, enfatizando valores um pouco perdidos atualmente.

A professora Felícia formou-se em 2013, é licenciada em Filosofia, tem três anos de magistério, tem carga horária semanal de 35 horas, é concursada e trabalha no ensino médio e na EJA. Sobre o que ela pensa da educação pública atual, ela diz que ainda existem muitas falhas, mas que houve um grande avanço em relação a épocas anteriores. Sobre a importância da escola atualmente, ela enfatiza sua relevância para a sociedade na formação humana, para a convivência em sociedade, formação social, formação crítica e inclusão. Sobre como se vê como educadora e o seu papel, ela diz que se preocupa muito com o estímulo dos/as alunos/as, que se considera uma educadora de fato e que busca levar algo que faça sentido para a realidade de cada aluno/a.

A professora Mariana formou-se em 2005, é licenciada em Letras e também no normal superior, tem 10 anos de magistério, tem uma carga horária semanal de 40 horas, é concursada e trabalha nas turmas de educação fundamental I e II e ensino médio. Sobre a educação pública atual, ela diz que está deixando muito a desejar em qualidade, qualidade dos profissionais, falta de incentivo; aponta também a interferência dos reflexos sociais dos/as alunos/as, principalmente dos/as alunos/as pobres. Sobre a importância da escola atualmente, ela traz uma visão de que os/as alunos/as estão sem nenhuma esperança na escola, a não ser às vezes pelo acolhimento social e emocional. Em relação à maneira como ela se vê como educadora e o seu papel, ela diz: “Às vezes, eu me vejo até como uma psicóloga, porque eu acabo me envolvendo nesses problemas... Eles têm a liberdade de [...] conversar com a gente algumas coisas [...]”.

Entendo que, feitas essas ponderações, compreenderemos o intuito das entrevistas semiestruturadas feitas nesta dissertação e as falas dos/as professores/as. Ressalto que a colaboração dos/as professores/as foi essencial para os questionamentos centrais desta dissertação e que em momento algum tive a intenção de promover juízo de valor e culpabilizações dos/as professores/as. Entendo as relações de poder e o cotidiano das práticas docentes, ainda mais em um país no qual predominam a educação monocultural e as avaliações neoliberais.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas na íntegra, procedendo-se a uma análise preliminar, que deu origem a quatro categorias: a) As



diferenças e os processos de discriminação em um contexto de avaliação em larga escala, segundo os/as professores/as; b) A compreensão de qualidade dos/das professores/as em um contexto de avaliações em larga escala; c) A avaliação em larga escala e seus reflexos no currículo; d) Elementos que contribuem para um alto IDEB, segundo os/as professores/as. O resultado dessa análise é o que se apresenta a partir de agora.

## **2.2 – AS DIFERENÇAS E OS PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO EM UM CONTEXTO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, SEGUNDO OS/AS PROFESSORES/AS**

Como argumentado no primeiro capítulo, uma educação multi/intercultural com qualidade social sempre está atenta aos processos de construção das identidades e diferenças, bem como aos processos de discriminação. Por isso, dialoguei com os/as professores/as sobre as identidades e diferenças e os processos de discriminação presentes na escola, para que pudesse entender de que forma essas questões são vistas e trabalhadas em sala de aula, num contexto de avaliações em larga escala. Questionei os/as professores/as sobre as diferenças dos/as alunos/as e os processos de discriminação (racial e de gênero) e se as avaliações em larga escala colaboram para possíveis problematizações sobre o tema. Entendo que o debate sobre essas questões se faz mais do que necessário, falando-se de uma sociedade na qual ainda predominam o ideal da democracia racial e a discriminação de gênero.

A educação é um reflexo disso e acaba reproduzindo essas marcas, “uma vez que, tradicionalmente, os docentes são preparados para reproduzir um currículo monocultural, em que grupos marginalizados como negros, mulheres e indígenas são relegados” (PINHEIRO e SILVA, 2009, p.3). Obviamente que não tenho o intuito de culpabilizar os/as professores/as quanto a algumas visões e discursos homogêneos e hegemônicos, pois todos nós tivemos e temos uma base monocultural muito forte em nossa educação. Sendo assim, saliento que as falas dos/as professores/as não são fixas. Em alguns momentos, os discursos aproximam-se; em outros, observa-se uma grande divergência, o que vem ao encontro dos Estudos Culturais, que não estão em busca de processos homogêneos e apostam nas diferenças.

Ressalto também que o fato de um professor ou uma professora estar lecionando na escola com alto IDEB não significou um debate mais crítico em relação à escola de baixo IDEB. As opiniões às vezes se aproximam, mas cada uma com sua particularidade, evidenciando formações de vida e acadêmica, bem como suas contextualizações. O intuito de indagar sobre as diferenças entre os/as alunos/as era entender como é vista a heterogeneidade pelos/as professores/as, uma vez que as duas escolas, apesar de pequenas, trazem uma diversidade étnica e social muito grande. Analisar os processos de discriminação percebidos pelos/as professores/as é importante para que possamos refletir sobre como a escola e os/as educadores/as lidam com esse problema: se enxergam as diferenças, se assumem a existência delas dentro da sala de aula, sejam elas raciais ou de gênero. Embora não seja o objetivo das avaliações em larga escala, como vimos no primeiro capítulo, elas afetam o trabalho contra os processos de discriminação e a discussão das diferenças em sala de aula.

Com esse intuito, então, questionei os/as professores/as sobre as características dos/as alunos/as da escola pública, se percebiam as diferenças e como isso era trabalhado dentro do ambiente escolar. A maioria dos/as professores/as reconheceu a heterogeneidade de seus/suas alunos/as, mas algumas falas evitaram abordar a diferenças raciais, geralmente comentando mais a questão social e familiar. Os professores Elso, Lauro e Fabrício, por exemplo, focam bastante nas desigualdades sociais e econômicas dos/as alunos/as: “Eles são bem heterogêneos. Tem alunos que têm um patamar classe média baixa e tem os que são uma renda mais baixa mesmo, são bem pobres mesmo, então, é muito heterogêneo” (Professor Elso).

Percebo que, em nossa sociedade, as desigualdades sociais são mais visíveis do que as diferenças raciais e de gênero, embora estas sejam bem visíveis nas escolas consideradas, mais até do que as desigualdades sociais; isso mostra como as questões raciais e de gênero ainda são silenciadas em nossa sociedade. Entendo que esse silenciamento é revestido do discurso de igualdade, que tanto permeia nossa educação e que não colabora para a discussão crítica sobre as diferenças; pelo contrário, esse discurso, segundo Skliar (2003), “[...] gera promessas ilusórias de equidade e se fixa, somente, ao conjunto de direitos formais, administrativos e legais, negligenciando assim a autonomia, a irredutibilidade, a experiência e o acontecimento das diferenças” (p. 108).

O professor Lauro segue a mesma perspectiva: “Olha, eu percebo que não é homogêneo, não. Você tem numa sala de aula, por exemplo, vários grupos de alunos que têm estruturas muito precárias de se viver, pessoas que vêm de lugares complicados mesmo, lugares em que usam drogas e a família não tem uma estrutura básica boa”. Sabemos que vivemos em um país com problemas sociais enormes, e dentro da escola não seria diferente. Por mais que as escolas estejam em locais cujo/a aluno/a é das classes populares, esse público ainda é visto como o diferente, associado à inferioridade (CANDAUI, 2008). Ainda nesse aspecto, o professor Fabrício faz uma contextualização muito interessante:

Olha, os alunos da escola pública, eles são muito heterogêneos. Aqui, por exemplo, a gente tem aí alguns alunos que querem transformar-se, querem ir para a universidade, só que a gente também tem alunos que querem continuar trabalhando. De manhã, a cena ainda é bastante interessante, mas de noite, por exemplo, é muito difícil uma sala de primeiro ano, onde tem muitos, muitas pessoas que repetiram, e os que chegam até o terceiro ano, via de regra, não têm aí não tem aí, não têm a gana de ir para a universidade. Querem só terminar o ensino médio para conseguir um emprego que paga um pouco melhor, mas sem a mão de obra qualificada, e eu acho que essa questão de a escola não fazer um papel de transformação acaba murchando a expectativa dos alunos e incentivando isso.

Isso mostra a pluralidade que temos em nossa educação e o sentido da escola na vida das pessoas, com uma educação ainda tecnocrática e, por enquanto, ainda distante do viés transformador. Mostra também a presença do ideário neoliberal, segundo o qual a educação serve para atender às demandas do mercado.

Ressalto que as falas dos/as professores/as sobre o tema da diferença são bastante heterogêneas – algumas com marcas visíveis de um ideal monocultural e outras com a presença do discurso da multi/interculturalidade. Sabemos também que não podemos fixar o conceito de diferença, pois:

Assim as próprias diferenças não são fixas, nem naturais, mas também discursivamente construídas em diferentes momentos, grupos e regimes discursivos. Isso pode ser evidenciado, como exemplo, nas diferentes configurações que o que é ser mulher/homem; jovem/velho; capaz/incapaz, assume ao longo da história (MAUÉS, 2006, p. 12).

Ou seja, esses são processos construídos ao longo da história. O importante é entendermos que em nosso modelo educacional as diferenças muitas vezes se tornam deficiência (ESTEBAN e FETZNER, 2015), resultado de uma educação na qual ainda predomina um currículo homogeneizante. Portanto, os diferentes estão sempre incomodando a ordem, por não se encaixarem nesse modelo normativo (homem, branco, boa condição financeira e familiar). Entretanto, a maioria dos/as alunos/as das escolas públicas não se encaixam nesse modelo, e a educação faz cada vez menos sentido para eles/elas.

Ao questionar sobre as diferenças raciais dos/as alunos/as, surgiram algumas afirmações em torno das identidades, pois “[...] não conseguimos compreender a diferença sem remetê-la à identidade” (BACKES; PAVAN, 2010, p. 3). A professora Mariana e o professor Elso, que trabalham na escola com um grande público indígena, enfatizam as questões das identidades indígenas.

Há muita diferença aqui. Nós temos o público indígena, e eles próprios não querem se declarar indígena, com medo de discriminação dos outros colegas. Aí, muitas vezes, a gente quer que faça uma apresentação cultural indígena, e eles não querem se envolver porque eles têm vergonha disso, mas já parte deles mesmos, pois é trabalhado na escola para que não haja discriminação (Professora Mariana).

Nessa perspectiva, fazem-se necessárias duas problematizações. A primeira é a da questão folclórica em torno das práticas que visam a trabalhar questões identitárias, o que muitas vezes acaba tendo efeito inverso. Skliar (2003) problematiza a redução das questões multiculturais a seus aspectos exóticos, sendo isso muito presente nos ambientes escolares, no dia do índio ou no dia da consciência negra, por exemplo. Ainda, há uma percepção, pelos/as alunos/as indígenas, da existência de um exotismo em relação à sua imagem.

O indígena urbano, residente na periferia, não deixa de ser indígena por morar na cidade ou não fazer uma dança tradicional. Provavelmente, a vergonha dos/as alunos/as em se envolver nessas apresentações que os/as professores/as pensam ser de afirmação se deve à diferença, ao peso de ser o outro (mesmo sendo a maioria) em um lugar em que a sua presença é, no máximo, tolerável, nunca aceita. Muitas vezes, essa diferença não é problematizada e acaba sendo vista de forma exótica, sem uma contextualização crítica em torno das identidades/diferenças. “As mais recentes

formulações sobre o conceito de identidade se afastam da ideia de consolidação de um ‘eu’ estável que determinaria em definitivo a personalidade e o campo cultural dos indivíduos, tal como foi formulado na Modernidade” (CARRANO, 2008, p.198). Grafia atualizada ali. As identidades não são fixas e não podem ser estereotipadas. É preciso romper com o discurso do aceitável, do tolerável, da mesmidade, e trabalhar de forma crítica os processos de construção das identidades e diferenças.

A segunda problematização em relação à presença dos indígenas é que há uma fixação da identidade. Não podemos discutir as diferenças raciais na perspectiva de que a identidade é algo fixo; temos que entender e discutir os processos de hibridização cultural. A fala do professor Elso vem ao encontro da fala da professora Mariana. Ele relata:

É que aqui a nossa clientela é mais indígena, então, a gente sente a diferença, a gente muitas vezes vê que esse indígena não se valoriza, ele não se vê como identidade indígena, eles têm um sério problema com a identidade aqui. Eles meio que omitem essa identidade, que deve ser valorizada, eles não valorizam a identidade deles.

Nesse sentido, na ótica desse professor, os diferentes (os/as alunos/as indígenas) são os responsáveis por não valorizarem a sua identidade. Numa perspectiva multi/intercultural crítica e de qualidade social do currículo da educação, ao invés de responsabilizar o próprio sujeito pela não-valorização, é importante questionar a lógica hegemônica que produziu a desvalorização de alguns grupos.

