

## AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E DE DESIGUALDADE SOCIAL

### CULTURAL DIFFERENCES IN THE CONTEXT OF LARGE-SCALE EVALUATION AND SOCIAL INEQUALITY

### LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN A GRAN ESCALA Y DE DESIGUALDAD SOCIAL

BLINI, Bruno Amaro Queiroz  
brunoaqb@hotmail.com  
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco  
<https://orcid.org/0000-0002-8518-3752>

BACKES, José Licínio  
backes@ucdb.br  
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco  
<http://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

**RESUMO** O artigo tem como objetivo analisar como as avaliações em larga escala afetam as percepções dos professores sobre as diferenças. A pesquisa, do tipo qualitativa, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas junto a oito professores de duas escolas públicas de Campo Grande (MS), sendo uma com alto IDEB e outra com baixo IDEB. Os resultados indicam que a diferença é vista como um problema e que a preocupação central das escolas é aumentar o IDEB. Os resultados também demonstram que se adaptam as metodologias e a forma de avaliar, se responsabilizam os alunos pelo mau desempenho (os diferentes, com destaque para os indígenas), se prioriza uma formação continuada voltada ao aumento do IDEB, se transferem os alunos (diferentes) que não se enquadram no padrão desejado e se enfatizam os conteúdos cobrados nas avaliações externas e a forma como são cobrados.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Diferença cultural. Educação Básica.

**ABSTRACT** This paper aims to analyze the way in which large-scale evaluations affect teachers' perceptions of differences. A qualitative research was carried out by means of semi-structured interviews with eight teachers working in two public schools in Campo Grande (MS), one with a high Educational Development Index (EDI) and the other with a low EDI. The results have shown that difference is regarded as a problem and schools are mainly concerned with increasing EDI. The results have also evidenced that the methodologies and the way to evaluate are adapted, students are found responsible for their bad performance (the different ones, particularly the Indigenous), continuing education intended for improving EDI is privileged, the (different) students that do not fit the desired standard are transferred, and the contents required for external evaluations as well as the way they are required are emphasized.

**Keywords:** Cultural difference. Basic education. Large-scale evaluation.

**RESUMEN** El artículo tiene como objetivo analizar cómo las evaluaciones a gran escala afectan las percepciones de los profesores sobre las diferencias. La investigación, de tipo cualitativa, fue realizada por medio de entrevistas semi-estructuradas, con ocho profesores de dos escuelas públicas de Campo Grande (MG), teniendo una de ellas un alto IDEB y otra un bajo IDEB. Los resultados indican que la diferencia es vista como un problema y que la preocupación central de las escuelas es aumentar el IDEB. Los resultados también muestran que las metodologías y la forma de evaluar son adaptadas, que los alumnos son responsabilizados por el mal desempeño (los diferentes, con destaque para los indígenas), que se prioriza una formación continua volcada al aumento del IDEB, que los alumnos (diferentes) que no se encuadran en el patrón deseado son transferidos, y los contenidos cobrados en las evaluaciones externas son enfatizados, así también como la forma en que son solicitados.

**Palabras clave:** Evaluación a gran escala; Diferencia cultural; Educación básica.

## 1 INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala têm se intensificado no contexto brasileiro e afetado cada vez mais as escolas, apesar das críticas contundentes de vários pesquisadores, que mostram seu caráter homogeneizador e excludente. O artigo situa-se nesse contexto de crítica a essas avaliações, salientando como elas afetam as percepções das diferenças pelos professores, além de interferirem em aspectos da escola.

Cabe salientar que, ao problematizarmos as diferenças, nos aliamos a Candau (2008a) quando esclarece a distinção entre diferença e desigualdade, mostrando que o oposto da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade. Portanto, a luta pela igualdade e a valorização da diferença não são antagônicas, mas parte da mesma luta: “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença” (CANDAUI, 2008a, p. 47).

