

Considerações acerca da avaliação na Educação

Leila Pessoa Da Costa

Universidade Estadual de Maringá – Brasil/PR

dacosta.leila@gmail.com

Resumo:

A visão de homem, mundo e conhecimento constituída ao longo do desenvolvimento da humanidade, marcaram a concepção de escola, ensino, aprendizagem e, sobretudo, de avaliação. Este trabalho se propôs analisar a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Utilizamos a observação, o questionário e a análise documental como instrumentos para refletir sobre o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. Observamos que a avaliação adotada impõe regras que definem e estabelecem certo padrão de conduta inserido num modelo pré-determinado, além de excluir do grupo aqueles que aos seus critérios não conseguem atender, desempenhando um papel importante na produção do fracasso escolar. É necessário que a escola perceba-se como instrumento desse sistema e abra espaço na conquista de sua autonomia para servir ao ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Fracasso escolar; Ensino fundamental.

Abstract:

The vision of man, world and knowledge formed along the development of humanity, marked the conception of school, teaching, learning, and above all, for evaluation. This Study proposes to analyze the mediation by the teacher in teaching and learning process of reading and writing. We used the observation, the questionnaire and the documentary analysis to reflect on the role of assessment in the teaching and learning process. We observed that the evaluation adopted imposes rules that define and establish a certain standard of conduct inserted in a pre-determined model, also excludes the group those that cannot meet in his judgment, playing an important role in the production of school failure. It is necessary that the school understands itself as an instrument of this system and open space in the conquest of their autonomy to serve the teaching and learning.

Keywords: Evaluation; School failure; Elementary education.

Introdução

O acesso à educação básica no Brasil, hoje direito constitucional, foi mote de inúmeras políticas públicas seguidas pelos esforços da permanência e ampliação do número de anos de escolarização do país. A visão de homem, mundo e conhecimento constituídos ao longo do desenvolvimento da humanidade, marcaram a concepção de escola, ensino, aprendizagem e, sobretudo, de avaliação. Se é dever da escola e direito do cidadão o acesso a esse saber e a forma como os sujeitos de direito e dever se relacionam a ele, podemos dizer que como se concebe esse saber e esse conhecimento, mediatizam a concepção de avaliação e suas relações com a prática pedagógica.

Para esse trabalho, analisamos como se dá a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em uma classe da série final do ciclo I do Ensino Fundamental, em uma escola de um município da cidade de São Paulo, numa região marcadamente industrial. Utilizamos a observação, um questionário e a análise de diferentes documentos utilizados pelo professor e pelos alunos através dos quais procurou-se verificar se a avaliação desempenha um papel de mediação do processo de ensino e a aprendizagem e quais as concepções subjacentes a ele.

Da avaliação

Segundo o dicionário Aurélio, *avaliar* é “determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; fazer a apreciação; ajuizar”. Assim, ao avaliarmos, emitimos um juízo de valor que não é absoluto, mas relativizado, pois que “na realidade, nenhum juízo de valor ‘existe’ em tal isolamento. Todo juízo funciona sempre, explícita ou implicitamente, como parte da totalidade de uma teoria, de uma concepção do mundo, de uma imagem do mundo” (Heller,1992, p.13).

A avaliação não só normatiza, ao impor regras que definem e estabelecem certo padrão de conduta inserido num modelo pré-determinado, como também exclui do grupo aqueles que aos seus critérios não conseguem atender e, conseqüentemente,

desempenha um papel importante na produção do fracasso escolar, pois tem “a capacidade de ‘penumbrar’ a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer, que faz, por exemplo, a muito de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal” (Freire, 1987, p.142).

Ao analisarmos os dados os índices percentuais do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁵⁹ do Instituto Paulo Montenegro (IPM), na população de 15 a 64 anos na Tabela 1, percebemos que há um avanço nos níveis de alfabetismo, mas que estão longe de podermos ser considerados uma sociedade com pleno domínio das habilidades de leitura e escrita “que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada” (INAF, 2011, p.1).