Apoio-me aqui na teorização de Lopes (2005) quando aponta:

Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades. As atuais orientações curriculares centralizadas, entretanto, tendem a projetar certas identidades e a regular os sentidos das mesmas, ainda que não consigam sempre seu intento (LOPES, 2005, p. 8).

Penso que esses questionamentos sobre as diferenças e as identidades devem ser mais debatidos dentro do ambiente escolar, pois fica evidente nas falas dos/as professores/as a pluralidade dos/as alunos/as nas escolas, seja racial ou social.

Embora nas falas citadas já observássemos que, mesmo sem querer, os/as professores/as possuíam concepções discriminatórias sobre os diferentes, eles/as foram questionados especificamente sobre a discriminação, e então seus discursos divergiram um pouco mais. Alguns negaram, dizendo que não existia ou não enxergavam os processos de discriminação em sala. Outros reconheceram tais processos, porém alertaram que era algo mais velado ou estava no campo das “brincadeiras”. Houve, ainda, os que afirmaram que existia, sim, a discriminação e que era bem evidente. Logo, podemos perceber a pluralidade de visões e discursos sobre essa temática.

Dentro da lógica de que não existe discriminação entre os/as alunos/as, está a fala da professora Maria. Ela afirma: “Olha, eu acho que não. Na minha sala, por exemplo, eu não vejo isso, não, não tenho muita relação com essas questões raciais ou de preconceito, nada disso”. Um dos argumentos da professora é que, como ela trabalha com crianças do 2º ano, essas questões não estão tão presentes em sala de aula. Em outro contexto, a professora Aline afirma:

[...] houve um grande avanço nesse sentido, através de muitos projetos trabalhados na escola referentes ao *bullying*, então, esse tabu tem sido quebrado [...] e vem sendo um grande avanço, principalmente nessa área, eles têm respeitado mais. Eu não vou dizer que é um processo concluído, mas nós estamos tendo um grande avanço.

Sabe-se que os projetos sobre *bullying* podem significar um avanço em relação a uma educação com menos discriminação, contudo, entendo que esses projetos devem ser acompanhados de discussões críticas sobre essa temática, considerando-se não só o fato de não fazer “brincadeiras” com os colegas, mas o motivo pelo qual nossa sociedade pratica esse tipo de atitude, pois:

Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (CANDAUI, 2008, p.32)

Ao longo da história, foi construído um cenário social e cultural em que o branco, o “normal”, é mais capaz do que outros grupos étnicos e superior a eles, mas a

lógica multi/intercultural opõe-se, mostrando que tais grupos estão “desafiando” essa identidade hegemônica.

O professor Lauro enxerga essa questão de uma maneira diferente:

[...] entre eles, não existe esse preconceito, assim colocar o meu colega, ele tem a cor mais escura que a minha, então, ele é pior ou melhor. O que eu vejo é que eles têm uma falta de respeito uns com os outros mesmo, independente da questão da cor, eles são pouco respeitosos um com o outro [...]

Entendo que essa falta de respeito que o professor aponta mostra que o preconceito já é algo que está extremamente arraigado na escola. E o mais preocupante é que muitas vezes isso acontece de forma velada e silenciosa. Como alerta o professor Elso, “é uma discriminação ao inverso, é uma coisa calada. Existe, sim, a partir do momento em que um grupo começa a diferenciar, ou a partir do momento em que começa a excluir essa pessoa que é indígena, existe esse processo”. Estar atento/a a essas formas de discriminação é o papel do/a educador/a, para que possamos mudar esse panorama sociocultural. Assim como Gomes (2008), vejo que, “em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (p.70). Um dos grandes avanços nesse quesito é a Lei 10.639/03, que foi alvo de importantes estudos e é a base para que possamos desconstruir estigmas e preconceitos em torno das questões raciais.

Certos/as professores/as percebem a existência da discriminação no ambiente escolar. O professor Fabrício foi bem direto: “[...] quanto às diferenças raciais e de gênero, elas são dentro da escola uma reprodução do que acontece dentro da sociedade e dentro das famílias”. Já a professora Joelma relata que, “[...] sim, tem comentários durante a aula, por exemplo, quando eu vou trabalhar um assunto, eles fazem esses comentários homofóbicos, comentários racistas [...]”. Ou seja, isso é reflexo de uma sociedade com diversas marcas produzidas historicamente ao longo dos anos, juntamente com uma educação eurocêntrica que não dialoga com os outros saberes e os conhecimentos não-hegemônicos (saberes africanos, indígenas) e que não discute as relações coloniais construídas no decorrer da história.

A professora Mariana observa que “[...] o que está se perdendo muito é esse lado humano. Muitas vezes, a pessoa é uma pessoa até de conteúdo, uma pessoa bem posicionada, mas ela é preconceituosa [...] entre eles, existe sempre que chegam os diferentes, isso fica evidente”. Cada vez fica mais clara a necessidade de buscar o diálogo entre as diferenças em sala de aula, como afirmam Moreira e Câmara (2008), pois só assim construiremos uma educação multi/intercultural com um currículo com qualidade social.

Outro ponto que questionei no que tange aos processos de discriminação foi a questão de gênero. Foi perceptível que o debate sobre essa questão foi menor do que o da questão racial. Sabemos que vivemos em uma sociedade machista e heteronormativa, e isso se reflete em nossas percepções quanto a esse assunto. Butler (1999) discute sobre “os corpos que não pensam”; que no caso da lógica hegemônica, são todos os que não se enquadram na lógica heteronormativa (homem heterossexual) são silenciados, descartados, ignorados, como fica visível nas falas de alguns/algumas professores/as.

Um professor e duas professoras não perceberam a discriminação em relação ao gênero, ou reconheceram-na, mas não de uma forma direta. Questionado sobre o assunto, o professor Elso afirmou: “de gênero, nem tanto”. A professora Maria enfatiza a pluralidade de seus/suas alunos/as e, sobre as questões de gênero, disse: “[...] não tem esse atrito da discriminação, não, até porque eles são muito novos, não é? A faixa etária colabora”. A professora Aline enfatiza novamente a questão dos projetos sobre *bullying*, argumentando que esse tabu tem sido quebrado nas escolas. Apoio-me em Junqueira (2009), que fez uma análise dos discursos e dos agentes escolares sobre a diversidade sexual, problematizando o assunto, e percebeu o quanto são fortes o ideal da heteronormatividade e a negação da homofobia nas escolas. Percebo que isso também ficou bem visível em algumas falas dos/as professores/as.

O professor Lauro enfatiza as brincadeiras nas questões de gênero também, no entanto, sabemos que essas “brincadeiras” trazem características homofóbicas, típicas de uma sociedade que ainda segue a heteronormatividade (hegemonia heterossexual masculina). O professor, sobre a discriminação, relata:

Também a mesma coisa de gênero, você escuta em sala de aula umas brincadeiras de cunho ofensivo, vamos colocar desse jeito. Mas para eles é brincadeira, né, ofendendo o colega, e você tem que intervir



nessa hora, já dizendo que está errado, porque está errado, e o respeito tem que ser muito independente da escolha da opção sexual da pessoa.

Entendo que o discurso das “brincadeiras” é muito presente no dia a dia da escola e, de certa forma, é algo pouco trabalhado, afastando-se de percepções críticas dessas questões. A discriminação, então, vai se perpetuando ainda mais no ambiente, travestida de “brincadeira de criança”.

A professora Joelma afirma: “[...] eles fazem esses comentários homofóbicos, comentários racistas, de gênero também, entre eles, gritam um para o outro”. Ou seja, esse preconceito se faz muito presente dentro da escola, assim como na sociedade em geral. A professora Mariana sinaliza: “[...] ainda mais quando parte para o lado da homossexualidade, existe, sim”. Enfatizo a fala do professor Fabrício sobre o processo de discriminação, que mostra como esta pode ser combatida no currículo das escolas:

Muito, inclusive com os professores, aconteceu uma coisa muito engraçada, um aluno chegou pra mim e disse: “Professor, a minha mãe falou pra mim ‘onde já se viu a gente ter um professor *gay*’ (ele sabe que eu tenho um companheiro e tal), ‘onde já se viu ter professor *gay*’, que os alunos vão pensar que isso é normal. Aí eu virei para o menino e falei: “Olha, diga a ela que eu não sou *gay* o dia inteiro, sou *gay* só de vez em quando”. E eu peguei esse exemplo e joguei na sala, tipo, se vocês reproduzem preconceito, é porque está na casa de vocês. Mas tem, sim, os processos, elas não veem porque elas não querem admitir isso daí. Eu, na verdade, acho que o próprio professor tem que ser o agente de transformação para incentivar os alunos a serem eles mesmos. Acho que essa questão de gênero, ela não deve ser colocada como *standard* do seu trabalho, mas você tem que discutir, não tem como não fazer isso, tem que apoiar, tem que ver que a gente vive numa democracia, e, dentro de uma democracia, tem que caber todo mundo, não há necessidade de massificar pessoas. E o que eu acho mais louco, além dessa questão de gênero nessas escolas em que eu trabalho, porque eu acho que a escola... Os maiores... O negócio é mais debatido, as diferenças, elas são mais visíveis, é a questão racial, porque a gente vê onde estão os índices da escola. Cadê a grande população negra da escola? E existe uma manutenção desse preconceito com as piadas e assim por diante. Acho que isso vem das famílias também, e o papel do professor seria perceber essas questões dos próprios comportamentos dos alunos, que ficar discutindo, está aqui, é o que eu tenho que fazer.

Esse depoimento do professor é muito significativo, pois relata o que é sentir na pele todo o processo de discriminação, e dentro de uma escola e no seu local de trabalho. Na perspectiva de um currículo multi/intercultural com qualidade social, essas questões devem ser discutidas. O questionamento que o aluno fez ao professor é uma declaração de que ainda vivemos em uma sociedade onde, além de predominar o preconceito dentro da família e das instituições, ainda estamos engatinhando para termos uma educação mais crítica. Para Scott (1995), “[...] o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça” (p.93). Logo, a questão racial e de gênero deve partir do mesmo debate crítico, colocando em xeque a exclusão dos grupos minoritários e a educação hegemônica e heteronormativa.

Como destacado no início desta categoria de análise, considera-se importante investigar se, na ótica dos/as professores/as, as avaliações em larga escala afetam o trabalho com os processos de discriminação e quais os impactos para a comunidade escolar, visto que o discurso de qualidade de educação está atualmente baseado nessas avaliações. Nesse sentido, indaguei se os conteúdos e os resultados dessas avaliações colaboram para uma educação e uma sociedade com menos discriminação. Em sua maioria, as falas foram que não. Ressalto também que, em algumas falas, foram evitadas problematizações mais aprofundadas sobre a discriminação e os impactos das avaliações, provavelmente pelo fato de que esse questionamento não é muito feito dentro do ambiente escolar.

Apenas uma professora relatou que as avaliações do IDEB colaboram para uma educação com menos discriminação, pois, na visão dela, as provas abordam as questões das identidades/diferenças.

[...] pelo menos nas escolas em que eu passei é muito abordado, inclusive, tem alguns temas que a gente até pensa como a gente vai tratar esse assunto aqui, esse assunto já é algo que é corriqueiro, já se tornou banal. Só que, quando você começa a trabalhar, você vê que é necessário, se faz necessário. E aí você vê até manifestações, relatos de alunos que passaram e passam por isso, e eles precisam ainda desse apoio, dessa formação (Joelma).

A professora Aline, diferentemente da professora Joelma, não abordou muito a questão da discriminação. Ela problematizou sobre os índices: “[...] algumas escolas

acabam sendo prejudicadas pelo fato de não terem um suporte por trás de tudo isso, porque às vezes as escolas não desenvolvem um bom trabalho porque não têm suporte para isso”. É importante ressaltar como o discurso sobre fazer um bom trabalho é extremamente relacionado com o índice do IDEB, e não o fato de analisar se a escola está sendo democrática socialmente/racialmente, o que denotaria uma preocupação multi/intercultural e com a qualidade social.

Na fala do professor Lauro, destaco três pontos. Primeiro, ele não acredita que os índices do IDEB colaboram para uma educação com menos discriminação: “então, eu acredito que não, assim, se a escola tem o papel de transformar a sociedade em que ela atua, não é [...] Eu acho que só os índices em si não fazem esse papel não, não é”.

O segundo ponto é sobre o projeto Família na Escola:

De que forma poderia ser feito, não sei, e eu acho um projeto muito bonito que está acontecendo, é essa questão da família na escola. Apesar de alguns pais acharem que não é importante, eu acho que é, assim, trazer a família para a escola, mostrar o que a escola tem feito para desenvolver o conhecimento do filho, aí, além desses projetos, fazer com que o pai seja o respaldo lá fora. São coisas importantes, mas só o índice, como você mesmo citou, não quer dizer que está melhorando alguma coisa em relação a isso.