A pesquisa é do tipo qualitativa. Para coletar os dados, foram realizadas, entre março e julho de 2016, oito entrevistas semiestruturadas com oito docentes da Educação Básica de duas escolas estaduais situadas no município de Campo Grande (MS). Por tratar-se de pesquisa qualitativa, o número de sujeitos foi pequeno, considerando-se que, “[...] na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que os

sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 53).

O critério para a escolha dos oito docentes foi no sentido de atender a diferentes níveis, disciplinas e gêneros, com a participação de uma escola com alto e outra com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dos oito professores, quatro são homens e quatro são mulheres, sendo que duas trabalham no Ensino Fundamental I. A inclusão de professores do Ensino Fundamental I serve para mostrar que desde o início a escola e os professores são afetados pelo IDEB. Quatro professores são do Ensino Fundamental II, sendo que dois lecionam Português e dois lecionam Matemática; dessa forma, incluem-se 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. Dois professores lecionam disciplinas que não são abordadas nas avaliações em larga escala da Educação Básica, no caso, um professor de História e uma professora de Filosofia.

Sobre a escolha das escolas, foi selecionada uma que estivesse no momento (2015) com alto IDEB e outra com baixo IDEB. No entanto, essa escolha não foi para fazer comparativos ou realizar discursos acusativos entre uma e outra escola, mas para mostrar que, em ambas, as percepções das diferenças são afetadas pelas avaliações em larga escala.

Com base em Silveira (2002), problematizamos as pretensões positivistas de neutralidade, imparcialidade e objetividade:

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 (SILVEIRA, 2002, p. 125).

Portanto, a análise ora apresentada, que seguiu o método qualitativo e interpretativo, não visou a chegar a conclusões neutras e objetivas, mas a produzir problematizações que ajudem a pensar de outra forma a avaliação da educação, bem como as diferenças e desigualdades. Salientamos que o nome dos professores é fictício e que todos os procedimentos éticos da pesquisa foram seguidos.

Apresentamos um quadro sucinto com informações que não comprometem o anonimato:

Quadro 1 – Informações básicas dos professores entrevistados.

Professor	IDEB	Atuação	Ano da formação	Licenciatura	Tempo de magistério	Carga horária
Maria	Alto	Fundamental I	1992	Pedagogia e Letras	25 anos	20h
Aline	Alto	Ensino Médio	2009	Matemática	7 anos	40h
Fabrcício	Alto	Fundamental II e Ensino Médio	2009	História	7 anos	50h
Joelma	Alto	Fundamental II	2011	Letras	4 anos	12h
Lauro	Baixo	Fundamental II	2001	Matemática	15 anos	40h
Mariana	Baixo	Fundamental I, II e Ensino Médio	2005	Letras e Normal Superior	10 anos	40h
Elso	Baixo	Fundamental II	2010	Letras	5 anos	20h
Felícia	Baixo	Ensino Médio	2013	Filosofia	3 anos	35h

Fonte: Próprio autor.

Para problematizar o objetivo proposto, no primeiro momento, trazemos a discussão teórica, pautada em vários autores que mostram o caráter excludente e homogeneizador das avaliações em larga escala. Em seguida, mostramos a análise da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professores de escolas estaduais de Campo Grande (MS). Ao final, trazemos a conclusão da pesquisa.

## 2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA AVALIAÇÃO HOMOGENEIZADORA E EXCLUDENTE

Na produção científica sobre a avaliação em larga escala, é possível identificar claramente duas tendências. Uma é a que reconhece na avaliação em larga escala uma maneira de aumentar a qualidade da educação; nessa tendência, ganham relevância estudos para aprimorar a avaliação externa, sobretudo porque os seus defensores entendem que se trata de uma forma de prestação de contas à sociedade. Alves e Xavier (2016) situam-se nessa tendência e dedicaram-se a desenvolver dois indicadores (um denominado de *intervenção para melhoria* e outro chamado de *currículo na escola*), argumentando que:

[...] os indicadores apresentados neste artigo têm o potencial de indicar problemas ou êxitos nas práticas pedagógicas das escolas e ajudar no planejamento, gestão e monitoramento das políticas e projetos nessa área (ALVES; XAVIER, 2016, p. 792).