	2007	2009	2011-2012
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	66	73	73

Tabela 1: Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil (em %)/ IBGE

Fonte: INAF BRASIL 2007-2011

Assim, ao discutirmos os aspectos técnicos da avaliação é imprescindível focarmos nossa atenção para o dever da escola que é:

A transmissão do saber e sua apropriação pelos alunos. O saber escolar é entendido como um conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais (Libâneo, 1994, p. 13-14).

Palma Filho (1994, p.31), ao discutir o papel que a avaliação desempenha no processo de ensino – aprendizagem como um todo, aponta que “é evidente que é necessário avaliar, caso contrário não saberíamos se o processo educacional estaria sendo eficiente na transmissão daquilo que é desejado pelo conjunto da sociedade”.

⁵⁹ O IPM adota os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional sugerido pela UNESCO. A explicitação dos níveis pode ser consultada em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por

Pelos dados apresentados, podemos observar que a escola pública brasileira tem excluído, através do processo educativo, o direito ao acesso ao conhecimento e à cidadania, e tem, na avaliação, um dos instrumentos para assegurar o mecanismo de exclusão social. Perrenoud (1999), ao analisar a avaliação no princípio de excelência e do êxito escolares para explicar o fracasso, aponta que:

[...] o êxito e o fracasso são realidades socialmente construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição de um valor a cada aluno... Uma sociologia da avaliação nasce a partir do instante em que se recusa a acreditar que o êxito e o fracasso escolares resultam de uma medida objetiva de competências reais, em que essas são vistas, ao contrário, como *representações* criadas pela escola... (e que a escola) tem o poder de lhes atribuir *força de lei* (grifos do autor) (Perrenoud, 1999, p.19).

Se for dever da escola e direito do cidadão o acesso a esse saber e a forma como os sujeitos de direito e dever se relacionam a ele, podemos dizer que o modo como se concebe esse saber e esse conhecimento nos diferentes momentos da história mediatizam a concepção de avaliação e suas relações com a prática pedagógica.

Ao entendermos que o papel da escola é o de transmissão do saber, atribuímos a ela um poder de julgar os que sabem e aqueles que não sabem, ou ainda, os que podem daqueles que não podem. Pressupomos que ela – a escola – detém todo o conhecimento necessário e é a única apta para avaliar e julgar.

Do contexto da pesquisa

Com base nesses pressupostos realizamos uma pesquisa numa escola da rede pública estadual, que atende o Ciclo I do Ensino Fundamental no município de Mauá, localizado na sub-região sudeste da região metropolitana de São Paulo, conhecida como região do grande ABC.

Pesquisa por amostragem realizada pela SEPLAMA - Secretaria de Planejamento de Mauá, indica que 41% da população têm até 18 anos, apontando para uma renda familiar de 4,11 salários mínimos. Esta situação é acentuada pela baixa oferta de

empregos e ausência de qualificação profissional da população para o ingresso no mercado de trabalho.

A escola pesquisada tem sete classes do último ano do Ensino Fundamental I e realizamos junto a uma dessas classes nossa pesquisa. A classe selecionada aleatoriamente para a observação é composta por 43 alunos: 26 meninas e 17 meninos, com idades que variam de 9 a 13 anos. Apesar da baixa renda do grupo, possuem, em sua maioria, em suas residências, televisão, aparelho de som, ferro elétrico, rádio, máquina de lavar roupas, batedeira e liquidificador.

Os pais concluíram o Ciclo I do Ensino Fundamental ou iniciaram o 5º ano, mas não concluíram.

Deste grupo, 16 alunos trabalham e em sua maioria são as meninas que se ocupam das atividades domésticas em casas de família e muitas vezes não são remuneradas (13 alunos).

No geral, esse grupo reproduz as desigualdades observadas no município e espelha a situação dramática de algumas famílias, quanto ao nível de pobreza da população, seja em relação à renda per capita, seja na ausência de qualificação profissional que atenda à demanda da atual conjuntura econômica do país.