Percebi que esse projeto vem sendo discutido dentro das escolas, tendo até uma cartilha sobre a importância da família, e o que mais me chama a atenção é que nessa cartilha o foco maior é a importância do IDEB, com a família como suporte para um bom índice, e isso fica claro na fala do professor. Discussões mais amplas e críticas dos diversos problemas que permeiam a escola são silenciadas (discriminação racial, desigualdade social). Alguns dos focos centrais na cartilha são: “Como saber se a escola está ensinando direitinho?”, a importância de os pais acompanharem o IDEB e outras avaliações.

O terceiro ponto é que o professor relata que, ao vir para Campo Grande (transferido), ele pesquisou o IDEB das escolas: “[...] quando eu vim para cá, eu pesquisei o IDEB de algumas escolas, principalmente na região onde eu ia morar [...]”. Isso reforça o quanto esses índices têm ganhado importância no ambiente escolar, conseqüentemente, reduzindo de forma drástica o caráter público e democrático da escola. É necessário um questionamento sobre o fato de uma escola ser julgada como boa ou ruim apenas pelos índices do IDEB, pois o discurso de qualidade na educação

não abrange uma discussão crítica sobre os desafios presentes nas escolas. Porém, “[...] questionar o modelo de qualidade assumido não significa abrir mão do compromisso com a apropriação crítica e aprofundada do conhecimento, pois ele é um instrumento indispensável às lutas pela emancipação social” (ESTEBAN e FETZNER, 2015, p. 87).

O professor Fabrício também não pensa que o fato de uma escola estar com alto índice no IDEB reflita uma escola com menos discriminação; ele vai além ao questionar o pensamento ocidental cristão:

[...] marcar esse x, fazer as contas, garante mesmo que as crianças têm uma leitura? É alfabetizada? Porque um dos grandes problemas que eu vejo no primeiro ano (ensino médio) é lidar com um aluno que não foi alfabetizado direito, e aí, como é que você discutir Filosofia, como é que você discutir Sociologia? [...] E isso não é medido em avaliação. A pessoa não tem a noção de cronologia de uma explicação científica aos 15 anos de idade, ou seja, eu acho que esse pensamento cristão, ele fortifica o discurso machista, ele fortifica a segregação das pessoas por cor, ele acaba impedindo a discussão saudável da diferença, que nem aquela hipocrisia do laico, somos um país laico. Infelizmente, as pessoas dizem graças a Deus por serem laicos. Está aumentando esta moral nos últimos tempos, está ficando mais complicado (Fabrício).

O marcar x a que o professor se refere é a principal característica de uma educação em que a noção de qualidade se dá pelas avaliações em larga escala, uma educação pautada nas políticas de educação neoliberal que promovem o ideal da performatividade. “É uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e na avaliação, principalmente externa e em larga escala” (HYPOLITO, 2010, p.1340). O resultado disso é a responsabilização dos/as professores/as e alunos/as. Questionar essa universalidade é questionar os índices do IDEB, é incluir a discussão multi/intercultural no currículo escolar.

Já o professor Elso, antes de refletir sobre a transformação em relação ao preconceito, relata: “Então, isso que é complicado, porque as escolas que são boas muitas vezes recebem até mais dinheiro público do que as que não são, que não têm uma boa nota, e isso daí acaba aumentando até a desigualdade entre as escolas”. Esse discurso sobre o aumento das desigualdades entre as escolas vem sendo bastante discutido, pois, cada vez que saem as notas do IDEB, se nota uma grande segregação

das escolas que não atingem o índice esperado, desencadeando outros debates, como aqueles sobre recursos e premiações. O professor Elso continua sua reflexão, dizendo:

[...] então, porque do jeito que está, não consegue medir essa transformação que faz realmente. Por que avaliar conteúdo por conteúdo? Existe alguma coisa por trás disso daí? Existe alguma transformação, alguma coisa? Não consegue... Muitas vezes, você falar que uma escola é a melhor... Eu acho que não significa que seja melhor realmente nesse sentido de transformação de uma sociedade.

Nesse sentido, entendo que “[...] as avaliações em larga escala se superpõem e multiplicam e que, com elas, se articulam processos de centralização e homogeneização. Sabemos também que essas políticas e avaliações produzem indicadores sintéticos [...]” (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 27). Tal homogeneização promove e reforça as desigualdades e não colabora para uma educação com qualidade social.

A fala da professora Felícia é bem crítica sobre dois aspectos: classificação e padronização. Ao também discordar de que o alto índice do IDEB colabore para uma educação com menos discriminação, ela diz:

Não, porque ele classifica, e, a partir do momento em que você classifica algo, como só Português e Matemática, são só duas disciplinas, não é? E você classifica o aluno, então... Logo, você exclui o outro que não vai bem, de alguma forma, ele não se encaixa naqueles padrões, e aí você já está discriminando. Você vai contra toda aquela pregação no sentido da Constituição, até de tudo que a gente aprende nos cursos, então, não já é no sentido de que você exclui aquele que não se encaixa nos padrões preestabelecidos ali, aquele que não vai bem, no que está proposto ali, ele já é classificado [...] Então, tem pessoas que não se encaixam nos padrões, então, essas pessoas são discriminadas porque a educação coloca esses pacotinhos, e a maior parte da grade curricular não tem nada a ver com o que eles vão viver na prática, completamente descontextualizado, e classificar os alunos não vai adiantar, não vai mudar nada.

Os processos de classificação apontados pela professora, como argumentam Vieira, Hypolito e Duarte (2006), são estratégias para evitar contestações: “para evitar crises apela-se à padronização das práticas pedagógicas, evitando o risco da diversidade do trabalho educativo, que poderia produzir novas formas culturais de contestação [...]” (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2006, p. 6). Ou seja, a classificação, a padronização, são elementos ainda mais fortalecidos pelo discurso de qualidade neoliberal, que ao

invés de colaborar para uma educação mais democrática, faz o inverso, promovendo a exclusão do outro/do diferente.

A professora Mariana também não acredita na transformação social e cultural pelas provas do IDEB. Sua fala traz algumas problematizações:

Não, na questão discriminação, não. Porque essa questão da discriminação tem muito a ver do ser humano. A escola, ela não tem que trabalhar só o conteúdo, ela tem que trabalhar o lado humano, não é? Então, o que está se perdendo muito é esse lado humano. Muitas vezes, a pessoa é uma pessoa até de conteúdo, uma pessoa bem posicionada, mas ela é uma pessoa discriminatória, pois ela discrimina os outros, e isso acontece é na mídia, e isso é bem evidente com jogadores de futebol, que são chamados de macaco. Então, não são pessoas que não têm conhecimento; são pessoas que têm conhecimento.

Temos que entender que a discriminação não é algo natural do ser humano, e sim de uma sociedade homogeneizante, que nega e silencia outras culturas e saberes. Apoiando-me em Santomé (1995), entendo que os conteúdos e as propostas curriculares hegemônicas silenciam os grupos minoritários e marginalizados, criando estereótipos e anulando suas possibilidades de reação. Isso, sim, provoca uma sociedade que discrimina pela cor, crença e gênero.

Apesar de a maioria dos/as professores/as discordar do fato de que uma escola com alto IDEB colabore para uma educação mais democrática e uma sociedade com menos discriminação, nem todos falaram diretamente sobre o assunto. Geralmente, fugiram para temas menos polêmicos, o que é comum, pensando em nossa sociedade, que ainda traz fortemente arraigada a cultura da democracia racial: “em nome da falaciosa democracia racial foi e ainda é negada a imensa desigualdade existente na sociedade brasileira, afirmando-se que no Brasil há apenas uma desigualdade de caráter social, afastando a possibilidade de se pensar em racismo” (JESUS, 2009, p. 3). Desconstruir esse mito da democracia racial é necessário para que possamos ampliar o debate em torno dos processos discriminatórios, tão presentes e pouco discutidos em uma educação em que predominam índices, ranqueamentos e avaliações em larga escala.

Ao argumentarmos, junto com os/as professores/as, que as avaliações em larga escala não contribuem para diminuir a discriminação, pelo contrário, também a

produzem, estamos mostrando como essas avaliações são um problema a mais para a criação de um currículo multi/intercultural com qualidade social.

### **2.3 - A COMPREENSÃO DE QUALIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS NUM CONTEXTO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

Analisando-se a compreensão de qualidade dos/as professores/as, pretende-se ver principalmente se eles/as revelam elementos que se coadunam com a educação multi/intercultural e com a qualidade social. Para produzir os dados, questionou-se nas entrevistas se as avaliações que propõem o IDEB colaboram para a qualidade na educação, o que é uma educação de qualidade e se os/as professores/as consideram a escola onde trabalham como de qualidade.

Macedo (2009) chama-nos a atenção ao que ela chama de *significante vazio* no discurso (hegemônico) de qualidade na educação, que não inclui debates sobre identidades/diferenças. Na mesma lógica, Hypolito (2010) faz uma problematização interessante: “o que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários” (p. 1.344). É o que também chamamos de *culpabilização dos/as alunos/as e professores/as*, o que está cada vez mais presente na escola devido ao conceito de qualidade neoliberal.

O interessante é que, em sua maioria, os/as professores/as tiveram um tom crítico sobre o que é uma educação de qualidade, às vezes com discursos ambivalentes quando falam das avaliações utilizadas como um dos elementos do IDEB. Entretanto, vale ressaltar que o discurso hegemônico de qualidade na educação nem sempre é bem aceito dentro da comunidade escolar por diversos motivos, pois nesse discurso:

Conserva-se a generalização, que facilita que ideias como qualidade, equidade e eficiência, estruturantes do sistema de exames estandardizados, recebam significados diversos, segundo os contextos em que são enunciadas, além de priorizar a dimensão individual dos resultados escolares, por meio dos destaques dados à insuficiência do desempenho dos estudantes. Este desempenho, também uma generalização, pode ser interpretado como consequência de problemas do próprio estudante, da incompetência docente (frequentemente matizada pelo discurso da “*má formação profissional*”) ou da

ineficiência da unidade escolar (também individualizada) (ESTEBAN e FETZNER, 2015, p. 79).

Essas generalizações, culpabilização docente e ineficiência são um efeito da qualidade neoliberal da educação, que se opõe aos propósitos da educação multi/intercultural e da qualidade social.

É importante questionar os/as professores/as se, em sua visão, essas avaliações colaboram para a qualidade na educação, dado que são cada vez mais pressionados/as por medições, com o intuito de classificar o trabalho feito por eles/as segundo os princípios do gerencialismo, importados do mundo empresarial:

Com relação à avaliação da educação básica, o Estado brasileiro possui vários programas, que incluem provas e avaliações em larga escala, as quais visam fornecer elementos para as soluções gerenciais indicadas: Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 4ª e 8ª séries; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – prova de medição semelhante à anterior, mas realizada por amostra; Provinha Brasil – visa avaliar o progresso de estudantes no processo de alfabetização [...] (HYPOLITO, 2010, p. 1,343).

Essas avaliações estão no dia a dia da escola, e seus impactos e resultados cada vez mais presentes nas conversas das salas dos/as professores/as e cartazes com metas. Para os/as professores/as que trabalham na escola que está com baixo IDEB, a cobrança é ainda maior e o assunto é bastante recorrente. Os/As professores/as dessa escola que foram entrevistados/as tiveram uma visão contrária sobre o fato de o índice colaborar para a qualidade na educação.

Dos/as professores/as que trabalham na escola com alto IDEB, apenas duas professoras acham que colabora, a professora Maria e a professora Aline. A professora Maria diz: “Eu acho que sim, porque o comprometimento da escola, todo professor e todo funcionário que está aqui, ele sabe que a escola teve um bom índice. Então, ninguém quer que isso diminua, que isso caia. A gente está aqui, e que a escola esteja cada vez melhor”. Nessa fala, fica bem visível o quanto esses índices vêm ganhando protagonismo no discurso sobre a qualidade na educação. No entanto, gostaria de chamar a atenção ao que Esteban e Fetzner (2015) denominam de individualização dos processos e resultados, o que oculta as bases socioculturais e processos pedagógicos dos resultados.



A professora Aline, que também concorda que as avaliações colaboram para a qualidade na educação, faz outros questionamentos:

Olha, eu acredito que sim, mas, olhando nesse contexto, é uma prova só, independente de cada escola. Então, tem escolas em que eu trabalho que elas são ótimas, porque elas estão no mesmo nível, e tem escolas que já pertencem a uma área periférica, onde o meu nível não é o mesmo. Então, acaba prejudicando nesse sentido... Livro [que] está faltando influencia no resultado da prova, no resultado negativo.

Entendo que a contextualização deve, sim, ser levada em consideração, mas pelo fato de que cada lugar tem suas práticas culturais, seus contextos. Não podemos alimentar e reproduzir os discursos negativistas que o viés neoliberal/homogeneizante produz em relação às escolas que atendem alunos/as da periferia:

A qualquer pessoa sem distinção, entretanto, o foco são as crianças de classes populares com alto índice de fracasso escolar, que foram estigmatizadas e estereotipadas nos contextos educacionais brasileiros, ao longo do processo educativo. Aquelas pessoas que, por sofrerem constantemente atos discriminatórios, acabam por se culpar pelo desempenho alcançado e desconfiar de si mesmas, colocando-se como aquelas que têm dificuldades e problemas de aprendizagem (MATOS, 2012, p.223).