De modo semelhante, Matos e Rodrigues (2016) veem a avaliação em larga escala como um fator que promove a qualidade, mas observam que ela é falha, pois ainda não dá conta de controlar todas as variáveis:

[...] o monitoramento das escolas é necessário, mas deveria incluir indicadores de diversas dimensões (contextualização), como: alunos, recursos, professores, projeto pedagógico, organização do ensino, cultura da escola, gestão e custos (MATOS; RODRIGUES, 2016, p. 672).

Pontes e Soares (2016) vão na mesma linha, detectando imprecisões na avaliação em larga escala e propondo uma nova forma de cálculo dos índices, com destaque para a série histórica, pois, dessa maneira, os dados serão mais fidedignos: “[...] uma escola, vista como unidade de interesse, pode ter seu desempenho mensurado com maior fidedignidade quando medido mais de uma vez ao longo de um período considerável de tempo” (PONTES; SOARES, 2016, p. 694).

A segunda tendência é a que faz crítica à avaliação em larga escala pelo seu caráter homogeneizante e excludente: a crítica deve-se aos efeitos que a avaliação produz no currículo, nas metodologias, nos sujeitos – notadamente, como argumentaremos ao longo do artigo, efeitos que tendem à responsabilização dos alunos (e professores) pelo mau desempenho, especialmente dos alunos pobres e não pertencentes à cultura hegemônica. Para os autores situados nessa tendência, a avaliação não pode ser única, dada a multiplicidade de contextos, e deve sempre contar com a participação da comunidade escolar, desde o planejamento até a aplicação e análise dos resultados. Salientamos que nos aliamos a esses autores e compartilhamos com suas críticas, pois, assim como eles, entendemos que, em um contexto tão plural como o brasileiro, a avaliação não pode ser a mesma em todas as escolas.

Para Esteban (2004), a avaliação influencia a seleção de conteúdos, os materiais didáticos e as formas de perceber a diferença:

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 (ESTEBAN, 2004, p. 173).

Esses cuidados e essas interações não estão presentes nas avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil, direcionada para crianças de 6 a 8 anos de idade, que passam a conviver com treinamentos repetitivos para obterem bons resultados, na busca por “qualidade” sob o viés neoliberal. Esteban (2012) faz críticas às políticas de avaliação da alfabetização, mais especificamente, à Provinha Brasil, questionando o sentido de avaliar as crianças e as influências dessa avaliação na educação das classes populares. Segundo a autora,

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 (ESTEBAN, 2012, p. 589).

Ou seja, esse modelo está padronizando e classificando não só as crianças, mas também a comunidade escolar (pais, professores, diretores, coordenadores e inspetores, dentre outros), 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 alunos pobres seja cada vez maior, tornando o ambiente escolar cada vez mais conflituoso. Mattos (2012, p. 227) 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”. Essas crianças são incluídas nas escolas, porém, medidas como as avaliações em larga escala contribuem para a sua exclusão por elas não se adequarem a tais parâmetros.

Como Alves e Soares (2013), pensamos que é importante levar em consideração os fatores sociais e econômicos 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” (ALVES; SOARES, 2013, p. 190).

Para Gontijo (2012, p. 620), “as capacidades e habilidades avaliadas na Provinha Brasil, infelizmente, buscam o silenciamento das contrapalavras dos leitores, vistos como receptores passivos de informações”. A padronização feita por avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é questionada pelos críticos da avaliação em larga escala, para quem seus objetivos e impactos no contexto escolar devem ser repensados. “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. 8). Portanto, é importante problematizar e superar 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 (AZEVEDO, 2013, p. 147).

A avaliação, na lógica neoliberal, 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 autor diz que

a ideia prevaiente 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 (SILVA, 2013, p. 337).

Ele alerta que “[...] a avaliação tem sido utilizada como ferramenta de retroalimentação do processo de regulação do Estado brasileiro” (SILVA, 2013, p. 341). Assim, utilizar avaliações em larga escala nas quais predomina o saber hegemônico serve de base

para uma escola conservadora, caracterizando um instrumento regulador para o neoliberalismo.