Mesmo residindo em casas próprias a maioria dessas pessoas mora em casas populares, às vezes coletivas e algumas em terrenos da prefeitura que foram cedidos ou invadidos.

É um grupo que representa significativamente o contexto do município e tem na escola pública a possibilidade de acesso ao saber e nela depositam a esperança de uma melhoria de vida.

A professora desta classe, que funciona no período da manhã, é formada em Letras, ministra aulas de Português na 5ª série do Ensino Fundamental em outra escola, no período vespertino e na suplência I no período noturno. Observamos que a tripla jornada de trabalho desta professora não é diferente da que encontramos junto aos

demais profissionais do ensino que quando não estão envolvidos com cursos de graduação ou especialização, se dedicam a vários trabalhos, como forma de garantir sua sobrevivência ou a da família e têm pouco ou nenhum tempo para refletir ou buscar alternativas com vistas à melhoria do trabalho desenvolvido.

Da análise do material

Um dos documentos analisados foi o Plano de Gestão, visto ser um documento que deve ser elaborado pelo coletivo escolar e traduz o perfil dos alunos e as ações a serem desencadeadas para os objetivos propostos. Esse documento é condição básica para a autonomia escolar e que se constrói a partir de três eixos fundamentais: “a capacidade de identificar os problemas e de apresentar alternativas para solucioná-los, e a capacidade de administrar recursos financeiros consoante com essas alternativas” (Oyafuso, 1998, p.13), a análise buscou verificar sua identidade, intencionalidade e ações a serem desencadeadas.

Dessa análise percebemos que em seus objetivos a escola demonstra sua preocupação com o exercício da cidadania, a participação de todos, pressupondo um espaço de discussão do trabalho pedagógico a ser realizada de forma coletiva, necessário à sua autonomia, condição *sine qua non* para construção de sua identidade.

Nele, a caracterização da escola não explicita os problemas observados e tem seus objetivos definidos de forma bastante genérica e paternalista ao “dar condições de questionamento [...] utilizando-se da prática da solidariedade [...] irem de encontro aos menos favorecidos”, ou seja, a escola se coloca à margem da comunidade ao não se instituir como espaço de relações a ser questionado e de possibilidade de mudança. Ao definir as metas a serem atingidas, apesar de não haver um diagnóstico mais preciso sobre os problemas da escola, há uma preocupação com “reduzir os índices de evasão e retenção, garantindo a melhoria da qualidade de ensino”. Assim posto, a diminuição da evasão e retenção remete-nos automaticamente para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao propor “desenvolver a integração entre os educadores para garantir o trabalho coletivo e solidário”, percebe-se que não concebe o trabalho como forma de integração, ao mesmo tempo em que o termo solidário parece negar a possibilidade de um trabalho que se pautar nas diferenças e ao negá-las junto ao grupo e ao trabalho, apoia-se numa concepção de homogeneidade, seja nas relações, seja no desenvolvimento do trabalho.

Consta também no Plano um grande número de projetos, mas não há uma vinculação entre eles e não observamos registros que sejam significativos quanto ao seu acompanhamento e resultados.

Há um equívoco quanto à concepção do que seja um Projeto – capaz de modificar hábitos e comportamentos, ou ainda buscar a solução de um problema e desta forma são concebidos como eventos, mesmo que aconteçam com frequência e de forma sistemática.

Outro documento analisado foram os registros constantes na Ata do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esse horário é o período instituído para que os professores possam organizar o trabalho pedagógico. Nesta escola está organizado em duas reuniões semanais com uma hora de duração cada uma. Acreditamos que o HTPC é o espaço de discussão coletiva para o encaminhamento do Plano de Gestão que se viabiliza na prática de sala de aula.

Os registros desses encontros constam de uma listagem com os nomes dos participantes e duas colunas com os dias da semana para assinatura dos professores. As pautas registradas elencam tópicos sobre os assuntos que serão abordados, mas não elege prioridades ou determina a profundidade com que os assuntos foram tratados, pois o registro não estabelece os objetivos a serem atingidos nem tampouco contempla o registro das discussões ou decisões tomadas.

