

Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância

MARIA TERESA ESTEBAN

mtesteban@uol.com.br

Universidade Federal Fluminense, Brasil

RESUMO:

Com este artigo apresento uma discussão inicial sobre a *Provinha Brasil*, um exame nacional, aplicado em crianças com idades em torno de oito anos, que se propõe a monitorar a alfabetização realizada nas escolas públicas brasileiras a fim de garantir que todos os estudantes se alfabetizem ao final do segundo ano da escolarização obrigatória. Considero que o processo se conduz por uma compreensão reducionista do processo de alfabetização, que não a vê como prática sócio-cultural, e por uma concepção de avaliação predominantemente quantitativa e classificatória. Nesta perspectiva, o texto questiona a capacidade desse processo de avaliação oferecer contribuições efetivas para a alfabetização de todas as crianças brasileiras, colocando ênfase na observação de seus efeitos nas escolas públicas que recebem predominantemente crianças das classes populares, historicamente negadas em seus saberes e impedidas de ampliarem significativamente seus conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE:

Avaliação, Fracasso/sucesso escolar, Infância, Aprendizagem.

É de pequenino que se torce o pepino
(Ditado popular)

Os resultados insatisfatórios marcam a trajetória das classes populares na escola pública brasileira. A preocupação com o fracasso escolar tem sido recorrente na formulação da política pública para a educação e para “combatê-lo” com frequência se apresentam diagnósticos, planos e propostas. Diferentes momentos, diversos percursos e resultados semelhantes: as crianças das classes populares não têm o seu direito à educação escolar atendido.

No ciclo que vivemos nos últimos anos, a avaliação externa vem assumindo grande relevância como um dos indutores da chamada qualidade da educação. No âmbito desse projeto, que associa de modo linear a quantidade do desempenho com a qualidade da educação, em 2008 o Governo Federal instituiu a *Provinha Brasil*, exame de larga escala, destinada a crianças no segundo ano de escolarização.

Este artigo se propõe a apresentar reflexões iniciais sobre esse projeto de avaliação, interrogando alguns de seus pressupostos e buscando estabelecer relações com as práticas escolares cotidianas. Não se pode deixar de considerar que, até o presente momento, só houve uma edição da *Provinha Brasil*, portanto, há poucas informações sobre seus resultados e seu impacto na construção da qualidade almejada. Ainda assim, é possível formular considerações a partir das relações entre exame, avaliação, aprendizagem e desempenho, tomando como referência estudos já realizados, pesquisas com o cotidiano escolar e aportes

teóricos vinculados aos processos de emancipação e libertação das classes populares.

PROVINHA BRASIL: REGULAÇÃO DE RESULTADOS E SUBALTERNIZAÇÃO DE SUJEITOS

Os documentos oficiais apresentam claramente a *Provinha Brasil* como uma proposta comprometida com a equidade e a qualidade da educação (INEP/MEC, 2009). Como o próprio nome explicita, o processo de avaliação se realiza através de provas padronizadas, aplicadas no início e no fim do ano letivo, com a finalidade de “monitorar” a alfabetização realizada nas escolas públicas. A ênfase na objetividade dos dados obtidos é um dos aspectos centrais na costura desse projeto de avaliação que apresenta como seu objetivo realizar um diagnóstico do nível de alfabetização dos estudantes, para prevenir e corrigir “possíveis insuficiências” em relação à leitura e escrita.

Os procedimentos utilizados trazem para o início da escolarização os exames em larga escala e inserem as crianças pequenas em um procedimento que distancia os processos vividos dos resultados aferidos. A relação proximidade/distanciamento na condução dessa proposta, de verificação dos níveis de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização, é o primeiro aspecto a ressaltar. As crianças são examinadas através de teste padronizado, com questões objetivas, percursos e pontos de chegada rigidamente definidos:

Este documento, “Passo-a-Passo”, faz parte do instrumental da *Provinha Brasil* e oferece informações sobre o seu contexto de criação e implementação, seu objeto e seus objetivos, os pressupostos teóricos que a fundamentam, suas metodologias, e ainda, as possibilidades de interpretação e uso dos seus resultados, assim como as perspectivas para os próximos ciclos (INEP/MEC, 2009, p. 5).