Nesse caso específico, o fracasso escolar identificado pelo baixo índice atingido pelas escolas em áreas periféricas, como a professora disse, muitas vezes acontece pela falta de estrutura. Contudo, não podemos nos ater a esses processos avaliativos, que, além de reduzirem o papel transformador da escola, ainda criam um estigma sobre os/as alunos/as das classes populares, classificando as escolas dessa região como sem qualidade. Esse discurso mantido pelo ideal de educação baseado em índices e ranqueamentos, na ótica da qualidade social e da educação multi/intercultural, deve ser questionado dentro das escolas pelos/as gestores/as e professores/as junto às famílias dos/as alunos/as para que assim possamos desconstruir o conceito de que escola boa é a com bom índice. Precisamos questionar o que de fato é cobrado nessas avaliações, seus contextos, suas habilidades, problematizações, para ampliar o debate sobre o que é uma educação com qualidade, com base na qualidade social.

Já a professora Joelma, apesar de não dizer diretamente que os indicadores colaboram, relata como eles norteiam o trabalho dela, isto é, como as avaliações em larga escala afetam seu trabalho:

Elas são muito utilizadas, elas não atendem totalmente ao processo, mas são utilizadas como base de onde eu posso melhorar o que eu devo fazer. Quais os resultados [que] estou tendo? [O que] do meu trabalho foi aplicado nos anos anteriores? Eu posso estar vendo isso aqui, também nós modificamos os trabalhos em relação à sala, e aí, então, a gente dá um giro com os alunos, mas nós utilizamos. Eu mesma utilizo como um norteador. No entanto, se eu vejo os resultados em que eu posso estar melhorando, vou desenvolvendo.

Nortear o trabalho docente por esses índices e avaliações está sendo cada vez mais recorrente no ambiente escolar. Para Esteban (2012), está havendo uma redução escolar, ou seja, uma simplificação do trabalho, reafirmando a educação monocultural e sem diálogo com a comunidade, professores/as e alunos/as.

O professor Lauro acredita que as avaliações podem servir de parâmetro, mas não colaboram para a qualidade em si, devido a outros fatores:

Esse é outro ponto. Eu acredito, assim, que as avaliações são parâmetro, mas não que elas vão colaborar. Porque não é só a avaliação em si que vai te ajudar. Você pode ter um planejamento, boa formação, mas, se não tiver condições e recursos necessários para fazer essa aula acontecer e os alunos interessados em querer aprender também... Existe todo um conjunto de fatores aí. Eu acho que avaliação por si só, ela não é, não pode determinar se a escola é boa ou não, até porque a avaliação, uma coisa muito complexa... Você avalia o aluno no dia a dia na sala de aula, não é só uma prova que é pontual.

De fato, alguns fatores devem ser problematizados para não reduzirmos o papel da escola e não promovermos um discurso neoliberal de qualidade na educação. Os contextos, como as condições de trabalho de cada lugar, não estão inseridos nessas avaliações, nem problematizações sobre o desinteresse dos/as alunos/as, dentre outras coisas. Ou seja, além de problematizar o que é uma escola sem qualidade, devemos questionar a educação que o Estado oferece, principalmente às classes populares, nas escolas de periferia.

A professora Felícia também possui uma visão crítica quanto às avaliações do IDEB. Ela diz:

Então, não muito, até porque os próprios alunos desacreditam delas. [...] Eu não levo muito a sério. Eu acho que essa prova podia gerar oportunidades se eles fizessem de forma diferente e tal, daí eles poderiam estimular e avaliar outros tipos de inteligência, outros conteúdos, não só Português e Matemática, não. E além de ficar toda a pressão [n]o professor, só avalia dois tipos de conhecimento.

Assim como a professora, os/as autores/as citados/as nesta dissertação percebem um enquadramento dos/as alunos/as e dos/as professores/as para que sigam o modelo hegemônico de avaliação. Dessa forma, torna-se difícil analisar e reconhecer outros tipos de aprendizagem ou saberes. Esteban (2012) mostra que as questões desses exames desconsideram o que não pode ser traduzido em descritores, ou seja, o que não se encaixa nesse formato terá um resultado negativo, de fracasso escolar.

O professor Fabrício traz questionamentos que se aproximam dos princípios de uma educação multi/intercultural com um currículo com qualidade social:

Olha, então, se colabora para a educação, que tipo de educação é essa? Que demonstra número ou a educação que transforma um cara como cidadão? Porque eu acho que esses índices do IDEB não vão comprovar nada [...] a respeito de formação [de] cidadão, percepções políticas, que se discute gênero, que se discute a questão racial. Acho que isso não demonstra nada... Para mim, é uma questão mais numérica mesmo.

É perceptível que está acontecendo uma excessiva valorização dos resultados do IDEB, sendo que a prova não provoca uma discussão crítica entre os/as alunos/as e, conseqüentemente, sobre o trabalho do/a professor/a, que muitas vezes se vê enquadrado/a nessa avaliação neoliberal. A discussão que o professor Fabrício traz é encontrada quando pensamos em uma educação multi/intercultural, que em vez de reduzir o papel da escola, potencializa as questões presentes no cotidiano da comunidade escolar, abordando temas deixados de lado por essas avaliações. Assim como Esteban (2014), “penso ser insatisfatório um currículo baseado na transmissão/assimilação de fragmentos de conteúdos, descontextualizados, sem

referências nas experiências dos estudantes, de suas famílias, de seus grupos de pertencimento e em sua inserção sociocultural” (p.478). Esse é o currículo monocultural, que não problematiza as questões raciais e de gênero e que está cada vez mais amparado pelas políticas avaliativas inseridas no IDEB.

O professor Elso e a professora Mariana trazem duas reflexões sobre a competição criada pela busca dos índices e sua consequência, como a classificação das escolas, evidenciando o fracasso da escola quando não atinge esse índice. Diz o professor Elso:

Eu acho muito pouco, acho muito pouco porque... Eu ouvi um projeto aqui do Gustavo da revista *Veja*, eu não sou muito fã dele, eu vi, pois, para poder criticar, a gente tem que ler. E ele tem um projeto de colocar na porta da escola o IDEB. Eu acho um absurdo isso, porque, como que você vai colocar o IDEB da escola se você também não dá a oportunidade para essa escola melhorar, ou muitas vezes você não dá oportunidade para a escola conhecer esse processo de avaliação e sendo que essa avaliação muitas vezes não é nem validada na escola, a escola não aceita... É meio complicado isso aí, porque muitas vezes classificam escola por isso [...].

Esse tipo de política, como a citada pelo professor Elso, tem o caráter da meritocracia, sem o mínimo de conhecimento na área da educação. Colocar o índice do IDEB no portão das escolas, além de ser uma medida forçada para que a escola se importe com essas avaliações em larga escala, é simplesmente dar atenção a algo que não deve ser nem de perto prioridade na educação pública. As políticas educacionais devem preocupar-se em oferecer uma educação com qualidade social a seus/suas alunos/as, que valorize sua diversidade de aprendizagem, sua diversidade cultural, seus diferentes saberes e seus contextos sociais e que colabore para uma sociedade com menos discriminação.

A professora Mariana também não reconhece que o índice do IDEB colabora para a qualidade na educação: “Não, não acho. Pois iria colaborar se pegasse aqueles números e investisse na educação para que ela melhorasse [...]. E aí cria um pouco de uma competição, não é? Cidades que têm baixo índice, alto índice... É, às vezes, é complicado isso daí”. Esse é o ideal da meritocracia, dos índices e ranqueamentos,

transformando a educação em um ambiente de competição. Esse tipo de política promove uma sociedade individualista que não colabora para a multi/interculturalidade.

Mesmo que as falas até aqui citadas e analisadas já demonstrem uma concepção de qualidade, questionamos mais diretamente os/as professores/as sobre seu entendimento do que seja uma educação de qualidade. As falas sobre esse assunto continuam diversas, e algumas têm marcas do ideal neoliberal de educação, mas no geral são problematizações interessantes sobre a qualidade educacional que podem ser aproximadas da qualidade social.

Segundo a professora Maria:

É aquela que procura oferecer para o aluno algo que faça ser um cidadão diferente nessa sociedade. Que tem um comprometimento com a educação no sentido de aprender Matemática e Português, mas que também tem o comprometimento de saber lidar na sociedade e saber lidar com o outro, como se portar, de viver valores importantes, como a dignidade, a fraternidade e a solidariedade entre as pessoas.

Cabe destacar que o fato de uma escola estar com alto IDEB não assegura que seja uma escola que tenha a qualidade defendida pela professora. Seguindo o que diz a professora Maria, há que se fazer um debate mais crítico em torno da cidadania e de valores, como dignidade, fraternidade e solidariedade; entretanto, ao invés de desconstruir os modelos e as verdades hegemônicas, acontece o inverso, e os valores hegemônicos é que são reafirmados como modelos a serem seguidos. Como afirma Lopes (2012):

Toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori* – cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação – em vez de oportunizar dissensos, ampliar a esfera pública para que os conflitos e as diferenças se multipliquem, opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal (p. 712).

É preciso colocar em xeque os supostos consensos que muitas vezes nos levam a negar as diferenças e romper com os conhecimentos hegemônicos que tanto desvalidam os outros saberes.

A fala da professora Aline mostra-nos a forte influência que o projeto Família na Escola vem tendo nas políticas educacionais:

É um conjunto de fatores, administração da escola, a secretaria, a direção, as responsabilidades dos pais para com os alunos. Aqui na escola, são pais presentes... [...] Você solicita a presença do pai, decorrente de algum fato que tem ocorrido, eles no dia seguinte, eles já estão aqui, preocupados com a educação. Então, não são só os professores com educação, mas também os seus pais.

Nessa perspectiva, muitas vezes, quando uma escola é taxada como sem qualidade, existe o discurso de que a família pouco se preocupa com a educação de seus/suas filhos/as, e isso vem aumentando gradativamente com o projeto Família na Escola. Geralmente, a escola é tida como boa quando os pais seguem a cartilha do que devem fazer para ajudá-la nesse papel (de ter alto índice no IDEB). Ou seja, existe uma responsabilização muito grande para alcançar a qualidade em educação quanto às atitudes que levam a essa qualidade. Penso, assim como Esteban (2014), que “os (maus) resultados são comumente explicados por relações que apontam o próprio sujeito que fracassa (ou suas condições de vida, a realidade de sua família, suas características inatas, etc.) como responsável pelo fracasso. A individualização é parte da negação da alteridade” (p.471). Apontar as responsabilidades dos pais como principal fator para a qualidade na educação é reduzir todo o papel da escola e todas as discussões para uma educação com qualidade social.

A professora Joelma enfatiza o papel dos/as professores/as como tema central para uma educação com qualidade. Ela relata:

Bom, uma escola de qualidade, com certeza, é com os professores bem formados. Além dessa formação, esse professor deve estar à disposição para desempenhar um bom trabalho. A partir do momento em que você tem uma disposição para desempenhar um trabalho, você pode pegar a sala que for, mas enfrentando o desafio, você consegue melhorar, nem que você não vá atingir o máximo do seu objetivo, o resultado, mas você vai pelo menos estar ali sempre com os alunos e você vai alcançar algum resultado, ou melhor, você contribui para o desenvolvimento, mesmo que você não atinja o resultado, você considera.

A boa formação dos/as professores/as colabora bastante para uma educação com qualidade, em que eles/as se empenham para buscar seus resultados. O questionamento é: o que seria uma boa formação para os/as professores/as? Em que eles/as mais necessitam empenhar-se? Que resultados estão em jogo nesse sentido? Apoio-me em Hypolito (2015) para fazer esses questionamentos. O autor também chama-nos a atenção ao poder centralizador do Estado na formação de professores/as, atuando como agente regulador das políticas educativas com vistas a manter a lógica hegemônica de qualidade educacional, cujos resultados e metas estão ligados ao viés neoliberal e à educação monocultural.

O professor Lauro enfatiza a necessidade de um conjunto de estruturas que devem ser oferecidas pelo governo e também uma escola que transforma a comunidade onde está inserida:

Eu acho essa pergunta bem difícil... Uma escola de qualidade, para mim, é aquela em que os alunos aprendem e que os professores são profissionais assistidos pelo governo, entendeu? É que ela vai bem em estruturas físicas, pedagógicas, financeiras, uma escola que atende aos anseios da comunidade, transforma o lugar onde ela está. Essa é uma escola de qualidade.

