



## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AVALIAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Marciele Vieira Dorneles<sup>1</sup> - UFSM  
Grasiela Maria Silva Rios<sup>2</sup> - UFSM  
Maria Inês Naujorks<sup>3</sup> - UFSM

**Resumo:** Este texto discute as representações de acadêmicos com relação à avaliação da aprendizagem de alunos incluídos no ensino regular que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE. As materialidades discursivas retratam como este aluno em formação concebe a avaliação. Os sujeitos desta pesquisa expressam o reconhecimento da existência de um território ainda conservador de avaliação, com ênfase no resultado final, em uma gramática do erro e na falha do sujeito ao resolver a atividade proposta, em detrimento dos processos internos de aprendizagem, dos caminhos que o estudante toma para chegar à determinada resposta. Ao mesmo tempo em que trazem esta significação e fazem esta crítica, observam que, nos processos formativos, tanto na universidade, quanto nas escolas, os professores da área novamente reproduzem essa mesma forma de avaliar. Parte das narrativas evidenciaram representações em que a avaliação da aprendizagem se mostra voltada para a potencialidade do aluno, para os avanços ocorridos na aprendizagem, indícios que ampliam as fronteiras da avaliação tradicional.

**Palavras-chave:** Educação Especial, avaliação da aprendizagem, narrativas.

### **Iniciando nossa conversa...**

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva (LUCKESI, 2002, p. 5).

Ao adentrarmos por este terreno arenoso, discutido, repleto de significações e polêmico para a área educacional – a avaliação – não é por acaso que o fazemos com as palavras de Luckesi, já que elas representam o ideal a alcançar no momento de avaliar, o compromisso com a aprendizagem. Poderíamos considerar essa tarefa fácil? É comum

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria – RS (UFSM/RS) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE).

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria – RS (UFSM/RS) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE).

<sup>3</sup> Professora Doutora do Programa do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – RS (UFSM/RS) e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusão (GEPE) da UFSM.

ouvirmos que se trata de um “nó” na escola, gerando muita angústia nos professores e alunos, principalmente quando esta avaliação envolve alunos com deficiência.

Considerando que a inclusão já constitui uma realidade escolar, repensar as significações avaliativas significa entrar em um movimento de busca por novas formas de pensar e compreender este processo, levando em conta que o espaço escolar é um espaço de diversidade. Afinal, como avaliar de uma forma justa? O que se avalia? Em que momentos? Quais os sentidos da avaliação? Por que é tão difícil avaliar? Qual a melhor forma de expressá-la: notas, pareceres ou conceitos? Que indicadores devem ser considerados no momento da avaliação, se as avaliações externas, seguindo a lógica de um Estado regulador/avaliador, privilegiam os conhecimentos em leitura, escrita e matemática?

Pensando nestas indagações e nos sentimentos que elas geram nos profissionais nas escolas, nos professores e acadêmicos em formação no ambiente da universidade – “Centro de formação em excelência” – neste texto nos propusemos a problematizar as representações de acadêmicos em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos incluídos no ensino regular e que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Sala de Recursos das escolas<sup>4</sup>.

Compreendemos que problematizar esses processos de subjetivação auxilia esses acadêmicos a encontrarem indícios que ampliem as fronteiras da avaliação tradicionalmente vivenciadas em suas trajetórias acadêmicas e, muitas vezes, reforçadas em sua formação, no ensino superior e ainda reproduzidas na educação básica. Para tanto, buscamos as materialidades discursivas que retratam como este aluno em formação concebe a avaliação, por meio de suas narrativas escritas elaboradas durante as aulas e nos relatórios produzidos como trabalho de conclusão do semestre.