Como se pode observar, a formulação da proposta está desarticulada do cotidiano escolar, não considera suas peculiaridades, os diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem. Desaparece a dimensão sócio-histórica das dinâmicas escolares e da composição de seus resultados. Há, portanto, um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem. No entanto, o discurso predominante no documento de apresentação da *Provinha Brasil*, expressa um diálogo com alguns dos sujeitos escolares, demonstrando proximidade e parceria.

Por que participar da *Provinha Brasil*

Gestor — A *Provinha Brasil* permite que seus professores conheçam as possíveis dificuldades de alfabetização dos alunos, e isso também pode facilitar sua gestão. Com os resultados você pode incrementar o planejamento do currículo em sua rede e os programas de formação continuada dos professores que trabalham com alfabetização.

Professor — Conhecer as dificuldades em alfabetização de seus alunos vai ajudar você a planejar melhor suas aulas no decorrer do ano letivo. Você vai saber quais aspectos priorizar e a quais assuntos deverá dedicar mais atenção. Além disso, as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos sobre a *Provinha Brasil* poderão constituir mais uma fonte de formação (<http://provinhabrasil.inep.gov.br>, consultado em 14/03/2009).

Como o texto citado indica, se espera a ação dos gestores e professores para o desenvolvimento de atividades em decorrência do diagnóstico realizado, no qual não têm a menor interferência. O desempenho dos estudantes nos testes padronizados e a sua desejada melhora são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a

complexidade dos processos escolares cotidianos. O próprio documento que apresenta a *Provinha Brasil* mostra a redução do processo de alfabetização como prática sócio-cultural para atender os estreitos limites das provas estandardizadas. Não se avalia o processo ensino-aprendizagem, mede-se o que se presta a ser verificado através de um teste de múltipla escolha:

Como nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização são passíveis de verificação por meio da *Provinha Brasil* (...), foi necessário selecionar algumas dessas habilidades para construir o teste.

Assim, as habilidades definidas para avaliar a leitura e a escrita são aquelas que podem dar informações relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito desta avaliação (INEP/MEC, 2009, pp. 11-12).

Fica claro que diante da manutenção do fracasso escolar, expressão da exclusão das crianças das classes populares do direito ao saber socialmente valorizado e veiculado pela escola, não se atua sobre o conjunto de relações implicadas na dinâmica fracasso/sucesso escolar, nem mesmo no restrito campo das habilidades e competências escolares. Opta-se por manter a inversão que faz dos problemas metodológicos problemas de rendimento¹, recorrendo-se à antiga fórmula: para maior qualidade, mais exame. Neste caso, é importante ressaltar, a avaliação externa baseia-se em um exame de larga escala, aplicado, em todo o território nacional, a crianças com idades em torno de oito anos.

Embora as críticas a essa modalidade de avaliação, que conduz o processo como simples mensuração de fragmentos do comportamento que podem ser observáveis, não sejam recentes, vale a pena recuperá-las, especialmente em um momento em que a avaliação de caráter quantitativo, de natureza classificatória, volta a ganhar relevância.

Para encaminhar a reflexão proposta neste artigo, tomo um trabalho do início dos anos 90, em que Barriga (2004) apresenta uma análise do processo de redução da avaliação a exame, mostrando a articulação das práticas escolares segundo as demandas das funções de credenciamento e controle, que sustentam o que ele denomina “pedagogia do

exame”. Essa pedagogia está amparada pela suposta cientificidade do exame que, através da objetividade dos instrumentos e procedimentos de que se utiliza (desenhados para distanciar o sujeito que realiza a avaliação — o avaliador, que neste caso pode ser o/a próprio/a professor/a regente — do/a estudante, cujo desempenho é assumido como objeto do conhecimento), garantiria a veracidade e neutralidade dos resultados aferidos, o que permite a distribuição dos sujeitos nas diferentes categorias utilizadas. A classificação produzida com frequência serve, ainda que algumas vezes indiretamente, como justificativa para a exclusão implícita em todo o processo e expressa a compreensão de qualidade que o articula. Para Barriga, o teste objetivo, modalidade amplamente utilizada, é um artefato do exame, tecnologia disciplinar constituída pela relação hierárquica que dá visibilidade, vigia e sanciona os sujeitos para normalizá-los, submetê-los e direcionar seu rendimento segundo demandas do modelo de sociedade hegemônico, como há algum tempo nos ensinou Foucault (1997).