Em nenhum dos registros observados há essa preocupação com o processo ou o objetivo da discussão; desta forma não situam as discussões num contexto mais amplo

do papel e função da escola e do grupo, nem na avaliação do trabalho desenvolvido, ou tampouco nos objetivos do Plano de Gestão.

Esse é um dos espaços de importância fundamental para sustentar a ação da escola: “ao exercer o trabalho coletivo, o professor cresce. É na discussão com os colegas que desenvolve seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Ao analisar uma questão, um texto, uma prática pedagógica, o professor ouve, pensa, discute, decide – exercício fundamental do trabalho coletivo – ficando ainda mais seguro para desenvolver essas mesmas habilidades em seus alunos” (CENPEC, 1994, p.3).

No trabalho coletivo pressupõe-se a discussão no e com o grupo, visto que a discussão é um instrumento precioso na organização do pensamento:

[...] o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante: surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica [...] O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (Vygotsky, 1989, pp.131-132).

O registro desses momentos pode auxiliar na conscientização e portanto na produção de conhecimento sobre o trabalho realizado. Deve contemplar o movimento dessa própria ação: suas idas e vindas. O ato de registrar exige um distanciamento da situação real, fundamental para sua apreensão e reflexão. Vygotsky (1989), ao diferenciar a escrita da fala, propõe que “os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real” (Vygotsky, 1989, p.85).

O trabalho desenvolvido pela professora no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita foi analisado a partir dos seguintes registros: o diário de classe do 1º

bimestre do ano, pasta de alunos com suas produções, cadernos dos alunos, de uma avaliação realizada pela escola junto as classes dos 4ºs anos e os registros de observação realizados pela pesquisadora em suas visitas. Outro registro analisado refere-se à ficha individual de aproveitamento pedagógico por parte dos alunos preenchida pela professora.

No Resumo Programático dos meses de Fevereiro, Março e Abril, há propostas diárias de leitura e escrita em que os gêneros discursivos mais explorados são os contos, lendas e fabulas, seguido dos textos expositivos.

Observamos uma intensa oferta de textos às crianças, incluindo diferentes autores, mas com uma variação bastante pobre quanto aos gêneros discursivos. Em geral são contos e lendas populares que reforçam a estrutura da linguagem oral como referencial para o que seja escrever – escreve-se o que se fala – restringindo o ensino, a aprendizagem e a importância da linguagem escrita:

a seleção do material de leitura deve ter como critérios: validade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área (Brasil,1997, p.106).

Podemos perceber que não há um planejamento específico para o trabalho com a linguagem oral e nas situações observadas, essas atividades ocorrem espontaneamente em relação aos alunos e com a professora: geralmente contam fatos e acontecimentos do dia-a-dia, socializados no grupo. Aliás, a professora coloca-se sempre à disposição dos alunos e os ouve atentamente, fazendo comentários sobre os relatos. Sua postura de receptividade para com eles faz com que o relacionamento seja tranquilo e em contra partida há um respeito muito grande por parte do grupo em relação a ela: quando fala ou explica, consegue a atenção de todos, bem como o envolvimento na realização das tarefas propostas. Em nenhum momento, a pesquisadora observou outro tipo de comportamento da professora com relação ao grupo, que não fosse essa.

Ao oferecer textos diferenciados às crianças, buscando ampliar e incluir novos gêneros de textos nota-se uma preocupação com os aspectos discursivos da língua, mas ao

fazer a exploração desses textos, há mais preocupação com seu conteúdo do que com a forma como eles se organizam ou com os diferentes elementos específicos de cada um desses textos. Isso pode ser também observado nas questões que são colocadas na lousa para que as crianças as respondam: referem-se as informações que estão explícitas no texto ou dão uma abertura para que escrevam o que pensam sobre a situação exposta.

Não se percebeu no planejamento uma preocupação explícita com as habilidades que se quer explorar e desenvolver junto aos alunos, o que não significa que não ocorram dada a formação da professora e sua prática na docência, mas essa ausência de explicitação dos objetivos a serem alcançados, dificulta sobremaneira o processo de avaliação.