Sem dúvida, o professor indica pontos fundamentais de uma escola com qualidade, considerando que toda a parte estrutural deve ser de alta qualidade. No entanto, é importante fazermos uma problematização crítica sobre os anseios da comunidade. Segundo Gohn (2011), “[...] na visão tradicional, a comunidade se reduz à participação dos pais/mães de alunos, usualmente com um único objetivo: a ajuda dos pais para a escola superar carências e deficiências (usualmente econômicas)” (p. 350, 351). Devemos estar atentos a essa visão tradicional, que é predominante no ambiente escolar. A autora defende uma nova concepção escola-comunidade, mais ampla, com um trabalho-ação em conjunto de professores/as, pais, gestores/as, associações dos bairros, etc. Praticando esse diálogo e atendendo aos variados anseios da comunidade, estaremos de fato buscando uma educação com qualidade social.

O professor Elso também chama atenção para a necessidade de melhor estrutura, no caso, material, mas também indaga sobre a falta de tempo para o/a

professor/a refletir sobre sua prática e o excesso de burocracia, que vem aumentando a cada dia no cotidiano da escola. Diz ele:

Olha, eu acho que uma das primeiras coisas que nós temos que ter [é] material para o professor trabalhar para o aluno. Também acho [que] uma escola que não tem material e conforto já começa a complicar, e a partir disso, de ter material, eu acho que fazer investimento... E o tempo, valorizar esse tempo em que está em sala de aula de qualificação, muitas vezes, se perde... Professor fica correndo de escola a escola, não tendo tempo para parar refletir sobre sua prática. Eu acho que falta isso. Muitas vezes, cobra-se dos professores, só que ele não tem esse tempo para fazer essa reflexão, o que eu posso melhorar? Mas a gente não tem tempo, aí, recorre-se muitas vezes... O que nos ensina, nosso ensino, que sempre tem e não consegue inovar por causa disso. Eles dão um tempo. Aumenta o planejamento, que foi para um terço, mas a carga de burocracia aumenta também, ou seja, o tempo que nós utilizaríamos para isso fica a cargo da burocracia de preencher papéis.

A fala do professor reflete bastante como a busca de qualidade neoliberal potencializa a pressão em torno dos/as professores/as, fazendo com que muitas vezes eles/as se vejam sobrecarregados/as.

A parte social também foi problematizada pelos/as professores/as ao serem perguntados/as sobre o que é qualidade na educação. A professora Mariana enfatiza os âmbitos psicológico, cultural e social como fundamentais para se alcançar uma educação com qualidade:

Trabalhar a parte cultural, emocional e o conteúdo, são essas três coisas que fazem uma escola de qualidade, eu acredito [...] seria aquela que primeiramente já tivesse um acompanhamento psicológico, porque no mundo atual muitas pessoas, e eu acho que até nós mesmos, precisamos de um acompanhamento psicológico para saber lidar com esse turbilhão de informações e de problemas também. O jovem de hoje tem muito problemas, então, ele acaba se frustrando, e aí ele não consegue avançar. [...] O que eu acho interessante, e que pelo menos eu sei que o estado tem, mas é só um, se tivesse uma assistente social para cada escola... [...] dentro de uma escola, tem muitas necessidades sociais, e só um assistente social lá no parque dos poderes não resolve o problema, a demanda é muito grande. [...] Não se resume apenas ao índice da escola, pois, primeiro, tem que trabalhar o social, que está aí cheio de problema, para depois atingir a qualidade na educação, porque, se o social vai bem, a qualidade na educação melhora.



Nessa sociedade que não reconhece as diferenças, que nega o outro e que impõe padrões a serem seguidos, as pessoas se frustram, ainda mais na escola, que é o espaço onde tudo isso é reproduzido. Se não inserirmos a discussão multi/intercultural nesse contexto, ou seja, enquanto não estabelecermos um diálogo crítico sobre as diferenças culturais e suas relações dominantes, colaboraremos para o discurso hegemônico de culpabilização dos grupos subalternizados (negros, índios, gays, mulheres, pobres). Uma das questões centrais quando se fala em qualidade social na educação é a que envolve fatores sociais: “as complexas relações entre desigualdade socioeconômica e desigualdade escolar evidenciam a insuficiência das soluções técnicas e expõem a necessidade de transformações mais profundas” (ESTEBAN, 2014, p.465). Isso significa que devemos discutir de forma crítica as transformações pertinentes à escola, ampliá-las de fato para que possamos fazer/pensar uma escola mais democrática socialmente/racialmente, isto é, que tenha um currículo multi/intercultural.

Os/as professores/as Fabrício e Felícia tiveram uma fala parecida no tocante ao modelo educacional baseado em índices e metas, criticando o viés conteudista, que não colabora para o caráter transformador da escola, e associando a qualidade à garantia de justiça social. A professora Felícia reflete:

Primeiro, a gente tem que pensar que nessa escola é necessário investimento para que ela tenha qualidade, é necessário não maquiagem dados e não se importar só com números, e sim com o real aprendizado dos alunos. Seria uma escola que garantisse uma justiça social e a equidade, que se importasse realmente com o que está escrito na Constituição, que o aluno seja formado para a cidadania, e a gente não vê muito isso. Não só apenas algo conteudista e descontextualizado da vida do aluno [...] como os conteúdos estão predispostos, da forma como é avaliado e como é cobrado deles, não faz isso com qualidade. Então, a escola, essa escola teria que ter investimento, e o investimento teria que ser público [...] para garantir a igualdade, e teria que existir essa equidade social, em que teria que garantir essa inclusão, se ela realmente houvesse, não só a inclusão no sentido das deficiências em si, mas dentro da inclusão, das várias áreas de conhecimento, responde isso daí, expandir isso daí. Talvez a escola integral bem pensada, bem elaborada, e não de uma forma forçada, como muitos querem fazer aí, talvez fosse um caminho para isso, mas teria que reformar tudo isso daí. A escola ideal seria se todos estudassem nela e você não precisasse de escola particular, porque, a partir do momento em que você precisa ter escola particular, você já coloca pessoas em padrões diferentes, sendo que você vai exigir a mesma coisa delas. Então, seria uma escola pública que não precisasse da escola, da ajuda da escola particular.

A fala da professora aborda diversas problematizações pertinentes para se pensar em qualidade social, como justiça social e equidade, a desconstrução do conceito moderno de igualdade, dentre outras. Temos que estar atentos, pois, “[...] quanto mais se observa como a ideia de igualdade produz pressões e expulsões, gera promessas ilusórias de equidade e se fixa, somente, ao conjunto de direitos formais, administrativos e legais, negligenciando assim a autonomia [...]” (SKLIAR, 2003, p. 108). Essas discussões em torno da igualdade e equidade são um caminho para uma educação multi/intercultural e com qualidade social, pois dialogam com as diferenças e visam a desconstruir o viés de qualidade neoliberal.

O professor Fabrício questiona o conceito de qualidade baseado em índices numéricos e associa-o à capacidade de transformação da sociedade:

Olha, para mim, uma escola de qualidade, ela deveria ser menos numérica, menos estatística e mais transformadora. Qualidade, para mim, não é número, é realmente o oposto de quantidade. Acho que você vai medir [daqui] a cinco anos, 10 anos, quando os caras se tornarem adultos, participar de uma família, quando eles se depararem com uma situação onde eles podem ou não ser corruptos e escolher não ser. Quando eles se tornarem eleitores, acho que isso, sim, mediria qualidade na própria transformação da sociedade nos quesitos que precisariam ser transformados.

Sabemos que muitos pontos precisam ser questionados quando falamos em qualidade na educação, e desconstruir modelos hegemônicos é uma tarefa árdua. Precisamos de uma escola democrática, que colabore para a formação de todas as classes e que tenha a missão de transformar uma sociedade desigual como a nossa. A fala do professor Fabrício colabora para discutirmos o quanto esse viés numérico, apoiado nas avaliações em larga escala, reforça o ideal da competitividade e da meritocracia, que por consequência reproduz intolerância, exclusão e os discursos de ódio. Como Moreira (2013) aponta:

Considero por demais restritas as visões de qualidade em educação que priorizam desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam antecipadamente; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos

métodos de gerenciar sistemas e instituições educacionais; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico (p. 551,552).

As falas dos/as professores/as mostram-nos os diversos temas a serem problematizados e o quão amplo é o discurso sobre a qualidade na educação, ou seja, não podemos reduzir da forma como está sendo feito, em que escolas são taxadas como ruins devido ao baixo índice no IDEB. Devemos colocar em xeque a supervalorização das avaliações em larga escala e pensar em formas de construir a qualidade social.

#### **2.4- A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO**

Analisar os reflexos que a avaliação em larga escala produz no currículo é um caminho promissor para mostrar com esse modelo avaliativo contribui para que questões centrais para o currículo segundo a perspectiva dos Estudos Culturais não sejam vistas como importantes, ao mesmo tempo em que o controle e a intensificação do trabalho são cada vez maiores.

É importante sabermos como os/as professores/as enxergam esse processo, que muitas vezes gera tensionamentos entre a direção e os/as professores/as, entre os/as professores/as e os/as alunos/as e entre os/as alunos/as e as avaliações. Assim como Garcia (2010), entendo que “[...] as políticas de avaliação nacional vêm intensificando o controle sobre o trabalho escolar e docente, desencadeando uma série de expedientes e casuísmos para atingir as médias de desempenho necessárias [...]” (p. 453). E não se trata só do controle do trabalho docente, mas da comunidade escolar, dos/as funcionários/as da escola e das famílias dos/as alunos/as, como podemos perceber em campanhas de acompanhamento familiar, o que Damico (2011) chama de governo da aprendizagem, que o Estado impõe nas periferias a fim de enquadrá-los na lógica normativa hegemônica.

Da mesma forma, cabe problematizar como a busca por um alto IDEB produz mudanças nos conteúdos e nas metodologias, possíveis treinamentos e outras questões que surgiram nos diálogos com os/as professores/as. Segundo Garcia (2010), “a qualidade da educação resumiu-se ao rendimento escolar, ou à performatividade, estimulando ansiedades e a competição entre as escolas e os professores” (p.453). Trazer essa análise é uma forma de desconstruir e ampliar o debate sobre a qualidade da educação, aproximando-a da multi/interculturalidade e da qualidade social.

Novamente, destaca-se que os/as professores/as abordaram diversos temas e tiveram entendimentos distintos sobre o assunto, portanto, serão trazidas diversas indagações e visões. A fala da professora Joelma, por exemplo, mostra que um dos reflexos no currículo é a transferência dos/as alunos/as que não se adaptam, os/as “indisciplinados/as”:

Então aqui, essa escola é bem conceituada, aqui nós temos listas de espera de alunos. Quando abre uma vaga em alguma sala, já tem aluno em espera. Acontece muito isso na escola, porque ela é muito boa, tem resultados bons, é uma escola que está na mídia, tem alguns trabalhos [que] são divulgados. E aí tem bastante lista de espera, tem alunos, como já falei para você, tem bons alunos, e também tenho aqueles alunos que precisam ser remanejados, transferidos, tem essa necessidade de vez em quando, de transferências de alguns alunos por causa de indisciplina, porque você trabalha, trabalha, trabalha, e você vê que não tem um resultado. E aí, é como você me questionou, se tem esse conflito, tem às vezes a questão da violência. A gente vê que isso está querendo acontecer, aí essa aluna transferida, e nós já temos os alunos que já estão esperando para entrar.

Esse relato evidencia o quanto é preocupante a política da competitividade na educação, que tem a exclusão como fonte de sucesso. Ou seja, para ser uma escola bem conceituada, precisa excluir os alunos/as, transferindo-os/as para outras escolas. Esse tipo de postura na educação pública mostra o quanto estamos fazendo uma educação neoliberal, uma segregação social/racial, de alunos/as que não se encaixam nos padrões hegemônicos e monoculturais de educação. Garcia (2010) diz que:

[...] essas políticas, que pretensamente visam a elevar a qualidade da aprendizagem, estimulando a competição e uma lógica produtivista, contribuem para a instituição de novas formas de exclusão (a partir do interior das instituições) que naturalizam não só a lógica empresarial e economicista na escola, como atribuem aos próprios indivíduos e

instituições escolares a responsabilidade pelos fracassos ou pelos sucessos, vistos como (falta de) empenhos e esforços individuais (p.453).

A educação pública caminha para seguir a lógica empresarial, com a grande mídia reproduzindo o conceito excludente de qualidade educacional e colaborando cada vez mais para criar estereótipos sobre as escolas com baixo IDEB.

A professora Maria, que trabalha com as crianças das séries iniciais, apesar de dizer que não há a preocupação em si com a avaliação, mostra como esta direcionou o trabalho do professor:

Olha, a escola repassa para a gente todos os resultados. Há uma conversa, um direcionamento do que deve ser feito, como nós devemos nos portar diante dessas avaliações e procurar passar para o nosso aluno a importância disso tudo. E lá no segundo ano é o início, então, eles participam de provas que são importantes, mas sem essa carga, essa preocupação da avaliação em si.