Também entendemos a narrativa como uma prática social que constitui e subjetiva os sujeitos. Ou seja, as narrativas são compreendidas como uma ação de relatar conteúdos, tanto

---

<sup>4</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um Serviço da Educação Especial não substitutivo ao ensino comum, mas sim a ele articulado que perpassa todos os níveis de ensino. É oferecido aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com oferta obrigatória no turno inverso da escolarização. Embora as dificuldades de aprendizagem não sejam contempladas como público-alvo da educação especial pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (MEC, SEESP, 2008), em Santa Maria/RS, alunos com dificuldades de aprendizagem são atendidos no AEE o qual tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola. Desde o ano de 2010, os alunos que frequentam turmas de AEE e estão incluídos nas escolas regulares são computados duplamente no Censo Escolar para que os municípios recebam financiamento (Distribuição dos recursos do FUNDEB). (O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências).

para os outros quanto para si mesmos, e como esses conteúdos são, ou podem ser, desenvolvidos. Em outras palavras, elas são como um discurso do governo de si e dos outros, de acordo com as proposições de Michel Foucault.

Tomando como pressuposto que a linguagem não é uma forma acabada de organização de ideias já postas, mas que, ao contrário, é através da linguagem e na relação com o outro que se dá a possibilidade de transformação do sujeito e invenção das coisas, podemos dizer que a avaliação, nas suas diferentes concepções, é uma invenção produzida na/pela linguagem. Isto é, as narrativas têm o poder de inventar e construir uma realidade (nesse caso, uma concepção de avaliação), como um mecanismo de poder.

Já que as narrativas são consideradas mecanismos de poder, constituídas pela inter-relação saber/poder/sujeito, os acadêmicos, nos relatórios que produziram, exercem essa forma de poder de diversas maneiras, tanto sobre si quanto sobre os outros.

Nessa perspectiva do governo de si e dos outros, as narrativas funcionam como “histórias que contamos uns aos outros e a nós próprios” (ROSE, 2001, p. 151), procurando convencer (os outros e nós mesmos) da viabilidade de tais narrativas, uma vez que, neste caso, podemos dizer que não existem as diversas concepções de avaliação fora das narrativas e não existem as diversas narrativas sem as concepções da avaliação. Assim, segundo Costa (2006, p. 81), “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma”.

Como ferramentas para produção de dados narrativos, utilizamos os relatórios produzidos pelos acadêmicos e, nesse empreendimento, olhamos os relatórios como “monumentos”, ou seja, procuramos fazer uma leitura/análise monumental, a fim de ler o conjunto desses materiais na sua exterioridade, na superfície dos textos.

Desse modo, a estratégia de análise que utilizamos se constituiu em “olhar” os enunciados sobre avaliação que emergiram das narrativas dos acadêmicos, uma vez que entendemos que a nossa subjetividade é construída e expressa a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos em nossas narrativas.

Ancoramo-nos, então, nas contribuições da abordagem de pesquisa pós-estruturalista em que as metanarrativas totalizantes são olhadas com desconfiança investigativa e concordamos com as autoras abaixo ao referirem que:

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular

sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (MEYER e SOARES, 2005, p. 39-40).

Dessa forma, fazemos uso das palavras de Fischer, quando refere que aceitar este desafio de fazer pesquisa com um olhar pós-estruturalista implica nos colocarmos “um pouco fora da lei [...] significa investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calma, para nossas inquietações [...], é deixarmos para trás o lago sereno das certezas” (FISCHER, 2007, p. 58).

Foucault (2004, p. 242) define o termo problematização como “o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc)”.

Nessa perspectiva, encontramos a possibilidade de olharmos para os regimes de verdades de nosso tempo envolvendo a avaliação, com outras lentes, um olhar que permite suspeitar destas verdades, não para estabelecer juízos de valor, para afirmar que ela seja boa ou ruim ou para contestar as suas práticas, mas para entender a transitoriedade e o movimento das práticas em educação como **invenção** e, por isso mesmo, transitório, histórico e datado, em que “as coisas ditas são sempre históricas, isto é, funcionam em práticas muito concretas” (FISCHER, 2007, p. 42).

Quando pensamos as questões da avaliação, apoiamo-nos em algumas ferramentas conceituais de Foucault: poder, saber, normalização e verdade. Percebemos a prática avaliativa como um dispositivo de poder, uma invenção que, vinculada a um saber das *expertises*, inventa, constrói estes sujeitos, esquadrinha, normaliza, nomeia, estabelece lugares e controla a conduta dos “anormais<sup>5</sup>”, no tecido social e que tem como *locus* privilegiado a escola – como uma maquinaria moderna de disciplinamento. Neste sentido, avaliar é normalizar, disciplinar é trazer este outro para o mais próximo da norma.

