

**EXAMES NACIONAIS E SUBALTERNIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES**  
**ESTEBAN, Maria Teresa – UFF**  
**GT-06: Educação Popular**

As propostas derivadas do projeto moderno de escola vão deixando de ser óbvias para todos os sujeitos que dela participam, fazendo emergir muitas interrogações sobre sua pertinência. Esta transformação nos coloca diante de um dilema: tornar compreensível e assimilável para todos os princípios fundadores da escola, como defendem alguns projetos de sua democratização, ou constituir coletivamente novos princípios, capazes de abrigar os diferentes contextos, projetos e características que se entrecruzam à vida escolar cotidiana. Este dilema se vincula aos projetos de escola que vão se constituindo: uma escola **para** todos – acompanhando o discurso oficial – ou uma escola **de** todos – mais afeita às proposições historicamente produzidas nas experiências de educação popular.

O projeto hegemônico de escolarização encontra na aproximação entre conhecimento, ciência e verdade o eixo articulador da proposta de transmissão de conhecimentos através de métodos rigorosos ancorados no princípio epistemológico de separação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento. A relação pedagógica assim estabelecida se vincula aos processos sociais que hierarquizam sujeitos, grupos, culturas e conhecimentos, buscando construir uma uniformização que empobrece os conhecimentos, processos e conteúdos escolares.

A diferença é uma característica central da escola. A pluralidade de projetos e processos escolares se confronta à busca de homogeneização que sustenta a consolidação de sistemas nacionais de avaliação educacional, que através de procedimentos cada vez mais sofisticados de aferição de desempenhos definem a qualidade como um objetivo a ser alcançado. Assim, o dilema acima referido se dissolve pela afirmação de um projeto único que fortalece a dimensão técnica da educação escolar. A tensão produzida pelo encontro de propostas diferentes muitas vezes se traduz em resultados insatisfatórios freqüentemente interpretados através de uma leitura simplificada do fracasso escolar, como alguns estudos demonstram há muito, com riqueza de dados e profundidade na análise (Moysés; 2001; Patto;1991).

Neste estudo discuto os exames nacionais como parte dos processos em que a democratização da escola pública não se desarticula da produção de subalternidade, de

modo que as práticas educacionais se integram aos processos de colonialidade<sup>1</sup> do saber, do fazer e do ser, mas também as tensionam. Tomo como referência experiências inscritas no cotidiano escolar e resultados do SAEB<sup>2</sup> (Brasil) e do EXCALE<sup>3</sup> (México).

### **Parâmetros únicos e resultados desiguais**

Não se pode desconsiderar a ampla crítica existente sobre a avaliação quantitativa (Gimeno Sacristán:1982), baseada em objetivos unificados que demarcam as habilidades, informações e competências que devem ser adquiridas por todos, definindo, assim, os rumos do processo ensino/aprendizagem. A mensuração das aprendizagens ancora-se numa perspectiva comportamental que apresenta os objetivos do ensino como fragmentos que podem ser quantificados e que expressam os conhecimentos universalmente válidos, necessários à integração adequada à sociedade. Tal prática, ao garantir a aferição dos conhecimentos pela quantificação dos objetivos, responde a demandas sociais de estruturação de parâmetros, considerados neutros, que sustentam a enunciação da verdade sobre o conhecimento dos estudantes e dá legitimidade à classificação dos sujeitos.

A neutralidade e a clareza dos objetivos, parâmetros e instrumentos usados, obscurecem a arbitrariedade que os constitui. O quê e o como se ensina e se aprende, a construção de escalas e o estabelecimento de hierarquias são definições sociais. Expressam a consolidação de uma visão utilitarista do ensino, tradução pedagógica da perspectiva social eficientista. Esta visão conduz a lógica do exame, predominante na organização dos processos de avaliação dentro de uma dinâmica caracterizada pelo individualismo, competição, ênfase no desempenho e busca de produção de homogeneidade de processos e de resultados (Díaz Barriga; 2006). O exame é uma atividade simultaneamente escolar e social, se vincula à estrutura de poder articulada pelos processos de dominação.

Este debate se complementa por estudos (Afonso; 2000) que assinalam os vínculos entre o incremento da avaliação educacional na perspectiva quantitativa e os processos denominados globalização hegemônica (Santos: 2006). A exigência de eficiência da escola estimula a competição e impulsiona a busca de uma qualidade relacionada à justificativa da exclusão de grupos, conhecimentos e sujeitos. Eficiência e

---

<sup>1</sup> Para Mignolo (2003) o fim do período colonial como relação política não representou o fim do colonialismo como relação social, mantendo relações de colonialidade: do poder, do conhecer e do ser.