Com relação aos procedimentos de leitura, verificamos que são intuitivamente trabalhados junto aos alunos, mas na medida em que não é uma prática intencional e planejada, descaracteriza o trabalho da escola no sentido de garantir aos alunos, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro aspecto interessante relaciona-se à interação que ocorre em sala de aula; toda atividade está centrada na figura do professor: organiza o material; distribui, propõe e responde às questões dos alunos. Atende individualmente algumas crianças para responder às dúvidas que colocam.

As conversas paralelas são aceitas com tranquilidade pela professora e percebe-se que assim estabelece implicitamente, para os alunos, que o colega do lado é seu interlocutor no desenvolvimento da tarefa. Apesar de não haver uma organização clara, há um consenso no grupo sobre isso, mas que perde sua qualidade, à medida que não há uma mediação direta e nem planejada por parte da professora, ou ainda, uma observação ou um registro sobre essa intervenção, diferentemente do que propõe Vygotsky (1989) e Luria (1998), ao explorar a zona de desenvolvimento proximal.

Depois de atender alguns alunos, a professora aguarda o término da tarefa. Vemos aqui retomada a importância do produto em detrimento do processo explicitado pela

fala da professora “Quem terminou coloca na mesa e senta.”. Parece que a conclusão da tarefa garante a realização do trabalho.

Outro aspecto a salientar e já observado em outras práticas escolares, é que parece haver um entendimento que basta expor a criança a diferentes tipos de gêneros discursivos, para que a análise e a reflexão sobre a língua oral ou escrita ocorram. Nesse exemplo, parece que o próprio portador de texto, as diferentes formas de registro e organização dos textos, estão à disposição para serem decodificados e tratados isoladamente do seu contexto de produção e inserção histórica. É preciso lembrar que a língua é um “veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia” (Brasil, 1997, p. 46) e a discussão é um dos instrumentos essenciais para explicitar, contrapor e argumentar sobre essas questões. Ao mesmo tempo, é preciso ter claro que a atividade discursiva realiza-se num tempo e num espaço em que é necessário considerar as funções e o funcionamento da escrita além das condições nas quais é produzida.

Assim, com relação aos textos propostos, apesar de serem extraídos de um mesmo portador, possuem características e estruturas diferenciadas que não são exploradas. Essa prática pedagógica, habitualmente observada em diferentes circunstâncias, parece ocasionar um entendimento de que o conteúdo já foi ‘trabalhado’, quando na verdade só foi ‘apresentado’ e desta forma, ocasiona um ‘conhecimento’ que na verdade não foi transformado em ‘saber’.

A ficha de acompanhamento dos alunos não especifica o que o professor considera como satisfatório ou insatisfatório e os encaminhamentos propostos para os alunos com rendimento insatisfatório demonstram que o professor atribui a si a responsabilidade de desenvolver atividades que garantam um melhor aproveitamento dos alunos.

Não se observa em nenhum dos registros, uma reflexão mais rigorosa que inclísse o ensino e a aprendizagem como elementos de um mesmo processo.

O mesmo ocorre com os registros do trabalho realizado em sala de aula: não fornecem subsídios para que o professor possa propor uma ação capaz de garantir a aprendizagem.

Algumas considerações

Na realização da pesquisa foi possível constatar que o grupo observado representa significativamente o contexto do município e tem na escola pública a possibilidade de acesso ao saber e nela deposita a esperança de uma melhoria de vida.

A questão da autonomia da escola que se viabiliza a partir do Plano de Gestão não é uma realidade no universo observado, visto que não consegue diagnosticar com fidedignidade o contexto no qual se insere ou as necessidades da comunidade para desencadear ações ou formas realmente eficazes que garantam o cumprimento do seu papel.

Ao longo do seu percurso histórico, a escola pública tem estado a serviço do sistema de manutenção do poder que desconsiderou a autonomia da escola. Hoje o discurso oficial propõe uma autonomia, a serviço da comunidade, contudo estabelece procedimentos e normatiza sobre a forma de como ela deve ocorrer, fazendo com que a escola continue sendo dividida entre o discurso preconizado e as restrições impostas à sua ação.