Podemos ver que existe uma cobrança da direção em relação aos/as professores/as no que tange a resultados na Provinha Brasil, que é aplicada para crianças do segundo ano do fundamental, e o mais preocupante é que tipo de conhecimento é cobrado nessa avaliação:

Sendo assim, é importante questionar: de que modo a *Provinha*, pensada como instrumento pedagógico e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores? Infelizmente, se permanecer dessa forma, ela certamente só poderá contribuir para a formação de massas silenciosas e adaptadas à realidade socioeconômica (GONTIJO, 2012, p. 620, grifo da autora).

Para o professor Elso, o que é solicitado nas provas deveria ser mais explicitado para o/a professor/a, assim como a frequência das provas deveria aumentar. Isso mostra que, para ele, o currículo deve adequar-se à avaliação.

Olha, então, não tem uma frequência em que sejam trabalhadas essas questões. Eu acho que, se nós tivéssemos com frequência as questões, o que se trabalha, o que se pede nessas avaliações para trabalhar com o professor... Não a cada dois anos, trabalhar isso... Eu acho que a avaliação tem que ser contínua, da mesma forma que pede para o professor trabalhar de uma forma diversificada e continuar em sala de aula, eu acho que essa variação não condiz muitas vezes, que essa

avaliação não condiz com a realidade. Eu acho que ela não consegue, muitas vezes, medir uma qualidade ou não de uma escola. Eu acho que ela deveria ser mais contínua, mais frequente, e não a cada dois anos, e mais global. Eu acho que ela avalia mais essa de ter que marcar um X em uma questão. Eu não vejo que seja válido.

Na ótica da qualidade social, é mais importante debatermos as contextualizações dessas avaliações, dialogando com toda a comunidade escolar, para que assim se possa pensar não em avaliações que visam ao controle, mas que colocam em xeque a lógica neoliberal.

O relato do professor Lauro é importante para percebermos como as avaliações norteiam cotidianamente o currículo escolar e como existe uma cobrança sobre os/as professores/as:

Pois é, as avaliações do IDEB, elas são mensuradas assim... Você tem a questão das aprovações, e se o índice de aprovação for baixo, o seu IDEB cai também. Você tem as questões das evasões, o menino evadido da escola, ele significa que também reprovou, então, a nota do IDEB cai. O governo mede a questão da aprendizagem na escola e todas as escolas, ela deve atuar de que maneira... Depois que sai o resultado, se faz o diagnóstico, é enviado para escola e aí, em cima desse diagnóstico, você já tem as competências e as habilidades que o aluno não conseguiu atingir e quais são os descritores que você tem que trabalhar para poder suprir essa falta dessa facilidade. Se tem alguma coisa errada nessa habilidade, isso vai interferir na formação para o professor no planejamento dessas atividades, para que ele consiga, para atingir o mínimo que o IDEB... Nas nossas formações, pelo menos nas duas formações a que eu tive que ir, a coordenação ficou muito preocupada com relação à nota do IDEB. E eles colocam isso como um ponto importante, porque é a cara da nossa escola, o que vai acontecer... A Secretaria de Educação, ela vai lá na escola ver como que é o IDEB da sua escola, então, avalia a escola se o trabalho não está atingindo o mínimo. Quer dizer, então, que todo mundo tem que se mexer, e a coordenação se preocupa, sim.

Um ponto que pude perceber dentro das escolas (principalmente na que está com baixo IDEB) é o da evasão e reprovação dos/as alunos/as. Nas conversas e observações, pude notar o quanto isso se torna um problema, gerando culpabilização dos/as alunos/as, pois, pelo fato de ter muitas reprovações, a escola nunca consegue atingir o alto índice. É o que Machado e Alavarse (2014) chamam de política/proposta de responsabilização, tendo-se como princípio utilizar os resultados para aferir o

desempenho do trabalho do/a professor/a, apesar de muitos estudos afirmarem que existem diversos fatores que extrapolam a linearidade desses resultados.

A professora Aline, embora acredite que as avaliações sejam bem elaboradas, chama a atenção para outros contextos. Ela relata uma experiência própria de quando trabalhou em uma escola localizada na zona rural:

Olha, eu enxergo que tem um lado muito positivo, mas, por outro lado, essas provinhas não têm uma data programada [...]. Se tem uma escola que é localizada na zona rural, se chove, tem alunos que não comparecem. Tem parte que é bom, e tem parte que ela é prejudicial, depende do contexto, então, não é? Ela, eu acredito que é bem formulada, é bem elaborada, mas, dependendo da escola e da comunidade em que ela está inserida, podem ajudar [ou] podem atrapalhar essas avaliações do IDEB.

Na perspectiva da educação multi/intercultural, o que deve nos preocupar não é o fato de que os/as alunos/as da zona rural tiveram dificuldades de acesso, mas sim o sentido dessas avaliações para eles/as. Seus contextos são totalmente diferentes; em uma avaliação do IDEB que não é voltada para a pluralidade sociocultural, seus conhecimentos não são validados.

Outro ponto destacado é sobre as estratégias utilizadas para que as avaliações sejam respondidas pelo maior número possível de alunos/as, o que mostra a importância que elas têm no currículo escolar. Sobre isso, diz a professora Mariana:

Bom, os alunos, eles não levam com grande seriedade. Se eles forem avisados que hoje tem prova, avaliação, eles não vêm, e isso prejudica esse tipo de avaliação. Então, como nós fazemos? É quando a gente recebe a notícia de que vai ter um tipo de avaliação, assim, nós marcamos algum tipo de opção para aquele dia de outra avaliação que seja da escola para que eles possam vir, porque, senão, eles não vêm. Porque eles não acham isso interessante, eles acham que é desnecessário, os alunos acham isso. Eu não sei como os pais acham, porque nunca perguntamos, mas os alunos acham isso.

Mais uma vez, vemos que o principal responsável pelo desempenho nas avaliações do IDEB é o/a aluno/a. Qual seria o motivo dessa “falta de seriedade” dos/as alunos/as em relação às avaliações? Novamente, apoio-me em Esteban (2014) ao

questionar o perfil desvitalizado dessas avaliações do IDEB, que buscam enquadrar, classificar e normatizar os/as estudantes, classificando-os/as como capazes e incapazes. Portanto, a “falta de seriedade”, no caso, é um instrumento de fuga encontrado pelos/as alunos/as para não serem classificados/as ou enquadrados/as.

A fala do professor Fabrício deixa clara a preocupação da escola com avaliações do IDEB: “Olha, eu vejo que a escola tenta incentivar os professores para que a gente consiga boas notas, para demonstrar que a escola é um lugar que se preocupa com isso” (Fabrício). Quando Esteban e Fetzner (2015) falam de redução da escola, trata-se disso, isto é, a escola preocupa-se com as avaliações do IDEB, de forma que elas se tornam peça chave no currículo escolar. Em uma educação pública que passa por vários problemas, focar em competição por índices de IDEB é fazer uma política de mercado, neoliberal e monocultural. Com Esteban (2014), entendo que devemos construir uma visão mais ampla e plural de qualidade e que esta, sim, deve ser o foco dentro da escola:

Faz-se necessária uma perspectiva plural de qualidade, em que o diálogo, a diferença, a alteridade e a solidariedade articulem práticas escolares e processos avaliativos coerentes com os contextos em que se concretizam. Os diversos obstáculos a uma efetiva democratização da educação no Brasil assinalam a insuficiência do conceito de qualidade que vem animando as políticas públicas para a educação e muitas das práticas escolares cotidianas, que se apoia na compreensão da universalidade: do conhecimento, dos processos pedagógicos, do papel do professor, das características e da função do estudante e dos níveis, parâmetros, indicadores e procedimentos presentes no processo de avaliação externa (ESTEBAN, 2014, P.472).

Defendo que é com isso que a escola deve se preocupar – o que chamamos de educação multi/intercultural com um currículo com qualidade social, que dialoga com as diferenças, que não as inferioriza e é contra todos os processos de discriminação.

A fala da professora Felícia também mostra reflexos dessa avaliação no currículo, como a cobrança pelos resultados.

Olha, primeiro, eu acho que é bem organizado e tal, mas eu vejo algumas falhas, por exemplo, eu tenho aluna especial, e a deficiência dela não é só visual, ela tem uma deficiência cognitiva. Para nós, tem que ter toda uma adaptação quando a gente vai fazer as provas, e essas provas não vêm adaptadas para ela, só veio maior. Eles não tiveram



trabalho de adaptar, então, existe todo um contexto de vir lá de cima. A escola passa os dados para a gente, fala que existe uma cobrança, principalmente para os professores de Matemática e Português, e no caso que já é, você avalia só dois tipos de inteligência, não é? É preocupante, mas nós sabemos que existem escolas (não é o caso da nossa) que maquam e que escolhem aqueles melhores alunos e fazem isso aí. Então, tipo o que eles querem ver são os números, ou os reais resultados dos alunos, que eles aprendam. Então, existe essa maquiagem justamente por essa pressão. Sem uma base, a escola acaba na ética Maquiavel dos fins e dos meios.

A fala da professora Felícia vem ao encontro do estudo de Garcia (2010) quando afirma:

A qualidade da educação resumiu-se ao rendimento escolar, ou à performatividade, estimulando ansiedades e a competição entre as escolas e os professores. [...] o treinamento dos alunos para os exames, as classes de “aceleração”, ou simplesmente a exclusão de alunos das classes populares, cujos desempenhos possam comprometer a imagem e os índices de desempenho da escola (p. 453).

Há de se destacar que, se o currículo é afetado como um todo, no que tange ao currículo das disciplinas, este não é afetado de modo igual. As mais afetadas são as que são centrais na avaliação: Língua Portuguesa e Matemática.

A professora Felícia (de Filosofia) não percebeu nenhum tipo de mudança: “Então, o meu não tem como ter certeza porque, no caso, eu não sou professora de Português e nem de Matemática, mas nunca percebi, não”. Da mesma forma, o professor Fabrício (de História) relata: “Olha, na metodologia, eu não vejo muito isso, não. Eu vejo, inclusive, uma liberdade muito grande para professor fazer sua própria metodologia e não lido com essas diferenças aqui na escola, não”. A professora Felícia e o professor Fabrício não percebem grande intervenção no currículo em função das avaliações, já que suas disciplinas não são abordadas. No entanto, isso muda quando questionamos professores/as que trabalham com disciplinas centrais para as avaliações do IDEB.

O professor Elso, que trabalha com Matemática, diz que não existe mudança no estado, mas que, nas escolas do município em que ele também leciona, sim: “Isso, não vejo de forma significativa, não. No município, já vejo, e no estado, não. O

município, eles fazem simulado, e no estado, não. Agora, no estado, já não vejo assim uma preparação, mais específica para as provas”. De fato, no município de Campo Grande (MS), as escolas têm um controle muito maior, e é comum escutarmos dos/as professores/as que dão aulas no estado que no município há essa diferença.

Alguns/Algumas professores/as dizem que não existem mudanças, mas em suas falas percebemos algumas características, como diz a professora Mariana:

Não, é... Acontece assim... A gente trabalha de acordo com os descritores que nós sabemos, mas assim, lógico que aquele aluno que é mais interessado, ele vai se sair melhor, mas eles próprios não levam a sério, eles fazem muitas vezes com preguiça [...] não, só incentiva mais a leitura porque essas provas são mais interpretativas. Não muda metodologia, continua a mesma, só dá ênfase à leitura, à interpretação, só isso.

Percebem-se dois pontos: um é o que já problematizamos, sobre a culpabilização do/a aluno/a e o que é taxado como falta de interesse; o outro é dar ênfase aos descritores, incentivar a leitura – que leitura seria essa? Isso já não seria um tipo de treinamento para os/as alunos/as? Focar em algo para as avaliações? “A inserção das provas externas, acompanhada da pressão pela competição na busca de um melhor IDEB para a escola, fortalece a ideia de treinamento no trabalho com o conhecimento escolar” (ESTEBAN e FETZNER, 2015, p. 80) e ainda gera estigmas e estereótipos sobre alunos/as (desinteressados/as e preguiçosos/as), professores/as, comunidade da escola, etc.

A professora Maria alega que não existe uma relação direta, mas fica evidente como a escola se preocupa com os métodos aplicados para dar conta do currículo da disciplina, influenciando-os:

Não, específico, não. Mas a gente recebe essas provas oficiais, a gente dá uma olhada, e elas têm um perfil, têm um tipo de pergunta, têm um tipo de encaminhamento, você acaba trabalhando. Mas isso não para fazer a prova, mas porque a educação caminha para esse processo mesmo. [...] Olha, tem um momento em que a escola faz uma reunião para passar o resultado das avaliações do ano anterior, para a gente conversar um pouco em relação a tudo que a escola tem desenvolvido e como vêm sendo os resultados dos últimos anos.

Trabalhando dessa forma, em uma busca incessante pelo alto índice do IDEB, a educação caminha para esse processo de controle do trabalho docente, controle da aprendizagem, controle de normas. Assim como Esteban (2012), compreendo que “o discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala” (p.576). A escola acaba se tornando um ambiente tenso e de conflito. Quando se aproximam as avaliações, reuniões são feitas para tentar um bom desempenho. A professora Aline destaca: “Olha, então, a escola trabalha uma aula diferenciada para que possa atingir os conteúdos para essas avaliações, até porque nós temos a Prova Brasil, a prova da OBMEP [...]” (Aline). No final, o intuito parece ser o mesmo: garantir melhores colocações a cada avaliação.