<sup>2</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>3</sup> Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos.

êxito ocultam os múltiplos trajetos através dos quais as práticas pedagógicas se organizam como processos de subalternização.

A idéia de objetividade é própria da racionalidade que estrutura o processo de dominação colonial, constituindo uma epistemologia que individualiza o processo de produção do conhecimento, delimita o universo de conhecimentos válido e demarca as formas aceitáveis do conhecer. Os exames nacionais de larga escala, componentes fundamentais da avaliação externa, criam lugares de menor valor para a aprendizagem e o desenvolvimento de muitas crianças, freqüentemente ali “abandonadas”. Este procedimento inscreve as práticas escolares cotidianas nos processos sociais de busca de homogeneidade cultural, portanto, de negação das diferenças. O exame atua sobre cada indivíduo fazendo dele, simultaneamente, sujeito e objeto do conhecimento, o que permite sua descrição, quantificação e enquadramento em uma hierarquia (Foucault; 1999).

A padronização dá margem à percepção de insucesso e qualidade como posições opostas num processo verticalizado e ascendente norteadas pelo progresso e ofusca os vínculos entre o resultado denominado como insucesso e a instauração de projetos educacionais alinhados à produção de uma concepção de qualidade que reduz significativamente o conjunto de conhecimentos, culturas e formas de expressão aceito e legitimado pela escola. Fracasso e qualidade decorrem de resultados opostos, produzidos numa dinâmica de complementaridade.

Não se trata de negar a insuficiência da aprendizagem de muitas crianças em seu percurso de escolarização, mas de questionar as bases de definição das finalidades e processos que são legitimados na escola. Neste artigo, o fracasso escolar é considerado expressão da incapacidade social de produzir dinâmicas de escolarização favoráveis a uma parcela expressiva dos estudantes, ressaltando a concentração dos baixos desempenhos nos grupos subalternizados.

O projeto educacional formulado nos marcos do modelo neoliberal se apóia na estratificação, potenciando a reprodução ancorada no silêncio da diferença e justificando a produção de formas de inclusão degradada. A escola não se desvincula completamente dos movimentos de manutenção do histórico processo de colonialidade do poder em que são urdidas práticas sociais, rearticulando as relações de subalternização.

A discussão apresentada pelo INEP a partir dos resultados verificados pelo SAEB oferece informações importantes para o aprofundamento da reflexão sobre os processos de avaliação.

**Desde o início da série comparável, a média de proficiência no Brasil está abaixo do mínimo satisfatório. Isso ocorreu em todos os ciclos de avaliação (...) revelando uma queda constante nas proficiências médias. (INEP; 2006: 33)**

A análise retoma os resultados do período compreendido entre 1995 e 2003. A consolidação e o refinamento do sistema de exames não se traduzem na qualidade pretendida, pelo contrário, o que se verifica é o crescimento de resultados insatisfatórios.

O exame, estratégia de ruptura da relação intersubjetiva na produção individual e coletiva do conhecimento, se realiza como dispositivo em que o aperfeiçoamento técnico apaga a necessária reflexão ética. Como relação fundada no poder hierárquico, na subalternização e na normalização dos sujeitos, é uma estratégia da colonialidade do poder na desqualificação da diferença cultural e na construção de justificativas para a produção de sujeitos subalternos.

A dimensão individual da aprendizagem e da qualidade se fortalece. Os estudantes são avaliados em relação a um conjunto de competências e a partir de seus desempenhos são inseridos em um dos níveis cujas características são predefinidas, produzindo narrativas que ressaltam fragmentos descontextualizados que se articulam e legitimam a enunciação sobre o *outro*. O fracasso escolar encerra os sujeitos em narrativas que reduzem sua potência.

O SAEB, ao focar a análise das competências e habilidades na leitura de textos dos estudantes de 4ª série, apresenta quatro níveis para a classificação dos seus desempenhos: **muito crítico, crítico, intermediário e adequado** (INEP; 2005:52). Os dois primeiros níveis concentram aproximadamente 55% dos estudantes e apenas 4,8% se enquadram no nível mais alto (INEP; 2006: 45). Estes dados indicam que quase a totalidade dos estudantes brasileiros que cursaram quatro anos de escolaridade está abaixo do nível considerado **adequado** pelos indicadores utilizados no exame a que foram submetidos.