A leitura cuidadosa do processo instaurado pela *Provinha Brasil* revela sua natureza classificatória, pois não há inserção em escala sem classificação. A existência de níveis de desempenho, nos quais inserir as crianças, incrementa a possibilidade de visibilidade do *outro* — aquele que não corresponde ao modelo idealizado como referência de desempenho a se alcançar —, criando novas possibilidades de exercício do controle autoritário que tradicionalmente percorre as práticas de avaliação. Os *níveis* produzem lugares onde inscrever as diferentes crianças, com os seus diferentes conhecimentos/desempenhos. Porém, reconhecer a singularidade e a pluralidade que expõem a diferença pode ser parte de um processo de sua negação através de sua ordenação e controle. A qualidade como resultado de uma dinâmica excludente não responde às exigências de uma escola pública democrática, a favor das classes populares.

Esse modelo de avaliação externa trata desempenho como equivalente a aprendizagem, e avaliação como procedimento técnico vinculado a mensuração e controle. Realiza-se por intermédio de instrumentos unificados, produzindo resultados organizados em uma escala rígida e previamente determinada, que diferencia, para hierarquizar, contextos,

processos, resultados e sujeitos. Sua composição parte de uma relação linear entre exame — processo de coerção, certificação e exclusão — e aprendizagem². A *Provinha Brasil* é uma nova versão desses procedimentos, que não têm contribuído para o aprofundamento da dimensão democrática da escola, tampouco para a ampliação significativa dos indicadores de qualidade oficialmente estabelecidos (Esteban, 2008b). Sua configuração recupera concepções e práticas que, apesar de amplamente criticadas, mantêm primazia na dinâmica escolar e na formulação de políticas públicas. Ignorando a inconsistência entre a proposição do sistema nacional de avaliação e os resultados efetivamente alcançados, mantém a crença de que a mais exame corresponderá maior qualidade no sistema educacional.

Os resultados insatisfatórios no 4º ano, aferidos pelo SAEB³, constituem o argumento para a ampliação do sistema de avaliação, levando-o a abarcar as crianças em início de escolarização. Os resultados da avaliação externa têm confirmado o que há muito se sabe no cotidiano escolar: ao menos a metade das crianças não está aprendendo satisfatoriamente e, dentre as que têm desempenhos aceitáveis, poucas são as que expressam capacidade de leitura e escrita compatível com o tempo de escolarização. Porém, a compreensão do exame como instrumento de promoção da qualidade pode ser questionada a partir dos próprios resultados do SAEB, pois, após mais de uma década de sua realização, com sucessivas mudanças em sua metodologia visando seu aperfeiçoamento, não só não apresentam dados que revelem a ampliação da qualidade do sistema educacional brasileiro, como seus resultados indicam a redução de alguns índices de desempenho (INEP/MEC, 2004).

O exame, configurado a partir de padrões que estimulam a uniformização dos processos e dos resultados, tem uma atuação importante no sentido de moldar as práticas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula. Assim, legitima desigualdades decorrentes das diferenças, naturaliza a subalternidade e fomenta, nos sujeitos, o desejo de normalização. Simultaneamente, afasta o/a estudante, sujeito que aprende, do conhecimento, que deveria ser o objeto da aprendizagem. Esse processo fragmenta relações, isola sujeitos e os distancia de seus próprios processos, que perdem seu vigor, com a ênfase dada ao resultado. Tal

dinâmica dificulta a produção de práticas dialógicas realmente favoráveis a um permanente processo de ampliação de conhecimentos por todos. Assim, amplia a possibilidade de produzir uma narrativa socialmente válida sobre o *outro*, tornado objeto da relação, justificando a desqualificação da alteridade. Também reduz a possibilidade e o direito do sujeito narrar-se a partir de suas próprias experiências.