Percebemos que essa incoerência é formalizada no Plano de Gestão da escola e uma das possibilidades de mudança seria o movimento do próprio grupo de professores, que, em interação, pudessem discutir e refletir sobre os aspectos teóricos subjacentes à prática desenvolvida em sala de aula.

A observação acerca desses momentos, formalizadas nos registros das HTPCs, mostrou que não há uma apropriação desse espaço de interlocução por parte dos professores. A própria organização do grupo quanto ao número de professores (34 no total) e o tempo disponível - dois encontros semanais com duração de uma hora cada – fazem com que os assuntos abordados priorizem as questões administrativas ou organizacionais do trabalho, ao invés do processo pedagógico. O próprio registro

explicita a construção burocrática desse espaço: registra a presença e pontua os tópicos discutidos.

Observamos aí, uma das perversidades do sistema e dos mecanismos que dispõe: ao propor a HTPC como espaço coletivo de discussão do trabalho pedagógico, formaliza-o em um curto período de tempo para um grupo bastante numeroso. Mesmo que a organização fosse alterada para um encontro de duas horas - teríamos ainda um grupo grande de professores com pouca possibilidade de participação de todos e caso tivéssemos um grupo subdividido, este não garantiria o coletivo da escola.

Outro aspecto importante para o processo de constituição do coletivo é o registro desses encontros. Não há como conceber um registro que não aponte as vivências, as dúvidas, as descobertas e as hipóteses do grupo. Sem ele, todo planejamento ou avaliação é superficial e inconsequente, pois não possibilita a reflexão sobre o trabalho realizado e quais encaminhamentos serão dados, visto que: “não existem receitas ou modelos. A realidade nos desafia a cada momento, e é preciso responder de forma original, se quisermos modificá-la” (Elias, 2000, p.202).

O Resumo do Conteúdo Programático e das Atividades Desenvolvidas, as pastas, cadernos e produções dos alunos reforçam significativamente que o ensino ocorre de forma paralela à aprendizagem, numa visão que dissocia o ensino do sujeito da aprendizagem e não institui tampouco o professor como mediador desses processos. Contudo, a ficha de avaliação do desempenho dos alunos, institui o professor como o único responsável pelo sucesso da aprendizagem.

O trabalho da professora espelha o trabalho do próprio grupo de professores da escola: não pressupõe que os processos pedagógicos sejam intencionais e deliberados e que, portanto, devem ser observados, registrados, discutidos e avaliados.

O conhecimento é visto como algo pronto a ser transmitido e aprendido. Ao não se dar conta do movimento que há na apropriação desse conhecimento, é comum que o grupo restrinja ainda mais a análise e discussão da prática.

Essa dinâmica faz com que a avaliação seja vista individual e parcial, com um caráter seletivo: verificar os que sabem daqueles que não sabem, visto que não há uma articulação entre as inúmeras atividades propostas, o Plano de Gestão e a aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa realizada, não se conseguiu observar o desenvolvimento de propostas intencionalmente planejadas que pudessem garantir a construção de habilidades sociais de leitura.

Considerando que esse grupo irá para o 2º ciclo do Ensino Fundamental, onde a leitura é ferramenta básica para a apropriação de conhecimento, pode-se prever que as dificuldades iniciais serão inúmeras e estes alunos têm grandes possibilidades de reproduzirem a trajetória de seus pais, que abandonaram o estudo nesse mesmo ciclo e talvez pelas mesmas razões.

Trabalhar estratégias de leitura pressupõe, ainda, a organização do trabalho em torno de uma diversidade de textos que circulam socialmente e que não foram contemplados nos registros e observações feitas. Ao contrário, as atividades propostas estão voltadas para decodificação dos textos, numa concepção de alfabetização ligada ao domínio do código.