Os níveis **muito crítico** e **crítico** são descritos pelas competências e habilidades não demonstradas nos exames realizados, de modo que os estudantes são categorizados em modelos apoiados em uma narrativa constituída pela negação, dentro de generalizações que ressaltam o não ser, o não fazer, o não saber: destaca-se a presença

de sujeitos sem qualidades válidas no contexto escolar. Os resultados insuficientes e a descrição da insuficiência não oferecem informações relevantes sobre os conhecimentos que possuem os estudantes considerados fracassados ou sobre seus processos de aprendizagem. Ao iluminar o que não sabem, o exame retira da visibilidade e silencia os seus saberes.

Embora os dados reflitam os resultados dos exames a que os estudantes foram submetidos, o centro do discurso enunciado é a escola; notadamente a escola pública que, na perspectiva hegemônica, perde qualidade ao receber sujeitos, conhecimentos e conflitos oriundos de cotidianos postos nas margens sociais. A escola sem qualidade e os estudantes sem história, sem contexto e sem valor se complementam nos processos de subalternização dos conhecimentos das classes populares e de negação de processos favoráveis à ampliação de seus conhecimentos. O cotidiano escolar submerge na marca do fracasso que retira do debate e da reflexão os conflitos, dilemas, projetos, alternativas postos em marcha nas diferentes interações vividas nas escolas em sua pluralidade.

A avaliação cumpre sua função, pois o exame não é lugar de diálogo, de encontro, de trocas, indispensáveis ao melhor conhecimento do outro para ajudá-lo a *ser mais*, na perspectiva freireana. O exame é lugar de imposição do silêncio, onde só se deve falar daquilo sobre o que se foi perguntado e procurando dar a resposta que atende a expectativa do outro, portanto, silenciando o que foge do roteiro preestabelecido. O exame é um processo que busca conhecer o indivíduo para melhor submetê-lo à norma ou para expor seu saber ou seu não saber como justificativa de sua inclusão ou exclusão.

A avaliação externa da aprendizagem desloca o lugar de enunciação do cotidiano escolar, mesmo quando a ele se refere: fala-se sobre a escola, mas não a partir da escola ou com a escola. Como o lugar de enunciação determina os critérios para a classificação e a distribuição deles decorrentes, o “falar sobre” impede o desenvolvimento de processos favoráveis a que os sujeitos que compartilham a vida escolar reflitam sobre suas vivências e narrem a escola como sua experiência. Mais do que isso, como a avaliação se inscreve na dinâmica internacional de produção e distribuição do conhecimento, o Brasil, como outros países, não é reconhecido como lugar de teorização e lugar de enunciação sobre a dinâmica pedagógica, notadamente sobre os parâmetros, critérios e processos de avaliação da aprendizagem de que se utiliza. Embora os resultados desse processo tenham efeitos sobre os contextos dos quais se distanciam.

A negação da alteridade que alinhava tais processos é ofuscada pela idéia de qualidade, através da exposição constante dos conhecimentos valorizados e processos autorizados. Nessa relação, conhecimentos incompatíveis com a perspectiva hegemônica são deslocados para zonas de sombra, numa atuação invisível e silenciosa. Nas margens, estes conhecimentos servem como articuladores de processos escolares a uma **“formação discursiva emergente e forma de articulação da racionalidade subalterna (...) que pretende ultrapassar a subalternidade sendo um elemento para a construção de formas subalternas de pensar”** (Mignolo; 2003:139/140).

Nessa articulação, a persistência do insucesso alimenta a reflexão e a teorização nas margens do sistema mundial. O fracasso mostra-se um desafio e demanda o questionamento do que se pretende como êxito no discurso hegemônico. Tal indagação se desdobra em outras como: o que é educação, as bases e finalidades do projeto educacional, os conteúdos e métodos presentes nas práticas escolares e os vínculos entre o cotidiano escolar e os modos de distribuição e exercício (anti)democrático do poder.

O discurso sobre o fracasso e os mecanismos escolares e sociais de sua produção se transformam em objetos de estudo numa perspectiva contra-hegemônica. Neste caso, é preciso dar visibilidade aos aspectos sutis, ocultos nos discursos e nas práticas, configurados para transformar as relações de poder em relações de saber, legitimando a negação, a destruição, a submissão, a produção do *outro* como reprodução do mesmo (Bhabha: 1998), ainda que com aparência diversa. Esta perspectiva coloca em discussão os parâmetros que nomeiam como fracasso os resultados dos estudantes das classes populares brasileiras.

A histórica experiência do fracasso escolar dos grupos subalternizados não se constitui como ausência de conhecimentos, como o discurso dominante pretende fazer crer. O que se apresenta como fracasso, recorrente e crescente, rasura a presença de conhecimentos que precisam ser recuperados no processo em que se reinscreve na história o que foi negado pela razão moderna e permitindo a produção de novas formas de racionalidade sob a perspectivada subalternidade.