Outra característica que se encontra em nossa educação devido à avaliação neoliberal é que os alunos pobres, que culturalmente são invisíveis para as políticas neoliberais, são culpabilizados, tirando-se a responsabilidade do Estado de oferecer uma educação com qualidade que atenda aos anseios culturais desses alunos. Nessa perspectiva, Campos *et al.* (2011) problematizam o impacto que uma Educação Infantil de boa ou má qualidade pode ter nas vidas dos alunos no Ensino Fundamental. Os autores observaram as mudanças dos dados para entender o que levava o rendimento alto ou baixo dos alunos 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 (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 28).

Isso nos mostra o quanto as questões econômicas, culturais e sociais influenciam os índices das avaliações.

Ainda problematizando as avaliações neoliberais, 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 (CAMPOS, 2013, p. 26).

Pode-se dizer, portanto, que a discussão crítica é um caminho para encontrar formas de avaliar diferentes.

Além disso, as avaliações neoliberais 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 (ÉRNICA, 2013, p. 546).

Esse tipo de prática faz da educação pública um espaço de exclusão e culpabilizados, seja o aluno, os professores 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 e que ela não contribui para uma educação voltada aos interesses das classes populares. A implementação de políticas

[...] de quase mercado e de escolha de estabelecimentos escolares mostra 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” (BRUEL; BARTHOLO, 2012, 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” (CORBUCCI, 2011, p. 578). O quase mercado educacional é uma prática fruto do ideal neoliberal, que está arraigado em nossa educação e contribui para as desigualdades na educação. Questionar esse tipo de modelo avaliativo é fundamental para pensarmos em qualidade da educação.

Entendemos que uma educação que tem esse tipo de avaliação em larga escala como uma de suas principais ferramentas, além de criar um conceito restrito de qualidade, leva à reprodução de discriminações, bem como à culpabilização e à evasão dos que não se adequam ao currículo por produzido por tais avaliações.

Também Bonamino e Sousa (2012) fazem uma discussão muito interessante sobre as avaliações educacionais. As autoras problematizam os resultados e suas influências nas políticas educacionais. Elas mostram que existe uma situação 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”

(BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383). Isso nos mostra que, desde a infância, os alunos estão sendo formados pelo viés técnico-mercadológico.

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 (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723).

Pode-se dizer, então, que houve democratização do acesso escolar, mas a educação continua excludente, oferecendo uma qualidade diferente, dependendo da classe social. Segundo as autoras, atualmente, a educação pouco contribui para a melhoria da vida da classe trabalhadora.

Como é possível perceber, temos muito para desconstruir no que se refere à avaliação neoliberal. Apoiamo-nos em Rosemberg (2013), que reflete e discute sobre as políticas de avaliações na Educação Infantil, enfatizando alguns aspectos a serem investigados nas 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 (ROSEMBERG, 2013, p. 54).

Não só criticar o viés cultural hegemônico, mas problematizar o porquê das avaliações na Educação Infantil e nos demais níveis de educação, é um papel da educação crítica, isto é, uma avaliação democrática e contextualizada que questiona os ideais neoliberais, como os da competitividade e da meritocracia.

Entendemos que a homogeneidade e a sustentação nesses tipos de avaliação não contribuem 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 homogeneíza as identidades. Lopes (2012, p. 702) afirma que, “em discursos críticos, a qualidade também se associa à finalidade de formar identidades vinculadas à emancipação e à justiça social”. E é esse discurso crítico sobre a qualidade que defendemos, o qual visa a uma educação mais justa, que respeite as diferenças e favoreça a construção da igualdade.

Sendo assim, problematiza-se a noção de qualidade. Concordamos com Moreira (2013, p. 552), 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.

Essas restrições estão arraigadas em nosso modelo educacional, e as avaliações em larga escala dificultam 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 que não enxerga ou não aceita os pluralismos, as diferenças, as outras formas de aprendizagem e conhecimento.