A relação entre a aplicação de uma “provinha” e a garantia da alfabetização das crianças no máximo aos oito anos de idade expõe desconhecimento de formulações, discussões e práticas relacionadas à aprendizagem infantil e ao processo de alfabetização (Garcia, 2000; Garcia & Zaccur, 2008; Geraldi *et al.*, 2008). Essa proposta expressa a permanência de uma perspectiva redutora da infância, aliada a concepções mecanicistas de alfabetização e de avaliação, que fortalece sua dimensão técnica e ofusca as vertentes histórica e sócio-cultural que a constituem.

A idéia de uma “provinha”, assim no diminutivo, pode parecer um modo de aproximar o exame ao contexto infantil. Porém, reforça o estereótipo da criança como um sujeito de “segunda classe”, incapaz, alguém que se prepara para ser, mas ainda não é. Uma subjetividade menor, uma cidadania menor. Há também uma infantilização do(a) professor(a), responsável, por vezes, pela aplicação e correção da prova, nunca por sua elaboração e pela interpretação de seus resultados. Aqui se evidencia uma clara desqualificação da ação docente, de sua capacidade de formulação e de compreensão de sua prática cotidiana.

A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA COMO INSUFICIÊNCIA

A produção de um discurso de desqualificação dos resultados, processos e, por extensão, sujeitos que se diferenciam da norma estabelecida, pode ser percebida ao longo dos documentos que apresentam e orientam a aplicação dos testes nas escolas. Neste ponto, parece-me importante refletir sobre a idéia de *insuficiência* que orienta a formulação dessa proposta de avaliação.

A Provinha Brasil é um instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas

públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita (INEP/MEC, 2009, p. 9).

O resultado do exame oferece informações que levam à distinção entre os que realizam o percurso de aprendizagem compatível com a norma estabelecida e aqueles que não atingem os níveis esperados para o segundo ano de escolarização. O que pode ser facilmente traduzido como os que “aprendem” e os que “não aprendem”, ou pelo menos não o fazem satisfatoriamente. A aprendizagem escolar é, nessa perspectiva, desconectada de toda experiência anterior e extra-escolar, como se a aprendizagem da linguagem escrita não se vinculasse fortemente à experiência da criança com a escrita em suas atividades cotidianas (dentro e fora da escola; anteriormente e durante o período de escolarização). Essa relação é especialmente relevante em um projeto de escolarização que fragmenta o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ao considerar:

Alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (INEP/MEC, 2009, p. 12).

Desmembrar o processo cria dificuldades para a aprendizagem da linguagem escrita, especialmente para as crianças que têm na escola um dos principais espaços para sua inserção na cultura escrita. Pode-se inferir que crianças das classes populares, que vivem nas periferias urbanas e participam de grupos socialmente marginalizados, podem não apresentar, no mesmo período de escolarização, desempenhos semelhantes ao de crianças de setores sócio-culturais mais favorecidos. O que leva a interrogar o estabelecimento de critérios unificados para análise dos resultados dos testes, que validam a alguns processos e desqualificam outros. A diferença de resultados, prevista na classificação apresentada, se justifica com uma argumentação que não considera a dimensão sócio-histórica e cultural da

aprendizagem escolar e trata como negativos, indesejáveis, os desempenhos que não se enquadram no nivelamento proposto.

O diagnóstico formulado pela *Provinha Brasil* se articula à possibilidade de “correção de insuficiências” ou de “sanar problemas”, sendo recomendada especial atenção aos estudantes que são postos nos níveis 1 ou 2 (os mais baixos da escala usada). As idéias de *insuficiência* e de *problema*, como tradução dos resultados sistematicamente diferentes dos desejados, e a demanda por mecanismos pedagógicos que permitam sua correção⁴, se constituem no âmbito de um projeto de uniformização dos processos, portanto, de negação da alteridade, em que se busca tornar o *outro* uma reprodução mimética do que é apresentado como o modelo de *sujeito* a ser alcançado.

Negar o *outro* é uma exigência de uma sociedade desigual que, para manter os processos de subalternização, precisa marginalizar diversos grupos sociais. Historicamente, as propostas de homogeneização da dinâmica escolar desempenham um papel importante nesse processo, participando dos atos voltados à colonização dos conhecimentos, realizando procedimentos que ressaltam a diferença para mais facilmente rasurá-la, como estratégia de negação da alteridade. Uma dessas estratégias é oferecer ao sujeito um lugar socialmente validado, em troca de negar-se a si mesmo — abandonando os conhecimentos, processos cognitivos e modos de viver produzidos em suas experiências com seu grupo sócio-cultural.