A consolidação de uma cultura de avaliação ancorada no exame exige a continuidade do debate, enfocando outras perspectivas que ajudem a ressaltar a dimensão ético-política da avaliação, como processo que produz fala e silêncio, devendo cuidar especialmente do silêncio, como locus ambivalente que se produz como opressão e resistência.

A insuficiência dos processos de avaliação da aprendizagem instituídos para uma efetiva melhoria da ação escolar nos convida a buscar processos mais democráticos, capazes de inibir o *poder-sobre*, característico do exame, para potencializar o *poder-fazer*, anúncio de práticas pedagógicas articuladas aos processos sociais de emancipação. Uma avaliação em que os sujeitos tenham voz e visibilidade, abandonando as práticas em que se fala *sobre* os sujeitos a partir de seus desempenhos e constituindo um processo em que os sujeitos *falam* sobre si mesmos como participantes de processos coletivos, considerando como um dos elementos relevantes o seu desempenho, dentro de determinados contextos.

### **Ações educacionais e produção de subalternidade**

Para aprofundar a reflexão sobre as relações entre os exames nacionais e a configuração dos contextos escolares, trago alguns dados dos *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos*, realizados no México, em 2006. O sistema educacional classifica as escolas em cinco modalidades: Educação Indígena, Cursos Comunitários, Rural Público, Urbano Público e Privados. Nesse espectro, as Escolas Privadas figuram nos níveis mais altos das escalas usadas para hierarquizar as aprendizagens infantis, enquanto as Escolas de Educação Indígena se encontram no extremo oposto.

Os resultados apresentados constataam a permanência de uma situação já conhecida naquele contexto. O **Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005** (INEE; 2005) já havia exposto esse quadro, com menor quantidade e variedade de dados.

A oposição entre os grupos deixa entrever a diferença cultural como elemento significativo na reflexão sobre a qualidade da escola e seus vínculos com o processo de democratização. Os resultados insuficientes das Escolas de Educação Indígenas, que mantêm modelos culturais pré-colombianos, confrontados ao alto desempenho das Escolas Privadas, portadores da cultura eurocêntrica, expressam a presença de cosmovisões, modelos culturais constituídos em epistemologias diferentes, que ocupam espaços distintos, mas estão relacionados na composição dos cotidianos escolares. A escola está marcada pela hierarquia que socialmente qualifica e reafirma um modelo enquanto silencia e desqualifica o outro, sob o argumento de “elevação cultural” dos grupos “menos desenvolvidos”.

Ao ressaltar a polarização, não pretendo apresentar cada uma das culturas como exemplo de pureza, de produção original que permanece inalterada ao longo dos séculos

sem estabelecer relações entre si. Pelo contrário, a noção de *hibridização* (Bhabha: 1998) contribui para a percepção de que todas as culturas são de *fronteira* (idem), constituídas através de relações de negociação e de negação. O *híbrido* não é uma mescla que tende ao homogêneo, pois as diferenças produzem marcas que emergem na singularidade das culturas e dos sujeitos, sendo o conflito uma de suas principais dimensões. O hibridismo não é um processo em que se integram de modo harmônico perspectivas diferentes, a irrupção da dissonância é sempre uma possibilidade e há grande dinamismo na produção das formas que se redefinem constantemente.

Os resultados produzidos pelo exame confirmam a negação de amplos setores sociais ao exporem os estudantes de determinados contextos como sujeitos destituídos de saber, negando o híbrido e reforçando permanentemente a produção de identidades vinculadas às demandas do modelo sócio-cultural hegemônico. O desempenho das Escolas de Educação Indígena mostra o apagamento dessas crianças do universo de sujeitos e conhecimentos válidos. Historicamente impedidas de expressar sua própria voz e se percebendo aceitas apenas quando mimetizam a voz do *outro*, encontram no silêncio também uma forma de expressão. Em seu silêncio envolvem sua cultura, seus conhecimentos, seus hábitos e valores, mas também os saberes que carrega a cultura que os subalterniza. A tensão se faz presente em todo o processo, atravessado pelas relações de poder e pela luta constante para a manutenção|desarticulação das posições de subalternidade e da colonialidade do poder.