Assim como Moreira (2013), defendemos o desenvolvimento de uma qualidade negociada, baseada em colaboração, reflexão e diálogo entre os diferentes grupos e no debate entre os sujeitos envolvidos. Pensamos que, assim, alcançaremos um conceito mais amplo e democrático de qualidade em educação. Conforme Esteban (2004),

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 com o outro e não um modo de não percebê-lo ou de distanciá-lo de nós (ESTEBAN, 2004, p. 177).

Esse tipo de avaliação é de grande importância para se pensar/fazer uma educação com qualidade que atenda aos interesses dos excluídos, rompendo com o ideal de qualidade sustentado por índices, ranqueamentos e avaliações em larga escala. A seguir, analisamos como os professores de Educação Básica percebem as diferenças no contexto da avaliação em larga escala e de desigualdade social.

### **3 DESIGUALDADES, DIFERENÇAS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

Ao iniciar a análise, lembramos que, “tradicionalmente, os docentes são preparados para reproduzir um currículo monocultural, em que grupos marginalizados como negros, mulheres e indígenas são relegados” (PINHEIRO; SILVA, 2010, p. 6). Portanto, as falas dos professores não devem ser vistas como uma expressão individual, mas do contexto que os produziu e produz, com destaque para a sua formação. Salientamos que as falas dos professores não são fixas. Em alguns momentos, os discursos aproximam-se; em outros, observa-se uma grande divergência, indicando que não há processos homogêneos, mas diferenças.

Questionamos os professores sobre as diferenças entre os alunos para entender como veem a heterogeneidade, reconhecendo que, muitas vezes, esses questionamentos remetem a processos de discriminação. Analisar os processos de discriminação percebidos pelos professores é importante para que possamos refletir sobre como a escola e os professores lidam com esse problema: se enxergam as diferenças, se assumem sua existência dentro da sala de aula, sejam elas raciais ou de gênero. Embora não seja o objetivo das avaliações em larga escala, como vimos anteriormente, elas afetam o trabalho contra os processos de discriminação e a discussão das diferenças em sala de aula.

A maioria dos professores reconheceu a heterogeneidade de seus alunos, mas algumas falas evitaram abordar as diferenças raciais, geralmente comentando mais a questão social e familiar. Os professores Elso, Lauro e Fabrício focam bastante nas desigualdades sociais e econômicas dos alunos: “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).

Em nossa sociedade, as desigualdades sociais são mais visíveis do que as diferenças raciais e de gênero; isso mostra como as questões raciais e de gênero ainda são silenciadas em nossa sociedade. Esse silenciamento é revestido do discurso de igualdade, entendida como mesmidade (SKLIAR, 2003), que permeia nossa educação e que não colabora para a discussão crítica sobre as diferenças; pelo contrário, esse discurso, segundo Skliar (2003, p. 108), [...] 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.

O professor Lauro segue a mesma perspectiva:

“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 onde os alunos são das classes populares, esse público ainda é visto como o diferente, associado à inferioridade (CANDAU, 2008b). Ainda sobre esse aspecto, o professor Fabrício aponta:

“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 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.”

As identidades e diferenças são construídas, e um dos espaços relevantes dessa construção continua sendo a escola. A escola pode “[...] contribuir para a

construção de identidades que se coloquem na contramão dos modelos hegemônicos. Valorizar a escola implica, assim, valorizar [...] as identidades” (MOREIRA, 2013, p. 554) que nela circulam, sem pretender homogeneizá-las.

No questionamento sobre as diferenças raciais dos alunos, surgiram algumas afirmações em torno das identidades, pois “[...] não conseguimos compreender a diferença sem remetê-la à identidade” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 468). A professora Mariana e o professor Elso, que trabalham em uma escola com 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 indígenas, 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).

Provavelmente, a vergonha dos alunos de envolver-se nessas apresentações que os professores pensam ser de afirmação relaciona-se à diferença, ao peso de ser o outro (mesmo sendo a maioria) em um lugar em que sua presença, no máximo, é dificilmente aceita. Muitas vezes, essa diferença não é problematizada e acaba sendo vista de forma exótica, sem uma contextualização crítica 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). As identidades não são fixas. Mais do que propagar o discurso do aceitável, do tolerável, da mesmidade, importa trabalhar de forma crítica os processos de construção das identidades e diferenças.