Segundo a professora Joelma: “Não altera, assim, geralmente, nem todos os conteúdos exigidos pelo referencial são os que batem com que é solicitado, no entanto, a gente faz uma flexibilização para poder adequar e trabalhar [...]”. Observamos claramente que existe uma mudança no currículo para adequar-se às provas, seguindo o modelo de qualidade hegemônico. Estarmos cientes de todo esse processo é fundamental para questionarmos essas políticas de controle escolar, que muitas vezes não conseguimos enxergar. Para problematizar as possíveis mudanças de conteúdos e metodologias no currículo, sem diálogo com a comunidade escolar, apenas para treinar alunos/as, apoio-me em Moreira (2013), que diz:

Insisto, então, no ponto de vista de que o desenvolvimento de uma qualidade negociada via currículo precisa pautar-se no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo (p. 550).

O professor Lauro enfatiza que existe um treinamento para os/as alunos, a fim de obter melhores resultados:

Então, assim, existe uma comparação sempre com o ano anterior para saber se a gente está no caminho certo, se precisa mexer em alguma coisa [...]. Eu acredito que... Vou falar de mim. O que acontece é que a gente faz é procurar treinar esse aluno para essas avaliações, é isso que acontece, entendeu? Então, quando você treina o aluno para um

determinado fator, é para que ele passe e pronto. Mas, na verdade, a escola não deveria fazer isso, não é? Ela deveria ensinar para ser um cidadão, enfim, conforme o próprio P.P.P fala, formar cidadãos capazes de serem pessoas conscientes e de fazer suas escolhas certas. Então, eu acho que a avaliação desse aluno influencia muito. Ela vai influenciar... É assim... Vai chegar avaliação do SAEB, vamos treinar esses alunos para fazer essa prova. Como que são as provas? Que tipos de questões que são cobrados? Para que não saia muito mal o índice da escola...

A partir desse relato, percebemos o quanto o currículo é afetado pelas avaliações em larga escala. Esse cenário está ganhando cada vez mais força, sem analisar contextos e promovendo discursos preconceituosos. Essas avaliações, que Azevedo (2007) chama de quantitativas, acabam “[...] induzindo a capacitação dos ‘incapazes’, o treinamento e o adestramento por meio de programas preestabelecidos, estandardizados, vinculados a determinadas competências e habilidades” (p.8). Competências e habilidades de um currículo hegemônico, eurocêntrico, monocultural, que continua promovendo a exclusão e dando sustentação para o discurso da discriminação.

A análise mostrou que as mudanças produzidas no currículo não são no sentido de pensar na diferença dos/as alunos/as, mas de encontrar formas de melhor ensinar, isto é, de melhor treinar os/as alunos/as para que saibam responder corretamente as mesmas questões.

## **2.5 – ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA UM ALTO IDEB, SEGUNDO OS PROFESSORES**

Cabe, ainda, discutirmos sobre que elementos contribuem para um alto IDEB na visão dos/as professores/as, pois, a partir das falas, é possível analisar vários pontos importantes para entender as práticas de um currículo avaliado com os parâmetros da qualidade neoliberal e também possíveis desconstruções desse ideal de qualidade, a fim de se pensar em um currículo multi/intercultural com qualidade social. De um modo geral, os relatos dos/as professores/as foram bem diversos, porém, alguns temas em comum foram enfatizados, como a participação da família como um fator que contribui

para que a escola atinja o alto IDEB, conforme demonstram as falas das professoras Maria, Mariana e Aline.

Além de citar a família, a professora Maria menciona um conjunto de fatores que podem contribuir:

Olha, eu acho que é um conjunto. Tem que ter bons profissionais comprometidos com a educação, comprometidos com a escola. Você tem que ter uma coordenação que seja parceira, que auxilie, principalmente, na ponte entre a escola e os pais, porque a educação precisa ser esse trabalho de parceria e precisa ter bons materiais, ter uma estrutura que apoia esse aluno e que dê condições de ele aprender.

Ou seja, quanto mais estrutura física, pedagógica e profissional da escola e “familiar”, mais chances os/as alunos/as têm de irem bem nas avaliações do IDEB e a escola de obter um alto índice. Nessa lógica, os/as alunos/as das classes populares e dos grupos minoritários são vistos/as como os/as que dificultam o processo por não se enquadrarem na lógica das avaliações em larga escala.

A fala da professora Aline vai ao encontro do que afirma a professora Maria, pois também enfatiza a estrutura familiar:

Olha, a partir do momento em que o aluno, ele tem uma estrutura, que você tem uma escola que tem uma estrutura mínima, uma sala de tecnologia legal, computadores com internet, que hoje a gente utiliza muito a internet, isso faz parte já da nova geração tecnológica. Então, assim, onde nós temos computadores, onde nós possamos ter uma luz adequada, lousa adequada, caderno, materiais adequados, também lanche do aluno adequado. Porque o aluno, ele passa uma quantidade de tempo aqui, e nem todos disponibilizam até [...] então, eu acho, quando ele tem uma base por trás de tudo isso, escolar e familiar, ele consegue ter um bom resultado, porque eu acredito que capacidade todos têm, agora, oportunidade, nem todos.

A professora Mariana também relata a questão da família, mas traz um caso interessante sobre os/as alunos/as:

Primeiramente, no acompanhamento dos pais, os pais têm que acompanhar seus filhos, e a família está muito deteriorada, primeira coisa. Segundo, seria mais investimento na educação se os professores tivessem, digamos assim, mais armas para poder desenvolver um trabalho melhor, seria isso. E assim o interesse a mais dos próprios alunos, de repente, se tivesse um incentivo a mais... É, eu acredito que melhoraria, porque o ser humano é muito ligado ao ganhar. Se eu tiver um benefício grande a respeito disso, eu vou fazer; senão, eu não vou fazer. Infelizmente, é desse jeito. Os alunos, eles fizeram até um comentário comigo do ensino médio, você falou... “Sim, professora, se os alunos ganhassem um salário, podiam ser uns 200 por mês, você não teria alunos com notas abaixo de 8, porque pelo menos a gente teria dinheiro para comprar um chiclete”. Então, a parte final é a parte financeira.

Volto a enfatizar o quanto é forte a culpabilização em torno das famílias pelo fracasso dos/as alunos/as, reforçado por conta da competitividade criada pelas avaliações em larga escala, principalmente nas escolas em que os/as alunos/as são oriundos/as da periferia. Esse relato dos/as alunos/as sobre ganhar algo está arraigado em nossa sociedade; por mais que a professora tenha se espantado, é importante relatar que em alguns municípios, como Campo Grande, é feita uma premiação/bonificação no salário dos/as professores/as da rede municipal, caso consigam alcançar a meta do IDEB. A fala dos/as alunos/as citada pela professora nada mais é do que reflexo do ideal neoliberal de educação, que pune os/as que não aprendem e premia os/as bem-sucedidos/as.

O professor Lauro também destaca que é importante o/a aluno/a conscientizar-se da importância da prova e menciona os projetos contra a evasão escolar:

Olha, para ela ir com índice bom, além da questão de o próprio aluno pensar que ele é importante nesse sistema de avaliação e saber, então, que a nota que vai para o aluno é justamente uma média que se faz para poder dar nota para a escola, a conscientização de todos que estão na escola. O IDEB é mensurado nessa questão, assim... Acredito que o que vai contribuir é a dedicação, estrutura, enfim, projetos que façam com que seus alunos permaneçam na escola para que esse índice não caia, e alguns não tiveram êxito, mas eu acho que é por aí. Se o projeto não teve êxito, você vai ver onde estava errado para melhorar o que estava errado. Mas começam com os projetos... Trazer esse aluno e fazê-lo gostar de ficar na escola, e ele gostando de ficar na escola, fazendo com que ele goste de estudar, eu acho que os índices vão melhorar.

Também vale ressaltar que nas escolas, principalmente as que estão com baixo IDEB, a discussão sobre a evasão é recorrente, pois esta afeta diretamente o índice final do IDEB. Portanto, sempre surge o discurso de que os/as alunos/as não têm força de vontade ou de que eles/as saem por terem que trabalhar. Essa questão merece maiores problematizações, já que o fato de o IDEB contar com esse requisito pode gerar discursos discriminatórios dentro do ambiente escolar contra os/as alunos/as, isto é, uma exclusão de quem já não se encaixa mesmo no padrão, que são os/as evadidos/as (por diversas questões mais complexas). No entanto, é um meio de controlar o excesso de reprovação dentro das escolas (que provoca a evasão). Esteban (2012) diz que a escola pública “[...] tem passado por mudanças significativas nas últimas décadas, com ampliação do número de estudantes e gradual redução dos índices de evasão e repetência, o que contribui para que mais tempo na escola se traduza em conclusão de mais anos escolares” (p. 575). Vejo que essa questão deve ser levada em consideração quando problematizamos essas práticas e políticas na escola.

A ênfase no conteúdo “tradicional” fica em evidência na fala da professora Joelma:

O trabalho concreto... Inclusive, eu até estava lendo o material do relatório de Língua Portuguesa... Ele passa essas orientações, e eu vejo que as orientações passadas são as orientações que nós fazemos em sala de aula, que é o questionamento que nós temos às vezes: será que estou fazendo correto? Será que não é pouco? Será que eu tenho que fazer alguma coisa a mais? Aí, eu devo fazer alguma coisa mais, e o que é esse algo a mais, não é? E aí, eu fui ler o material, as informações... Ele acaba trazendo umas propostas que eu já fiz em sala de aula, então, você ver que as medidas que você toma... Às vezes, são meio que intuitivas, mas estão em consonância também.

A ênfase conteudista é característica nas falas dos/as professores/as em relação à busca por um alto IDEB, pois as avaliações em larga escala e as “cartilhas” do que deve ser feito agem como um instrumento regulador, fazendo com que o currículo continue fixo na ótica conservadora. Nessa lógica conteudista, ênfase também a fala do professor Elso: “O que contribuiu para isso, então, eu penso que o trabalho do dia a dia, o trabalho diário em sala do conteúdo, um trabalho com qualidade, eu acho que

interfere no trabalho mais qualitativo”. Sendo assim, penso como Gomes (2012), que defende a descolonização do currículo, pois “[...] já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas [...]” (p. 102). As avaliações em larga escala não contribuem para a prática reflexiva dos/as professores/as sobre esses processos, como podemos notar em seus relatos.

Contraopondo um pouco a ideia dos/as outros/as professores/as, a professora Felícia diz que o trabalho diferenciado do/a professor/a em “ganhar” o/a aluno/a é fundamental para que este/a tenha mais motivação:

É, eu acredito que tem algumas escolas que podem fazer algo mais real. Dificilmente eu posso falar de Matemática e de Português, mas porque, se eu for falar como aluna, é aquela questão... Eu sempre fui melhor quando os professores conseguiram, de certa forma, passar matéria não de uma forma clássica. Então, ele conseguiu interagir mais, e acredito que isso... Mas percebi também na escola que, quando a turma era melhor, tipo a turma colabora, aquela turma, aí, é melhor. Entrava aluno bom numa turma, vamos dizer, sim, que ele é excluído socialmente, faz uso de drogas, que se passa um pouco e já estava quase no mesmo nível dos outros, então, um professor que ajuda... Para mim, pessoalmente, meu professor é esse que consegue puxar você para dentro da matéria, ele está do seu lado, ele pergunta em cima de você, consegue brincar e tal. Eu aprendi muito com esses professores. Então, o professor, mas também o contexto escolar, ele... Não é? Porque, por exemplo, se você for naquela turma que só tem esse tipo de aluno, o excluído, então, provavelmente, a nota vai ser baixa. Então, tem todo esse contexto.

Na maioria dos casos, as escolas com os/as alunos/as provenientes das classes populares tendem a ter um baixo IDEB, porém, isso é devido a um conjunto de elementos, sobretudo, a um currículo que não atende aos interesses populares e às características dos/as alunos/as. Segundo Arroyo (2014):

Perpetuar uma das funções da autoidentidade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, valores, culturas, modos de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioria (ARROYO, 2014, p.30).



Entendo também que o/a professor/a tem um papel fundamental no aprendizado do/a aluno/a, seja para as avaliações em larga escala do IDEB, seja para a transformação social dos/as alunos/as.

O professor Fabrício atentou a um ponto muito importante, que não foi ressaltado por outros/as professores/as: “[...] mas eu atribuo o alto índice ao tamanho da escola. Quando é menor, é mais fácil de você tocar, mas é um tanto capitalista, não é? Acaba fazendo isso, daí, infelizmente, esses dados na minha conta, na minha concepção, não mostram a questão da qualidade”. Na ótica do professor, uma escola menor facilita o controle dos/as alunos/as para evitar a evasão e manter a ordem.