A força dos processos de silenciamento e de negação dos conhecimentos constituídos nas culturas postas nas margens sociais é exposta nos resultados dos exames de Ciências Naturais. A desarticulação dos conhecimentos que constituem as culturas partilhadas pelas crianças das Escolas de Educação Indígena é tão intensa, que faz com que 67% delas não consigam expressar no exame a que foram submetidas os seguintes conhecimentos, considerados básicos nesta disciplina:

**Capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar. (SEP apud INEE; 2005: 46)**

Este baixo desempenho não deixa dúvida da capacidade de destruição da diferença colonial (Mignolo: 2003) que produz e justifica a subalternização do *outro* e indica a homogeneização cultural como qualidade almejada. Assim, povos que historicamente produziram importantes conhecimentos sobre o meio natural, sobre seu

funcionamento e sobre o ser humano, sua saúde e bem estar em harmonia com o meio em que vivem, vêem seus filhos expostos como incapazes de demonstrar esses conhecimentos básicos. Impossibilidade que obviamente diz respeito a processo que os silencia, os destitui de seus saberes, desqualifica seus conhecimentos e apresenta um conhecimento constituído em outras bases epistemológicas como o único válido.

A diferença entre os desempenhos dos estudantes é ressaltada em todo o documento que analisa os resultados dos exames nacionais. Destaca a oposição entre os 67% da Educação Indígena e apenas 4% das crianças das Escolas Privadas, no nível *Por debajo del básico*. É uma desigualdade assustadora, que não pode ser desconsiderada, mas, ao ser iluminada coloca na sombra o fato de que é também em Ciências Naturais onde se encontra o maior índice (4%) de estudantes das Escolas de Educação Indígenas no nível *Avanzado*, o mais alto da escala utilizada. Embora não seja um resultado considerado bom, ele não pode ser ignorado, pois expressa o conflito epistemológico presente na tensão produzida pelo uso da diferença cultural como legitimação da subalternidade.

Tais relações nos obrigam a intensificar a reflexão sobre os parâmetros que orientam os processos escolares e sobre o que expressam os desempenhos, positivos ou negativos, dos estudantes nos exames. O silêncio imposto não deixa ser, nem dizer, nem conhecer, mas a ele se articula o silêncio como opção que resguarda possibilidades de manutenção dos sujeitos e conhecimentos negados pela cultura hegemônica. O silêncio é parte das lutas sociais presentes no conflito subalternização/libertação. Tomar a palavra ou calá-la são atos relacionados às relações de poder.

**O silêncio do adversário – é um princípio metodológico ou um princípio tático que temos de ter sempre presente no espírito – talvez seja também o sinal de que não lhe metemos medo nenhum. (Foucault; 2006:27)**

Mais uma vez emerge a reduzida capacidade do exame para oferecer elementos significativos para a compreensão dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e produção de conhecimentos. No lugar de traduzir o erro como falta ou ausência e o silêncio como incapacidade para o diálogo ou resistência, seria indispensável perguntar que saberes constituem as respostas erradas, que conhecimentos detêm os sujeitos sistematicamente postos nos lugares do não saber, o que aprendem os que não correspondem aos padrões de aprendizagem predefinidos, o que calam os que não são escutados.

A polarização dos resultados, numa leitura crítica, expressa o vigor da diferença cultural como processo de significação através do qual “afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (Bhabha;1998:64). Portanto, processo a ser integrado ao movimento de articulação da racionalidade subalterna por sua capacidade para projetar o que deveria ser mantido em silêncio e oculto, enunciando a cultura como espaço-tempo de conflito, negociação e produção, como parte das relações sociais e das disputas de poder. Permite a percepção da cultura como trama contraditória e ambivalente, entretecida aos diferentes processos históricos de produção da vida, caracterizada pelo hibridismo: são muitas as possibilidades de constituição, apropriação e tradução de suas produções – materiais e simbólicas – e significados. As possibilidades se configuram nas relações sociais, nas disputas e acordos que cruzam a intensa luta que se trava na tensão subalternização/libertação de povos, grupos e sujeitos. A escola é inevitavelmente parte desta realidade.

A diferença cultural expõe os limites da produção da homogeneidade pretendida no projeto moderno de escola fundamentado no valor universal do conhecimento científico. Traz as muitas histórias, as várias culturas e os distintos saberes, mesmo que na invisibilidade e no silêncio. Desestabiliza a representação e a legitimação da autoridade estruturada pela “supremacia” cultural, idéia que oculta a dominação e subalternização como marcas fundamentais desta relação e faz da luta, da disputa, do conflito, ações de um passado representado como selvagem, inculto e superado.

No movimento de produção de alternativas, a *sociologia das ausências* (Santos: 2006) se apresenta como uma possibilidade interessante por buscar identificar as experiências produzidas como ausentes nas esferas dos saberes e das práticas, tornando-as presentes e colocando em discussão a concepção de totalidade que as sustenta e as monoculturas<sup>4</sup> que as organizam. Complementa-se pela sociologia das emergências, que busca identificar as experiências ainda não consolidadas, mas presentes enquanto possibilidades vigorosas de articulação de modos outros de compreensão e realização da vida.