Não se podem descolar as propostas de uniformização das práticas e resultados escolares dos movimentos de conformação e manutenção de uma estrutura de poder colonial (Mignolo, 2003), em que se constituem processos de silenciamento de parcelas da sociedade. As diferenças são verificadas e expostas, porém, não se reconhecem muitos desses conhecimentos, tampouco se valoram positivamente os sujeitos em sua diferença. Menos ainda se discutem os processos de produção de desigualdades e suas relações com a diferença.

Nessa lógica, a diferença de percursos e de resultados continua sendo interpretada como deficiência, relação implícita nas expressões mais amenas que são utilizadas: *insuficiência* e *problema*. Não se procura conhecer os trajetos realizados para se

chegar aos resultados apresentados, nem as aprendizagens realizadas para se atingir os níveis insuficientes, ou os conhecimentos que dialogam com os ensinamentos escolares. Não. Apenas se associa diferença a *insuficiência* e *problema*, o que gera a necessidade de correção e enquadramento, para que a criança caiba nos estreitos marcos predefinidos no exame.

Os padrões usados para classificar os desempenhos, e por extensão, os sujeitos, são aceitos como modelos ideais que devem ser alcançados. Ao não indagá-los, também se mantêm fora do debate o projeto de escola hegemônico e as dinâmicas, pouco favoráveis aos estudantes das classes populares, que vêm sendo desenvolvidas e freqüentemente estimuladas pelas políticas públicas. A reflexão, decorrente do diagnóstico nessas bases realizado, tampouco se volta aos parâmetros e argumentos utilizados na definição do sucesso ou do fracasso escolar de cada criança.

A centralidade dessa avaliação está no processo de regulação externa da dinâmica pedagógica, colaborando para a redução das possibilidades da escola refletir sobre seu trabalho, formular suas propostas de ação e estabelecer modos coletivos e democráticos de regulação do trabalho, com a finalidade de produzir práticas favoráveis ao processo aprendizagem-ensino. Porém, a relação estabelecida pelo exame atende a demanda de criação de lugares onde inserir os estudantes que não demonstram os conhecimentos esperados. A ausência de expressões que evoquem diretamente a anormalidade dos percursos de aprendizagem das crianças que não alcançam os níveis idealizados não impede que a elas seja apresentado um projeto de normalização, como horizonte a ser alcançado através do trabalho pedagógico.

A normalização torna intercambiáveis os distintos saberes e, com eles, os sujeitos que os detêm: é uma ação sistemática que desqualifica e elimina saberes. Esses procedimentos, associados à classificação hierárquica e centralização dos conhecimentos, são relevantes para a constituição do poder disciplinar (Foucault, 2006). Neste sentido, a elevação dos níveis de desempenho, apresentada como um objetivo a ser alcançado por expressar melhoria na qualidade da escola, não representa, necessariamente, alteração na condição subalterna dos sujeitos.

Este parece ser um dos elementos centrais no projeto hegemônico para escolarizar a todos: reduzir as desigualdades sem questionamentos à dinâmica

social de produção de relações de subalternidade. Esta proposição é mais um dos indícios de que o modelo de qualidade assumido não expressa compromisso com a apropriação crítica do conhecimento, como produção histórico-cultural, indispensável a um projeto de emancipação social vinculado à extinção das relações de subalternização dos sujeitos.

A classificação do desempenho das crianças reacende a necessidade de se tratar cuidadosamente a relação que a escola estabelece com a diferença. A existência de parâmetros homogêneos traz o risco da exposição da diferença tornar-se parte de processos sutis de segregação e discriminação, que ocultam, sob conceitos apresentados como neutros e objetivos, preconceitos que conduzem e justificam processos de exclusão. A categorização das respostas infantis, em um teste de múltipla escolha, segundo critérios predeterminados, não considera a própria dinâmica escolar como produtora de uma trama em que se entrelaçam cotidianamente fracasso, erro, dúvida, impossibilidade, incapacidade, bem como seus opostos, pois são características das interações humanas.