As diferenças raciais, que também não são fixas, resultam de 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.”

Na ótica desse professor, os diferentes (os alunos indígenas) são os responsáveis por não valorizarem a sua identidade. Sob uma perspectiva crítica da educação, em vez de responsabilizar o próprio sujeito pela não valorização, é importante questionar a lógica hegemônica que produziu a desvalorização de alguns grupos: “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” (LOPES, 2005, p. 57).

Embora nas falas citadas já observássemos que, mesmo sem querer, os professores tinham concepções discriminatórias sobre os diferentes, eles foram questionados especificamente sobre a discriminação, e então seus discursos divergiram um pouco mais. Alguns negaram, dizendo que não existiam ou não enxergavam 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 alunos, 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.”

Os projetos sobre *bullying* podem significar um avanço em relação a uma educação com menos discriminação. Contudo, entendemos que convém que esses projetos sejam 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, 2008b, 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 perspectiva crítica opõe-se a isso, mostrando que tais grupos estão “desafiando” a 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. Independentemente da questão da cor, eles são pouco respeitosos um com o outro.”

Entendemos que essa falta de respeito que o professor aponta mostra que o preconceito já é algo que está 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 essas formas de discriminação é o papel do educador, para que possamos mudar esse panorama sociocultural. Assim como Gomes (2008), vemos 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 (GOMES, 2008, p. 70).

Um dos grandes avanços nesse quesito é a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que foi alvo de importantes estudos e é a base para que possamos desconstruir estigmas e preconceitos em torno das questões raciais.

Alguns professores percebem a existência da discriminação no ambiente escolar. Segundo o professor Fabrício: “[...] 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 importância de se buscar o diálogo entre as diferenças em sala de aula, como afirmam Moreira e Câmara (2008), para construirmos uma educação com qualidade para todos.

Outro ponto questionado 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. Sistemáticamente, os que não se enquadram na lógica heteronormativa (homem heterossexual) são silenciados, descartados, ignorados, como fica visível nas falas de alguns professores (SCOTT, 1995).

Três professores 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 alunos 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. Apoiamo-nos em Junqueira (2010), 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. Percebemos que isso também ficou visível em algumas falas dos professores.

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, não é? 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.”

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 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”. Enfatizamos a fala do professor Fabrício sobre o processo de discriminação, que mostra como está presente nas 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).”

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, seu local de trabalho. 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, estamos engatinhando para termos uma educação mais crítica. Para Scott (1995, p. 93), “[...] 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”. Logo, a questão racial e de gênero requer um debate crítico, colocando em xeque a exclusão dos grupos minoritários e a educação hegemônica e heteronormativa.

Como destacamos na primeira parte deste artigo, as avaliações em larga escala afetam o trabalho com os processos de discriminação e a forma de lidar com as diferenças dos alunos, trazendo impactos para a comunidade escolar, visto que o discurso de qualidade de educação está atualmente baseado nessas avaliações.

Nesse sentido, é importante sabermos como os professores lidam com a existência das avaliações externas, que muitas vezes geram tensionamentos entre a direção e os professores, entre os professores e os alunos e entre os alunos e as avaliações. Assim como Garcia (2010), entendemos 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 [...] (GARCIA, 2010, p. 453).

Novamente, destaca-se que os professores abordaram diversos temas e tiveram entendimentos distintos sobre o assunto, portanto, serão trazidas diversas indagações e visões. A fala da professora Joelma mostra que um dos reflexos é a transferência dos alunos que não se adaptam, os “indisciplinados”:

“Então aqui, essa escola é bem conceituada, aqui nós temos listas de espera de alunos. [...] Tenho aqueles alunos que precisam ser remanejados, transferidos, tem essa necessidade de vez em quando, de transferências de alguns alunos por causa de indisciplina.”