No campo da educação e no âmbito da reflexão que encaminha este artigo, podemos considerara que avaliar é ato coletivo de busca das ausências e de indagação dos modos como se produz o apagamento das experiências históricas e dos processos

---

<sup>4</sup> O autor se refere a monocultura do saber e do rigor do saber e monocultura do tempo linear.

cotidianos. Ato reflexivo que convoca os sujeitos a assumirem e constituírem lugares próprios de enunciação aos quais os conhecimentos já produzidos e os ainda demandados, nos âmbitos individual e coletivo, se articulam.

A busca das ausências nos discursos oficiais, amparados na generalização conduzida pela universalização de parâmetros; nos sujeitos que fracassam, apresentados como incapazes de saber; nas escolas onde o insucesso se expressa, expostas como destituídas de qualidade, pode gerar indícios de produções invisibilizadas e silenciadas pela compreensão hegemônica. Simultaneamente, a sociologia das emergências sinaliza possibilidades latentes nas práticas instauradas e naquelas apenas anunciadas. Neste movimento se incrementa a dimensão reflexiva da avaliação e podem ser vislumbrados os diferentes conhecimentos presentes nas práticas escolares, os diferentes modos como os sujeitos se apropriam de e produzem os conhecimentos, e as escolas como espaços de produção de conhecimentos em sua multiplicidade.

Para potencializar a dimensão emancipatória das práticas e conteúdos escolares é preciso conhecer seu cotidiano, conhecer o que nele se produz e o que se traduz como *não-existência*, observar os conhecimentos aos quais se percebe como *insucesso*, os sujeitos que se constituem nesse processo marcado por *silêncio* e *invisibilidade*. Neste sentido, é indispensável colocar sob suspeição as escalas através dos quais os resultados são aferidos e os fundamentos do discurso que os narram.

## **Conclusão**

Os resultados das avaliações externas estudadas expõem a dualidade que atravessa todo o processo, colocando sob suspeita as idéias de neutralidade, objetividade e fiabilidade do exame. A escola não pode ficar à margem das tensões sociais, uma vez que a própria aprendizagem é tecida nas relações sociais e as práticas escolares se articulam à dinâmica social de produção de inclusão/exclusão. Portanto, expressam escolhas na assunção de determinados conhecimentos e valores e no abandono de outros. A leitura atenta dos resultados das avaliações externas aqui referenciadas deixa clara sua vinculação às práticas através das quais se exerce o poder disciplinar em relação com a produção da verdade e sua reduzida capacidade para contribuir com o processo escolar de ensino/aprendizagem, especialmente para as crianças das classes populares. Os resultados ocultam que os parâmetros usados para medir a todos se referem a aspectos que caracterizam modos de vida de grupos particulares.

Diferente do que apregoa o discurso que sustenta a realização da avaliação do sistema educacional observa-se que sua instauração não tem provocado redução significativa nas desigualdades escolares.

A negação dos conhecimentos dos grupos subalternizados é parte de um conjunto de atuações cujo sentido é fazer com que todas as crianças que freqüentam a escola *progressivamente* compartilhem um padrão cultural comum, ou seja, um padrão coerente com o modelo de escola hegemônico, baseado na homogeneização e subalternização. A inserção dos sujeitos dos grupos subalternos na escola é acompanhada por práticas pedagógicas que dificultam sua vivência do processo educacional como possibilidade de efetiva ampliação de seus saberes e de fortalecimento de sua posição numa perspectiva emancipatória.

Saber se torna ato interdito aos que são desqualificados em seus conhecimentos. O silêncio das crianças e suas tentativas de aproximação aos saberes valorizados no exame se traduzem freqüentemente em respostas divergentes dos parâmetros, portanto, desqualificadas e interpretadas como reafirmação da ausência de conhecimento. Se oculta o confronto que se dá entre diferentes conhecimentos como indício de modos particulares de organização do saber ou como resultado de um histórico processo de silenciamento que trata diferentes conhecimentos e formas de vida como inaceitáveis.