Não se poderia como diz Perrenoud (1999, p.83) “recriminar os professores pela ignorância dos processos de aprendizagem”, mas isso impede tanto o diagnóstico como a mediação por parte do professor que deve ocorrer num determinado tempo – no conflito evidenciado pelo aluno – como no planejamento de uma ação que assegure uma aprendizagem real.

Desta forma, os pressupostos de trabalho descritos nas normas para avaliação do rendimento escolar, constantes do Plano de Gestão: “realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno” não são legitimados pela prática.

Se for considerado que avaliar é uma ‘forma de ver’, permeada pelas nossas concepções de mundo, de homem e de conhecimento, é preciso então, aprender a ver

de uma forma que teoria e prática se unam na busca de uma transformação da realidade que hoje se nos apresenta.

Deve-se entender que toda educação se dá num contexto (espaço - temporal) determinado por sujeitos que ensinam e aprendem e, portanto reconstruem ou recriam conhecimento, para transformá-lo em última instância, em benefício do próprio homem.

Tem-se discutido e praticado a avaliação num discurso que muitas vezes o dissocia da prática. Transpor essa ótica para se apropriar, num sentido mais amplo, deste conhecimento é produzir um novo conhecimento e conseqüentemente instaurar uma nova prática. Ocultamos no conhecimento a violência das práticas as quais fomos submetidos, que enraizadas numa pseudo-especificidade, fez com que perdêssemos a capacidade imaginativa e inventiva, capaz de transformar a realidade em que vivemos. O discurso atual propaga a importância da autonomia da escola e da participação da comunidade em suas decisões, princípios de uma gestão democrática, mas como se vê, a própria escola não tem clareza quanto aos problemas que enfrenta e assim ao invés de ser instrumento da comunidade em busca de sua cidadania, serve de instrumento para continuidade de uma concepção a ser superada.

Nesse contexto, verifica-se que o papel e função da escola polarizam, por um lado, uma escola que se pretende e faz parte do discurso oficial e de outro, uma escola que se pretende e se manifesta através do anseio da população que dela se serve. Entre elas, há uma escola real que não atende a nenhuma das partes: não eleva o nível da qualificação esperada na atual conjuntura política e nem contribui para a conquista da cidadania.

Mas é justamente nesse movimento e na possibilidade de seu vir-a-ser que um novo perfil de escola pode se configurar: de um lado uma elevação qualitativa que garanta a qualificação pretendida pelo sistema, ou por outro, como instrumento que impulse a conquista da cidadania.

É necessário que a escola exerça de fato sua autonomia, tendo clareza sobre o serviço de quem está, determinando assim, se a avaliação servirá para manter a seletividade, excluindo e perpetuando o fracasso escolar, ou servirá ao ensino e aprendizagem, e nesse sentido, somos todos aprendizes.

Referência

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, v. 2 Língua Portuguesa.1997.

CENPEC – Centro de pesquisas para educação e cultura. *Projeto: raízes e asas*. São Paulo: CENPEC, 1994, v. 3, p. 3.

ELIAS, M.D.C. (2000) *De Emilio a Emilia: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione.

FREIRE, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª ed.

HELLER, A. 1972) *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

IPM - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (Org.). *INAF BRASIL 2011*. Indicador de Alfabetismo Funcional: principais resultados, 2012. Disponível in: <http://www.ipm.org.br/index.php>. Acesso em 14 ago. 2012.

LIBÂNEO, J.C. (1994) *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 12. ed. São Paulo: Loyola.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. IN: Vygotsky, L.S. et alli. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

MAUÁ. SEPLAMA - Secretaria de Planejamento de Mauá. Relatório de dados do município de Mauá, 2006.

OYAFUSO, A. e MAIA, E. *Plano escolar: caminho para autonomia*. São Paulo: CTE – Cooperativa Técnico Educacional, 1998.

PALMA FILHO, J.C. (1994) A avaliação do rendimento escolar: algumas considerações motivadas pela deliberação CEE nº 03/91. In: SEE/FDE. *Avaliação do rendimento escolar*. Serie Ideias, nº22, São Paulo:FDE.

PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Medicas.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989,3. ed..