Acreditamos que trazer a temática do processo avaliativo para integrar a agenda formativa é bastante pertinente, na medida em que o entendemos como um meio de autoconhecimento, para professores e alunos; de aperfeiçoamento da prática pedagógica; um processo que contribui para a compreensão não só das dificuldades, mas também das

---

<sup>5</sup> Em uma perspectiva foucaultiana, segundo Veiga-Neto, anormais designa os grupos que a modernidade vem inventando e multiplicando: os síndromicos, os deficientes, os surdos, os cegos, os “aleijados”, os rebeldes, os “pouco inteligentes”, os miseráveis, os psicopatas (VEIGA-NETO, p. 105, 2011).

conquistas, tanto de alunos quanto de professores, potencializando novas oportunidades de aprendizagem.

Unidos ao conceito de avaliação, os enunciados de excelência e de qualidade estão cada vez mais presentes na legislação educacional. A este respeito, Leite (2005) pontua que excelência e qualidade não são sinônimos. As escolas não são iguais, mas podem ter o seu padrão de qualidade cada vez mais alto e mais próximo de um nível de excelência definido por elas e por sua comunidade.

Ao refletirmos a respeito da avaliação da aprendizagem, não podemos perder de vista que este tipo de avaliação está conectado às avaliações de larga escala do sistema educacional brasileiro, fruto de uma política de estado que busca acompanhar a qualidade do ensino nas escolas.

As políticas neoliberais, cuja lógica predominante são a redução dos gastos públicos e o aumento da produtividade, têm balizado as ações educacionais desde a década de 90 do século passado. Em decorrência disso, a avaliação em grande escala foi e é um meio indispensável utilizado pelas agências financiadoras externas e pelo governo para controlar, gerenciar e administrar os investimentos em educação e prover financiamentos.

A avaliação do rendimento escolar na legislação nacional é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. O Título IV, referente à *Organização da Educação Nacional*, no art. 9º, inciso VI, prevê a incumbência da União em assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da “qualidade” do ensino.

Essas avaliações externas fornecem indicadores estatísticos que possibilitam construir um sistema de informações sobre o ensino, direcionando ações políticas e educacionais: condições de funcionamento das escolas, estatísticas de idade/série, aproveitamento escolar, habilidades que os alunos de determinadas séries têm que adquirir, comparações entre escolas, regiões e estados. Além disso, operam como políticas públicas de controle dos sujeitos e do sistema de ensino, gerenciando o risco social.

Os resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Governo Federal servem como indicadores para o financiamento da educação brasileira, uma forma de prestar contas para os financiadores, e indicam a capacidade de as escolas se adequarem aos anseios da racionalidade política neoliberal: eficiência, produtividade e desejo de consumo.

**Continuando nossa conversa...**

Abordar a temática da avaliação da aprendizagem ancoradas no pensamento de Michel Foucault implica executarmos um exercício de pensamento que nos leve a olhar para as relações de poder e saber e seus efeitos como algo que não esteve sempre aí, esperando para ser descoberto. Implica pensarmos o poder como um conjunto de forças se exercendo em rede, diluído, difuso e compartilhado no todo social.

Nesta lógica de pensamento, o poder não é algo que se possui, como um bem que alguns detêm e outros não. Da mesma forma, ele não possui uma localização, uma sede, atuando de cima para baixo, imposto, repressivo. Isso significa dizer que, para Foucault, “a multiplicidade de engrenagens, funcionamentos e formas do exercício do poder não pode ser tomada como tendo origem no Estado, mesmo que [...] dele receba certa aprovação, certa regulação, sendo assim relativamente preservada” (GADELHA, 2009, p. 39).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault nos apresenta uma nova organização social mais evidente a partir do século XVIII, a constituição da sociedade moderna, por ele chamada de sociedade disciplinar que se sustenta por uma lógica de disciplinamento e ordenação de todo o corpo social. É um momento histórico marcado pela revolução industrial, pela disciplina das fábricas, pelo surgimento do capitalismo, por uma racionalidade que prima pela organização do tempo, das atividades, dos espaços e dos sujeitos.