Constitui-se um discurso normalizador em que a mensuração torna-se elemento regulador e mobilizador da qualidade. O processo que se instaura é incompatível com a compreensão do conhecimento e da aprendizagem como processos histórico e sociais, polifônicos e multifacetados. Os exames nacionais atuam no sentido de comprometer a escola com o desempenho, a competitividade e a eficiência, gerando processos que desautorizam a solidariedade e a criação, dificultando, portanto, que a relação aprendizagem-ensino ultrapasse a mera relação de transmissão-recepção-armazenamento de informações. O exame convoca os sujeitos para que digam a palavra autorizada, retirando dela seu potencial de conflito, silenciando a expressão da diferença para facilitar a incorporação da voz do *outro* como se de sua própria voz se tratasse. Nesse contexto, o êxito decorre predominantemente da incorporação da cultura escolar, e não do acesso a um universo cada vez mais amplo de conhecimentos e da realização de diferentes aprendizagens.

A classificação que conduz o sistema de exames se sustenta em categorias uniformes, produzindo conjuntos disformes em que a alteridade é substituída por

diversos modos de viver a situação de subalternização que o modelo social hegemônico gera. A rasura que a categorização produz tenta impedir que a diferença se enuncie, no entanto, as particularidades não deixam de existir, as diferenças permanecem como marcas quase invisíveis que abrem possibilidades de afirmação da existência do que foi negado. Os discursos amparados na promoção da qualidade da educação e na geração de igualdade de oportunidades colocam à margem do debate os processos sociais e as dinâmicas de poder que produzem a diferença como justificativa para a desigualdade e propõem a negação do *outro* como percurso para a construção de relações menos injustas. Assim, o *outro* é sempre marginalizado e excluído, mesmo quando capturado pelo discurso da inclusão.

Mantém-se relevante a indagação sobre as relações entre o projeto de qualidade que dá suporte ao sistema de exames e o processo de democratização da escola. Mostra-se fundamental reconsiderar os modos de inserção das margens na reflexão sobre a dinâmica escolar, como prática sócio-cultural, e na produção das interações escolares cotidianas. Pois, as margens são espaços onde circulam sujeitos e culturas negadas, invisibilizadas e silenciadas, o que faz delas uma perspectiva privilegiada para o estudo e construção de processos emancipatórios.

A diferença cultural possibilita um desdobramento dos processos que, legitimando uma única perspectiva epistemológica, um único universo de conhecimentos, um único processo cognitivo, um único conjunto de valores, legitima a subalternização dos conhecimentos, legitimando a subjugação dos povos, grupos sociais e sujeitos. O suave e “democrático” processo de oferecimento de um único conjunto de conhecimentos socialmente valorizados consolida percursos para o exercício da colonialidade do poder.

A diferença cultural atravessa o conhecimento e a aprendizagem, pois, como produções sociais, permanecem conflituosas, de modo que as dimensões rasuradas não deixam de existir e se manifestam de muitas formas, que vão das possibilidades dos sujeitos atribuírem significado à dinâmica escolar e das negociações que fazem, muitas vezes passando pela escola sem se deixar afetar muito por ela, até o abandono escolar, o insucesso e o caos produzido por muitos dos que permanecem no sistema educacional. Ambos os movimentos se colocam contra a homogeneidade de parâmetros que sustenta a hierarquia escolar.

O afastamento dos espaços de elaboração dos projetos educacionais dos cotidianos e dos sujeitos que coletivamente vivem a experiência de escolarização

impede um conhecimento da realidade escolar, especialmente da que se insere nos espaços marginais, onde se concentram as classes populares, constituídas por sujeitos híbridos que convivem em situação de subalternidade, espaços sociais em que o êxito escolar se mostra constantemente como uma distante promessa.

O discurso oficial, decorrente dessas análises, com frequência confere à dinâmica social grande força na produção do fracasso, sem embargo, não a reconhece como instância significativa na construção de percursos de sucesso. Apaga-se a dimensão coletiva do processo educacional como se estivesse vinculado apenas às decisões, opções e ações individuais. Mesmo havendo referências ao amplo leque de dimensões que compõem o processo educacional, subtrai-se sua complexidade na medida em que elas são tratadas de modo desarticulado e dentro de generalizações sobre o que o processo educacional deve ser. Não se discute a distribuição desigual do conhecimento, a valoração desigual dos diferentes conhecimentos ou a negação das diferentes epistemologias, tampouco que o fracasso e a desigualdade são próprios do sistema capitalista e do modelo competitivo, que conduzem o padrão de qualidade a ser alcançado.

Os discursos públicos referenciados nos resultados das avaliações externas enfatizam as ações individualizadas, vistas como o meio para a elevação dos níveis nacionais de escolarização, dissociando os resultados escolares das redes sócio-culturais em que se tecem as diferentes dimensões da vida. Simultânea e contraditoriamente geram um discurso de desqualificação da escola pública como espaço de produção e socialização de conhecimentos válidos, pois induz à conclusão de que a escola pouco pode fazer no sentido de garantir que todas as crianças ampliem seus conhecimentos.