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, convém excluir os alunos, transferindo-os para outras escolas. Esse tipo de postura na educação pública mostra o quanto estamos fazendo uma educação

neoliberal, uma segregação social/racial de alunos que não se encaixam nos padrões hegemônicos 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 (GARCIA, 2010, p. 453).

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.”

Podemos ver que existe uma cobrança da direção em relação aos professores 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. Segundo Gontijo (2012, p. 620), a forma como a Provinha ocorre contribui “[...] para a formação de massas silenciosas e adaptadas à realidade socioeconômica”.

Para o professor Elso, o que é solicitado nas provas deveria ser mais explicitado para o professor; dever-se-ia trabalhar mais com elas, assim como a frequência das provas deveria aumentar. Isso mostra que, para ele, a escola deve adequar-se à avaliação:

“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 [...] Eu acho que ela deveria ser mais contínua, mais frequente, e não a cada dois anos.”

O relato do professor Lauro é importante para percebermos como as avaliações norteiam o cotidiano escolar, interferindo na sua prática e na formação, e como existe uma cobrança sobre os professores:

“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. [...] Depois que sai o resultado, se faz o diagnóstico, é enviado para a 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. [...] 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. [...] 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.”

Como se pode perceber, além de interferirem no cotidiano escolar e na formação continuada, a evasão e reprovação dos alunos são um problema – um problema que gera a culpabilização dos alunos, pois ter muitas reprovações e evasões implica não atingir um 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 professor, 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 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. [...] Ela [a prova], eu acredito que é bem formulada, é bem elaborada, mas, dependendo da escola e da comunidade em que ela [a escola] está inserida, podem ajudar [ou] podem atrapalhar, essas avaliações do IDEB.”

Na perspectiva da educação que defendemos, juntamente com os autores que contribuem com este artigo, o que deve nos preocupar não é só o fato de que os alunos da zona rural tiveram dificuldades de acesso, mas também o sentido dessas avaliações para eles. Seus contextos são diferentes; em uma avaliação do IDEB que não é voltada para a pluralidade sociocultural, seus conhecimentos não são considerados.

Outro ponto destacado é sobre as estratégias utilizadas para que as avaliações sejam respondidas pelo maior número possível de alunos, o que mostra a importância que estas 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.”

Mais uma vez, vemos que o principal responsável pelo desempenho nas avaliações do IDEB é o aluno. 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”. Com Esteban (2014), sugerimos uma visão mais ampla e plural de qualidade 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 (ESTEBAN, 2014, p. 472).

A fala da professora Felícia também demonstra reflexos da avaliação na escola, como a cobrança pelos resultados: “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”. A fala da professora Felícia vem ao encontro do estudo de Garcia (2010, p. 453) 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”.

Há de se destacar que, se a escola é afetada como um todo, no que tange às disciplinas, elas não são atingidas de modo igual. As mais afetadas, como a professora Felícia apontou, são as consideradas 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, 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 nas suas disciplinas, já que elas não são abordadas nas avaliações. No entanto, isso muda quando questionamos professores que trabalham com disciplinas centrais para as avaliações do IDEB.

O professor Elso, que trabalha com Matemática, diz que não existe mudança nas escolas do estado, mas que, nas escolas do município onde 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”.

Alguns professores dizem que não há mudanças, mas em suas falas podemos perceber algumas. 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 a metodologia, continua a mesma, só dá ênfase à leitura, à interpretação, só isso.”

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 conteúdo 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. [...] 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 IDEB, a educação caminha para esse processo de controle do trabalho docente, controle da aprendizagem, controle de normas. Assim como Esteban (2012), compreendemos 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 (ESTEBAN, 2012, 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 [...]”. No final, o intuito parece ser o mesmo: garantir melhores colocações a cada avaliação. Já a professora Joelma aponta:

“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 ocorrem mudanças e adaptações 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. Para problematizar as possíveis mudanças de conteúdos e metodologias no currículo, sem diálogo com a comunidade escolar, apenas para treinar alunos, apoiamos-nos em Moreira (2013, p. 550), 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.

O professor Lauro enfatiza que existe um treinamento para os alunos, a fim de obter melhores resultados: “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 a atividade docente é afetada 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, padronizados, vinculados a determinadas competências e habilidades (AZEVEDO, 2007, p. 8).