O autor também mostra como age o poder disciplinar, como ele funciona e se exerce. É a disciplina operando sobre os corpos dos sujeitos, tornando-os dóceis e úteis de acordo com a racionalidade estatal, por meio dos mecanismos e dispositivos disciplinares que dão visibilidade ao sujeito e asseguram o funcionamento do poder.

O momento histórico das disciplinas é quando nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades [...] mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente, quanto é mais útil. [...] uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos, uma maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1987, p. 119).

A escola é um espaço construído e inventado na modernidade o qual surgiu para suprir as necessidades dessa nova configuração social, como um *locus* privilegiado para que o poder disciplinar opere. Um dispositivo disciplinar para regular, controlar e normalizar os sujeitos, formando-os, ensinando modos de viver, educando corpos e almas. “Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 2007, p. 70).

Utilizando como ilustração o *Panóptico de Bentham*<sup>6</sup> – um projeto de prisão ideal em que poucos vigiam muitos – ao qual se assemelham outras instituições e outros espaços criados na sociedade moderna, tais como, hospitais, fábricas, prisões, asilos e escolas, Foucault traz as táticas utilizadas para a disciplinarização dos corpos no interior das instituições – que ele denomina como instituições de sequestro, confinamento e enclausuramento que produziram o sujeito moderno.

Assim, para que o corpo fosse disciplinado dentro da escola, foi necessária a sua distribuição em espaços delimitados para controle e visibilidade do sujeito “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Exemplificamos esta situação com os espaços ocupados pelos alunos na sala de aula, a disposição em filas, organização das mesas e cadeiras na sala, posição da mesa do professor, organização do tempo (controle do tempo gasto nas tarefas e atividades, horário de entrada e saída da escola, fracionamento do tempo, por meio da divisão do turno em disciplinas ou áreas de conhecimento), seleção, classificação e organização de conhecimentos (conteúdos, divisão das atividades por ordem crescente de dificuldade) e a vigilância contínua (classificação dos alunos considerando suas aprendizagens, avaliação das aprendizagens adquiridas em um determinado espaço de tempo).

A escola reproduz a ideia do *Panóptico*, mostra como uma certa distribuição espacial do poder possibilita a construção de um saber mais detalhado e individualizante sobre os sujeitos, em que poucos vigiam muitos, materializando-se nas relações de poder/saber dentro dela. Um poder discreto, coercitivo, atuante, presente, que produz saberes compartilhados como verdades a cada momento histórico. Um poder molecular que se distribui capilarmente, que é consentido por todos que estão em suas malhas, que produz e subjetiva, que inventa sujeitos, lugares e produz/inventa práticas a eles destinadas.

Podemos considerar a avaliação da aprendizagem um dispositivo de poder e saber inventado para a produção do aluno que se precisa normalizar, controlar, vigiar, corrigir, homogeneizar. Uma rede discursiva compartilhada como verdade em que quem narra tem o poder, como um *expertise* – professor, médico, educador especial – de definir os espaços (escola regular, escola especial, sala de recursos, atendimento educacional especializado) e as intervenções destinadas a todos aqueles que fogem da norma, que destoam dentro da escola.

---

<sup>6</sup> Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (Foucault, 1987, p. 165-166).

Entendemos que as práticas avaliativas posicionam, marcam, classificam, categorizam os sujeitos, produzindo saberes sobre eles. Afinal, é preciso se conhecer o sujeito de quem se narra, nomeando, diagnosticando, sob um olhar atento que examina, que vigia, que observa seu comportamento, o que aprende, o que deixa de aprender, que define um jeito de ser do aluno.

Dessa forma, o poder disciplinar opera por meio da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame. Na vigilância hierárquica, há a intenção de tornar visível o sujeito, uma visibilidade que o controle, um olhar vigilante, ou seja, tenha como efeito o controle. É a vigilância que propicia ao poder disciplinar um poder anônimo cuja vigilância é em todos e em cada um. “[...] permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte [...] não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar [...] funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (FOUCAULT, 1987, p. 148).