Embora a *Provinha Brasil* vincule o diagnóstico que realiza à reorientação da prática pedagógica, as perspectivas de conhecimento, aprendizagem e ensino nas quais se apóia imobilizam a docência. O fortalecimento de um projeto de homogeneização dos resultados alcançados e dos processos desenvolvidos transforma a diferença em obstáculo para a aprendizagem, o que reduz simultaneamente a importância do ensino. Diante de uma criança que, segundo o diagnóstico realizado, apresenta insuficiência em seu desempenho, indício de sua incapacidade ou dificuldade para aprender, o/a professor/a também se depara com dificuldades para encontrar meios para ensinar. O desnivelamento da criança, aferido pelo exame, oferece justificativas para uma aprendizagem sempre considerada como insuficiente.

Entretanto, compreender a diferença como expressão dos complexos processos de produção da vida humana nos desaloja das conclusões simplificadoras, que buscam as incompetências, ou *insuficiências*, dos indivíduos isolados e descolados dos seus contextos de vida, onde forjam sua alteridade. Entender que a diferença não pode ser nivelada ou desnivelada, pois, expressa percursos de aprendizagem e de desenvolvimento peculiares, mostra a

criança como capaz de aprender, o que mobiliza o/a professor/a a ensinar. Nessa ótica, a ação docente não tem o intuito de elevar o *nível* da criança, mas contribuir para que ela realize novas e mais profundas aprendizagens. O desconhecimento não desqualifica nem a criança nem o/a professor/a, mas desafia a ampliação da relação aprendizagem/ensino vivida no cotidiano escolar.

Essa discussão mostra a importância do aprofundamento do debate e da reflexão sobre a relação entre o reconhecimento da diferença e a produção da desigualdade nos processos educacionais, considerando que as dinâmicas escolares e as políticas públicas para a educação são atravessadas pelos processos sociais em que se incluem/excluem conhecimentos, práticas e sujeitos. Sendo especialmente significativa para a escola pública, como destacado espaço na disputa entre projetos de sociedade.

REABRINDO CAMINHOS

Considerando os aspectos aqui brevemente abordados, a *Provinha Brasil* (a exemplo de outros exames que compõem o sistema nacional de avaliação da educação) não reúne as condições necessárias para imprimir melhor qualidade ao processo de alfabetização⁵ realizado nas escolas públicas brasileiras. No entanto, pode oferecer minuciosos elementos para a construção de um discurso que, mais uma vez, justifica o fracasso escolar sem conseguir ser parte de um processo de real democratização da escola, em que êxito e desempenho não se confundem.

A *Provinha Brasil* promove a ampliação do sistema de controle sobre a escola, sobre a ação docente e sobre o desempenho infantil. A ênfase na regulação, que atravessa o exame, à semelhança do que vêm demonstrando os resultados dos outros níveis de escolarização, pouco pode contribuir para uma profunda reflexão sobre a dinâmica pedagógica, sobre os percursos realizados, sobre as aprendizagens alcançadas e sobre os conhecimentos necessários e os modos de obtê-los. A centralidade no exame, mesmo que disfarçado de “*provinha*”, com a possibilidade de ser aplicado (mas não elaborado) pelo(a) professor(a) regente da turma, direciona a ação pedagógica para a obtenção dos resultados pré-fixados, o que diminui, na escola, a possibilidade

de percepção, compreensão e fortalecimento dos múltiplos processos de aprendizagem e de ensino ali realizados, bem como dos diferentes conhecimentos que dão vida à sala de aula como espaço de permanente aprendizagem.

A institucionalização do exame distancia o diagnóstico, necessário à formulação e análise tanto das políticas públicas quanto da prática pedagógica, dos processos efetivamente instaurados no cotidiano escolar. Assumi-lo como meio para avaliar os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis, reforça a concepção classificatória, fortemente enraizada nas práticas cotidianas, dificultando a utilização de procedimentos outros, mais efetivos no acompanhamento que sem dúvida se faz necessário em todos os momentos da escolarização. Portanto, a consolidação do exame afasta as possibilidades de compreensão e intervenção no processo de aprendizagem, pois seu foco está na elevação das médias de desempenho.