No entanto, a aproximação ao cotidiano escolar, com a observação da multiplicidade de experiências que compõem as interações entre professores/as e estudantes, nos mostra a força da ação escolar na produção dos resultados. Há elementos que justificam a defesa das práticas escolares cotidianas como potenciais articuladores de novos contextos que garantam aos estudantes o acesso a novos e relevantes conhecimentos, sem descaracterizar sua cultura, mas fazendo da dinâmica ensino-aprendizagem escolar um processo de diálogo intercultural.

A sala de aula, espaço social de relações sociais, abriga movimentos contraditórios. Mesmo vinculada às demandas do projeto educacional hegemônico não pode ignorar ou apagar completamente as marcas das diferentes culturas que constituem a sociedade e a escola. Assim, constituem-se processos de negociação em que pequenos

fragmentos de origens diversas são incorporados a sua dinâmica. Dependendo da intensidade em que os movimentos de subalternização se entrecruzam às práticas cotidianas, esses fragmentos são destituídos de seus sentidos, relidos pela ótica da colonialidade do poder e reapresentados como folclore, credences, intuições, ou seja, como saberes menores. De todo modo, a diferença não é completamente excluída desse contexto.

Sublinho a escola pública como um espaço híbrido, em que se forjam ações ambivalentes, que se evidenciam na possibilidade de permitir, enquanto negam, a apropriação de conhecimentos que podem ser rearticulados na lógica subalterna, em diálogo com os diferentes conhecimentos e produzir novos saberes, ainda que não se revelem nas escalas de desempenho utilizadas no exame. Os resultados dos estudantes nos exames nacionais mostram a frágil capacidade da escola para socializar democraticamente o conhecimento, porém, sua posição fronteira oferece a possibilidade de sua apropriação também pelos processos emancipatórios.

Na sala de aula, as relações intersubjetivas encontram muitos matizes, não há linearidade nas relações, tampouco produção de significados unívocos e estáveis. Muitas fissuras garantem o deslizamento dos discursos e das ações para além da lógica do exame. Nesse espaço ocorrem múltiplas interações, entre os sujeitos e entre os diferentes conhecimentos, se produzem intervalos nos quais se configuram significados plurais. O cotidiano escolar requer outros conhecimentos e compreensões, além dos que podem ser construídos através da comparação e do julgamento que a medida produz. As informações oferecidas pelo exame são insuficientes para responder as demandas da sala de aula, não aportam elementos suficientes para uma reflexão profunda sobre os conhecimentos, processos, dinâmicas, interrogações, dificuldades, conflitos, possibilidades que se desenham nas interações cotidianas. Não ajudam a perceber os caminhos percorridos e os que se pode percorrer.

Tomar a sala de aula como lugar de enunciação e não somente de aplicação de modelos construídos a partir de espaços, discursos e lógicas insuficientes é indispensável para contemplar a complexidade dos processos presentes em suas interações cotidianas. Vivido em sua pluralidade, que abriga e expõe a diferença como oportunidade de permanente ampliação dos conhecimentos individuais e coletivos, o cotidiano escolar tem importantes contribuições a dar no processo de articulação da razão subalterna, necessária a produção histórica da escola **de** todos.

**BIBLIOGRAFIA**

**AFONSO, A. J.** (2000) *Avaliação: regulação ou emancipação*. São Paulo, Cortez.

**BHABHA, H.** (1998) *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG

**DÍAZ BARRIGA** (2006) “Las Pruebas Masivas. Análisis de sus Diferencias Técnicas” **Revista Mexicana De Investigación Educativa**, Vol. 11, Núm. 29, Abril-Junio, Pp. 583-615.

**FOUCAULT, M.** (2006) *É preciso defender a sociedade*. Lisboa: Livros do Brasil.

\_\_\_\_\_ (1999) *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes.

**GIMENO SACRISTÁN, J.** (1982). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.

**INEE** (2007) *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Disponível em <http://www.inee.edu.mx>

**INEE** (2005) *Estudio Comparativo de la Educación Básica en México: 2000-2005*.

Disponível em <http://www.inee.edu.mx>

**INEP/MEC** (2006) *Relatório Nacional SAEB 2003*. Brasília.

**INEP/MEC** (2005) *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília.

**MIGNOLO, W.** (2003) *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte, UFMG.

**MOYSÉS, M.A.** (2001) *A institucionalização invisível. Crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, Mercado Aberto.

**PATTO, M.H.S.** (1991) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz.

**SANTOS, B.S.** (2006) *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto. Afrontamento.