São competências e habilidades a serviço do neoliberalismo, que promovem a exclusão e dão sustentação para o discurso da discriminação.

#### **4 CONCLUSÃO**

A análise demonstrou que a avaliação em larga escala contribui para que os professores percebam as diferenças dos alunos como um problema, algo que prejudica a escola na avaliação externa, algo que não deveria existir. Os diferentes tendem a ser vistos como incapazes de acompanhar os conteúdos e costumam ser responsabilizados pelo mau desempenho nas avaliações. As avaliações em larga escala reforçam nos professores a concepção historicamente construída de que turmas homogêneas e padronizadas são as desejáveis.

Com as avaliações em larga escala, os professores são pressionados a ignorar os processos de discriminação que ocorrem no interior das escolas, pois a preocupação central da escola passa a ser como aumentar o IDEB. Em vez de pensar a diferença como uma vantagem pedagógica, os professores são levados a produzir uma concepção de diferença que responsabiliza os alunos pelo mau desempenho (os diferentes, principalmente os indígenas), o que os faz apoiar a transferência dos alunos que não se enquadram no padrão desejado (os diferentes) e enfatizar os conteúdos hegemônicos cobrados nas avaliações externas e a forma como são cobrados (Língua Portuguesa e Matemática), e não os conteúdos provenientes das diferentes culturas.

Enfim, o contexto da avaliação em larga escala contribui para reforçar e produzir nos professores uma concepção de diferença como algo indesejável, que deve ser removido para que a qualidade da educação seja maior. Em razão desses efeitos e de outros problematizados pelos críticos da avaliação em larga escala, percebe-se que ela é homogeneizadora e excludente.

### **BRUNO AMARO QUEIROZ BLINI**

Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

### **JOSÉ LICINIO BACKES**

Mestre e Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Produtividade CNPq.

## **REFERÊNCIAS**

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 618-621, set./dez. 2016.
- AZEVEDO, J. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.21, n. 60, p. 7-26, maio/ago.2007.
- AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e Equidade: qual a medida da justiça social. *Avaliação*, Sorocaba, v. 18, n. 1, p.129-150, jan./mar. 2013.
- BACKES, J. L.; PAVAN, R. As epistemologias dos estudos curriculares: diferenças e identidades. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 465-483, maio/ago. 2011.
- BRASIL. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 10 de jul. 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun. 2012.

BRUEL, A. L.; BARTHOLO, T. L. Desigualdades de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p.303-328, maio/ago. 2012.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n.148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, M. M. et. al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 15-33, jan./abr. 2011.

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

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008b, p. 13-37.

CARRANO, P. C. R. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-207.

CORBUCCI, P. R. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 563-584, set./dez. 2011.

ÉRNICA, M. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p.523-550, jul./set. 2013.

ESTEBAN, M. T. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 59-177.

ESTEBAN, M. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.573-592, set./dez. 2012.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 463-486, maio./ago. 2014.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários

e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p.445-455, set./dez. 2010.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.693/03. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. M. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p.603-622, jul./set. 2012.

JUNQUEIRA, R. D. A homofobia não é uma problema: aqui não há gays nem lésbicas! - estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 1, p. 123-139, jan./jun. 2010.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n. 2, p. 50-64, jul/dez, 2005.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do IDEB. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-678, set./dez. 2016.

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

MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, jul./set. 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CAMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

PINHEIRO, J. S.; SILVA, R. J. G. Aprendizagem de um grupo de futuros professores de Química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais no contexto da obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana estabelecida pela Lei Federal 10.693/03. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2010.

PONTES, L. A. F.; SOARES, T. M. As metas escolares do IDEB: uma proposta alternativa de cálculo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 690-715, set./dez. 2016.

ROSA, M. V. F.P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p.44-75, jan./abr. 2013.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento igual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p.717-738, jul./set. 2013.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, I. M. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPED no período de 2000 a 2010. *Avaliação*, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 335-350, maio/ago. 2013.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.