A produção de níveis idealizados de desempenho, desigualmente valorados, de modo que alguns devam ser alcançados e outros evitados, dificulta a articulação de práticas cotidianas que atuem em uma perspectiva dialógica, com reconhecimento e valorização do *outro*, nas quais o movimento aprendizagem-ensino se entretença a processos de afirmação da diferença e de produção de percursos coerentes com a emancipação social. O diálogo é estimulado pelas assimetrias que compõem a sala de aula, mobilizado pela enriquecedora experiência do

dissenso, que a presença do *outro* com sua diferença aporta, conduzindo a possibilidade de emergência de novos pensamentos, práticas e conhecimentos.

Nas tramas cotidianas, se apresentam processos classificatórios e excludentes, assim como se criam espaços favoráveis à redefinição de relações, para gerar alternativas de partilha do poder e do saber, tecendo coletivamente processos, práticas, projetos e esperanças. O processo de avaliação precisa dialogar com essa dinâmica, tomando a diferença como elemento privilegiado para a produção de novas possibilidades, que efetivamente contribuam com a aprendizagem de todas as crianças, sem deixar de olhar com especial cuidado para as das classes populares — historicamente marginalizadas e impedidas de ver seus conhecimentos reconhecidos, ampliados e aprofundados. É fundamental dar ênfase aos processos de avaliação que possam acolher, confrontar e mobilizar pensamentos divergentes, a invenção de trajetos e a incorporação da diferença. Possibilidades fragilmente entretecidas aos movimentos cotidianos, ainda à margem das práticas hegemônicas, dos discursos validados e das relações mais visíveis.

A produção de uma escola pública de qualidade, vinculada aos processos de emancipação social, que requerem a superação dos processos de produção de subalternidade, ainda nos desafia a promover processos de avaliação da alfabetização das crianças articulados pelo compromisso com a aprendizagem infantil.

NOTAS

1. Sobre essa questão, ver Barriga (2004) que trata das inversões operadas pelo exame.
2. A esse respeito ver Afonso (2000), Barriga (2004) e Esteban (2008a).
3. Sistema de Avaliação da Educação Básica.
4. Sobre o erro no processo ensino-aprendizagem ver Aquino (1997) e Esteban (2001).
5. Uso aqui o conceito de alfabetização formulado por Paulo Freire (1981), em que as dimensões técnica, metodológica, social, cultural e política se articulam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (2000). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- AQUINO, J. G. (org.) (1997). *Erro e fracasso na escola — alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- BHABHA, H. (1998). *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- BARRIGA, A. D. (2004). Uma polêmica em relação a exame. In M. T. ESTEBAN (org.), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 51-82.
- ESTEBAN, M. T. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A.
- ESTEBAN, M. T. (2006). Sala de Aula — dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2, pp. 7-20.
- ESTEBAN, M. T. (2008a). Exames Nacionais e subalternização das classes populares. 31ª *Reunião Anual da ANPEd*. CD-ROM. pp. 1-16.
- ESTEBAN, M. T. (2008b). Silenciar a polissemia e invisibilizar sujeitos: indagações aos discursos sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 1, pp. 5-31.
- FOUCAULT, M. (1997). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (2006). *É preciso defender a sociedade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- FREIRE, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA, R. L. (org.) (2000). *Revisitando a Pré-escola*. 4ª edição. São Paulo: Cortez.
- GARCIA, R. L. & ZACCUR, E. (orgs.) (2008). *Alfabetização. Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez.
- GERALDI, J. W.; FICHTNER, B. & BENITES, M. (orgs.) (2008). *Transgressões convergentes*. Campinas: Mercado Aberto.
- INEP/MEC (2004). *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil — 1990-2000*. Brasília: INEP/MEC.
- INEP/MEC (2009). *Provinha Brasil — Passo a passo*. Consultado em Março de 2009 em http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/html/documentos/passo_a_passo_1_2009pdf.
- MIGNOLO, W. (2003). *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG.
- MORIN, E. (1996). Epistemologia da Complexidade. In D. F. SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 274-289.
- SANTOS, B. S. (2006). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- SKLIAR, C. (2003). *Pedagogia (im)provável da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