Ao finalizar a análise, é importante fazer algumas considerações. Reforço que minha intenção não foi julgar e acusar os/as professores/as, mas mostrar o quanto estamos imersos numa política educacional que tem o IDEB como peça fundamental e o quanto isso é ruim para pensarmos/fazermos uma educação multi/intercultural que nos leve a um conceito de qualidade social, pautada nas discussões dos Estudos Culturais. Reafirmo que muitos elementos citados pelos/as professores/as não promovem uma educação de qualidade, caracterizando um instrumento de regulação e controle sobre as classes populares e grupos minoritários. Segundo Esteban (2014), “a ausência de uma educação de qualidade é parte indissociável do processo de subalternização das classes populares, enquanto a presença desses sujeitos na escola resulta de sua árdua e histórica luta contra a colonialidade [...]” (p.464). Nesse caso, percebemos que a falta de qualidade social e de um currículo multi/intercultural na educação é mantida pela lógica da qualidade neoliberal e, conseqüentemente, pelas políticas e práticas pedagógicas que buscam um alto IDEB.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta dissertação, após as bibliografias estudadas durante o mestrado, as entrevistas com os/as professores/as e as análises de campo, percebo que muitas problematizações feitas aqui são apenas “um pontapé” inicial de outros questionamentos devido à extensão do tema discutido. É muito importante ressaltar que várias leituras feitas ao longo do mestrado fizeram ainda mais sentido ao escutar os/as professores/as e todos os percalços enfrentados por eles/as e pelos/as alunos/as no cotidiano escolar.

Pude perceber que a educação multi/intercultural pouco é discutida, entendida e praticada na escola, por mais plural que seja o público das escolas. Estamos imersos em um modelo educacional neoliberal em que predomina a culpabilização dos/as alunos/as que não se enquadram no grupo hegemônico. E isso é bem visível nas falas dos/as professores/as, como a discriminação sofrida pelos/as alunos/as indígenas e a cobrança em torno das famílias da periferia. Faz-se necessária uma educação com viés multi/intercultural para problematizar as diferenças culturais/raciais, bem como os conceitos tidos como absolutos em nossa educação.

Assim como Candau (2008), vejo a multi/interculturalidade como um grande instrumento para romper fronteiras e promover o diálogo com outros saberes. Isso nos leva a desconstruir o conceito de qualidade neoliberal, que, como pudemos observar, é apoiado em um só saber e em um só modelo avaliativo, fazendo com que o saber hegemônico/eurocêntrico/elitista e de viés monocultural seja o modelo de qualidade presente em nosso currículo e nas avaliações em larga escala.

O conceito de qualidade escolar está cada vez mais apoiado nas avaliações em larga escala e índices do IDEB, como pudemos constatar nas falas e problematizações dos/as professores/as. Portanto, apoiar o conceito de qualidade na lógica neoliberal, como as avaliações em larga escala, não garante uma educação democrática e um espaço de diálogo multi/intercultural. Isso ficou evidente nesta pesquisa, pois o fato de a escola ter um alto IDEB não garantiu um discurso mais crítico e uma escola mais plural.

Os/As professores/as das disciplinas não abordadas nas avaliações em larga escala tiveram, na maioria dos casos, uma postura mais crítica em relação aos processos de discriminação, competitividade, meritocracia e outros assuntos discutidos aqui. Assim, nota-se que o currículo das disciplinas mais visadas nas avaliações em larga escala é mais voltado para a competitividade e as culpabilizações, sejam elas das escolas, dos/as alunos, das famílias ou dos/as professores/as.

Esteban (2014) entende que a padronização e a homogeneização estão norteando o modelo de qualidade nas políticas públicas de avaliações. Essa busca de qualidade sob tal viés promove ainda mais os processos de subalternização sobre os/as alunos/as pobres, índios, *gays*, bem como sobre suas famílias, como pudemos perceber na pesquisa de campo. Essa noção de qualidade pode ser colocada em xeque como o conceito mais amplo de qualidade, que chamamos de qualidade social, e entendo que uma forma de promovermos essa qualidade social é inserir as discussões multi/interculturais no currículo, nas práticas avaliativas e no cotidiano escolar.

Esta pesquisa, embora não tenha tido o objetivo de comparar, mostrou que há uma dicotomia produzida pelas avaliações em larga escala e a busca pelo alto IDEB. Os profissionais da escola com alto IDEB, em sua maioria, destacam todo o tempo o bom resultado, como o trabalho é bem visto, a ida da imprensa em vários momentos para realizar entrevistas; porém, o controle dos/as alunos/as também é visível. Já na escola com baixo IDEB, a culpabilização dos/as alunos/as, dos/as professores/as, das famílias, torna o ambiente cada vez mais tenso, ainda mais em tempo próximo ao resultado do IDEB. Esse é o reflexo das políticas neoliberais, que têm nas avaliações em larga escala um grande instrumento, que vem dificultando a educação de qualidade social para todos/as os/as alunos/as e, infelizmente, vem ganhando cada vez mais visibilidade e importância dentro das políticas educacionais.

A partir do cenário investigado e problematizado, entendo que outros saberes não estão inseridos nas políticas de avaliação em larga escala; logo, é necessário pensarmos a educação apoiados no conceito de qualidade social, pois, nesse jogo de saberes, acontece o que Werle, Scheffer e Moreira (2012) chamam de invisibilidade. Os saberes hegemônicos ganham mais visibilidade, tornando-se os únicos válidos, invisibilizando os saberes não-hegemônicos. Partindo-se desse cenário, os elementos voltados para a qualidade social precisam ser problematizados e tematizados, a ponto de ganharem mais espaço em uma educação marcada pela universalização, pela

performance e pelo viés de mercado/neoliberal. Sendo assim, percebe-se que os saberes não-hegemônicos são descartados e ignorados, o que vem reafirmar os discursos discriminatórios, a precarização da educação pública e a exclusão dos que estão culturalmente e socialmente fora dos grupos e saberes hegemônicos/eurocêntricos.

Gostaria de finalizar esta dissertação com uma citação de Gomes (2012), pois a autora é uma grande teórica e militante do movimento negro, da Lei 10.639/04 e da multi/interculturalidade, movimentos que nos ajudam a pensar em qualidade social na educação. Segundo ela,

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se às avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (p.99, grifo da autora).

Isso vai ao encontro do que tentei problematizar e desconstruir nesta dissertação, e os questionamentos feitos pela autora ajudam-nos a entender que, enquanto os conhecimentos hegemônicos/eurocêntricos forem as bases das avaliações estandardizadas/avaliações em larga escala, os grupos sociais e culturais minoritários serão marginalizados e excluídos, sendo que, na maioria das vezes, frequentam a escola com baixo IDEB. Isso esteve presente na maioria das falas dos/as professores/as; portanto, entendo que o currículo multi/intercultural deve ser posto em discussão o quanto antes, para colocar em xeque as crescentes políticas neoliberais na educação, a fim de promover a educação com um currículo com qualidade social.

## REFERÊNCIAS

ADREWS, Christina W; VRIES, Michel S. de. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.826-847, 2012.

ALVES, Maria T. G., SOARES, José F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, p.177-194, 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Maria Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p.35-51, 2011.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Igualdade e Equidade: Qual a medida da justiça social. **Avaliação**, v. 18, n. 1, p.129-150, 2013.

AZEVEDO, José Clovis. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos avançados**, v.21, n. 60, p. 7-26, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. **As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade**. 33ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2010, p. 1 – 16.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.2, p.373-388, 2012.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdades de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p.303-328, 2012

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In.: LOURO, Guacira Lopes. (org.) O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.

CAETANO, Marcio Rodrigo do Vale. **Currículos praticados e a construção da heteronormatividade**. 32ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2009, p. 1 – 17.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.40-49, Jul./Dez. 2005

CARRANO, Paulo Cezar R. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio, Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-207.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 563-584, 2011.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Práxis Educacional**, v.7, n.11, p.73-93, 2011.

DAMICO, José Geraldo Soares. **TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO NO ÂMBITO DO PRONASCI**.34ª reunião anual da ANPED: Natal, 2011, p. 1 – 15.

DONALD, James. Liberdade bem regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão das fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-88.

DUSSEL, Henrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (orgs). *Ciências. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.*: CLACSO, Buenos Aires, 2005. P. 24 – 33

ÉRNICA, Mauricio. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de teresina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p.523-550, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p.573-592, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, , p.5-31, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p.573-592, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio B., PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: Dp & A editora. 2004

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, p. 75-92, 2015.

GABRIEL, Carmen Tereza. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.s). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 67 – 89. 2008

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p.445-455, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p.333-361, 2011.

GOMES, Nilma Lino. A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.693/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.s). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 67 – 89.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.3, p.603-622, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas curriculares, estado e regulação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, 1997, p. 1-23.

JESUS, Regina de Fatima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas Cotidianas. **Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2009.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 9-132.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “**Não Temos Que Lidar Com Isso. Aqui Não Há Gays Nem Lésbicas!**”- **Estado de Negação da Homofobia Nas Escolas**. 32ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2009, p. 1 – 17.

LANDER, Edgardo (orgs). **Ciências. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Nota introdutória - cultura e política: implicações para o currículo*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.5-10, Julho-Dezembro 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13 – 54.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo**. 28ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2005, p. 1 – 16.

MACHADO, Nílson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, v.21, n.61, p. 277-294, 2007.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: Tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MATTOS, Sandra M. N. Inclusão/eclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, n.44, p.217-233, 2012.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença**. 29ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2006, p. 1 – 17.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.s). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Maza edições. 2012, p. 15-22.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, set. 2013

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.s). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis:Vozes, p. 7 – 12.

MOREIRA, Antonio Flavio; CAMARA, Michelle Januário. Reflexões Sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.s). **Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, p. 38 – 66.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A, GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-38.



PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.s). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora DP & A. 2002, p. 23-38.

PINHEIRO, Juliano Soares; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. **Aprendizagens de um Grupo de Futuros Professores de Química na Elaboração dos Conteúdos Pedagógicos Digitais**: em face dos caminhos abertos pela lei federal 10.639 de 2003. 32ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2009, p. 1 – 15.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER Verônica. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. 1ª Ed. Curitiba, Editora CRV, 2011. 120p

RIBEIRO, Willian de Góes. **Desconstruindo o Ideal do Branqueamento**: reflexões e desafios a partir do multiculturalismo. 33ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2010, p. 1 – 16.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p.44-75, 2013.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento igual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p.717-738, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SCOTT, J. W. (1990). “Gênero: uma categoria útil de análise histórica.” *Revista Educação e Realidade*, vol. 16, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, pp.71 – 99.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Um Preto Mais Clarinho – ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 81-115, 1997.

SILVA, Itamar Silva da. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPED no período de 2000 a 2010. **Avaliação**, v. 18, n. 2, p. 335-350, 2013.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cedes**, v.29, n.78, p.216-226, 2009.

SILVA, T. T. da. “Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SKLIAR, Carlos. Sobre a espacialidade do outro e da mesmidade — notas para uma deslocalização (permanente) da alteridade. In: Skliar, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Diálogos Possíveis Entre as Concepções de Currículo e a Lei 10.639/03.** 32ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2009, p. 1 – 16.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/junho/julho/agosto de 2003, p. 05-15.

VEIGA NETO, Alfredo. Olhares... . In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.s). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Editora DP & A. 2002, p. 23-38.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. **Controle através da tradição:** dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. 29ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2006, p. 1 – 12.

WERLE, Flávia O. C., SCHEFFER, Lisandra S., MOREIRA, Marilan de C. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD**, v.14, n.2, p.19-37, 2012.

## ANEXO I

### **Roteiro das entrevistas semiestruturadas:**

Nome:

Formação:

Ano em que se formou:

Tempo de Magistério:

Ano em que atua:

Carga horária semanal:

Vínculo empregatício:

O que você pensa da educação pública atual?

Qual a importância da escola atualmente?

Como você se vê como educador? Seu papel?

Como vê os/as alunos/as que frequentam a escola pública? Você vê diferenças entre eles? Quais? E como você caracteriza os seus alunos? Há diferenças?

Na escola, entre eles, você percebe esse tipo de diferença, entre os alunos? No caso das questões sociais citadas, você acha que estão relacionadas com as questões raciais?

Você vê diferenças raciais? De gênero? E processos de discriminação? Quais?

Como a comunidade escolar lida com as avaliações do IDEB?

Essas avaliações do IDEB colaboram para a qualidade da educação? De que forma?

Você observa mudança nos conteúdos e nas metodologias em sala devido às provas em larga escala? Quais? Como isso se dá no dia a dia na escola?

O que significa uma escola de qualidade para você?

Você considera que a escola na qual você trabalha tem qualidade? Por quê?

O que você pensa de a mesma prova ser aplicada para todos/as os/as alunos/as do Brasil?

Para você, que elementos contribuem para uma escola ter um alto IDEB?

De alguma forma, as escolas não entram num clima de competição para tirar um melhor IDEB?