A sanção normalizadora, por sua vez, diz respeito a um mecanismo penal para corrigir o sujeito, o aluno. Ela pune, hierarquiza e gratifica, classifica os sujeitos conforme seus comportamentos, marca os desvios e corrige-os para evitar que reapareçam. Exerce uma função normalizadora e corretiva. Faz-se presente o poder da norma, pelas disciplinas, tendo como efeito a normalização, uma escola em que a educação é padronizada, individualiza na coletividade para controlar.

Já o exame atua combinando a vigilância com a sanção normalizadora, visualiza os sujeitos pelas suas diferenças, mede, compara, mensura, faz a individualidade ser descrita, narrada, documentada. Esse empreendimento investigativo nos permite pensar a avaliação como uma invenção social, de poder e saber que contribui para a constituição de verdades.

Por esse viés, buscamos nas narrativas dos acadêmicos as representações com relação à avaliação da aprendizagem de alunos incluídos no ensino regular que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Sala de Recursos.

Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva a respeito da avaliação da aprendizagem que direciona as ações do AEE,

As definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. [...] A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e

formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (MEC/SEESP, 2008, p. 11).

Mesmo que a política pontue que a avaliação realizada no AEE não pode se fixar no diagnóstico, que é uma avaliação pedagógica e contínua, as narrativas dos acadêmicos indicam que esse “modelo” de avaliação preconizado no documento não garante mudanças já que os professores estão acostumados a um tipo de avaliação tradicional. Sendo assim, uma alternativa seria criar nas escolas espaços aonde se discutissem os efeitos da avaliação tradicional e também dessa proposta de avaliação uma vez que os professores precisam colocar essa dinâmica em funcionamento.

### **Os significados da avaliação: as marcas e recorrências**

Percebemos que os discursos de nossos interlocutores sobre os processos de avaliar apontam para o que alguns estudos atuais já pontuam: as representações a respeito da avaliação da aprendizagem são significativas no momento de refletir sobre essa prática.

Nas significações de avaliação presentes nas narrativas de nossos acadêmicos, buscamos as marcas e recorrências que apareciam de forma pontual. Assim, para fins didáticos, separamos em quatro grandes blocos de análise. Ocupamo-nos, agora, de alguns fragmentos discursivos que traduzem as representações presentes nos relatórios:

[...] Em relação à sua aprendizagem, sua socialização está melhorando, espera-se que interaja bem com os colegas e professores que o acolhem com carinho.

As expectativas para a vida escolar são que ele possa ter uma vida social muito boa, como qualquer ser humano, pois assim conseguirá fazer o que gosta [...].

[...] o relacionamento dela é muito bom, criou vínculos com a turma, sendo bom para seu desenvolvimento da aprendizagem social. É aceita pelos colegas, que lhe fazem carinho e conversam com ela. Antes não interagia com ninguém [...].

Nos excertos acima, é evidente que a avaliação toma o sentido de olhar para a aprendizagem social na escola e que não aparece uma preocupação com as questões pedagógicas, parece haver um “silenciamento” a este respeito. Essa significação ainda é muito presente nas falas dos professores nas escolas, principalmente quando se trata de alunos com deficiência. Um aluno bem socializado, subjetivado, moldado, disciplinado, está de acordo

com o que se espera como “norma” de bom comportamento, oferecendo assim menos riscos para a quebra da harmonia no ambiente escolar.

Parte das narrativas dos sujeitos desta pesquisa traz a ideia de que a avaliação privilegia o que o aluno não consegue fazer, enfatizando a incapacidade, numa perspectiva negativa do aluno. Um olhar vigilante que observa, esmiúça, escrutina, examina, aponta o erro.

Neste sentido, Luckesi (2005) nos mostra que é importantíssimo conhecermos o que o aluno não aprendeu, “[...] (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade de reorientação, até que aprenda. Alguma coisa que necessita de ser aprendida, como essencial, não pode permanecer não aprendida” (LUCKESI, 2005, p. 2). Com isso, o autor sinaliza para o cuidado que devemos ter para que este olhar não fique cristalizado na perda, no erro, mas sim que aponte possibilidades de intervenção. Dito de outra forma, as possibilidades de intervenção podem ser entendidas como de correção e de normalização.

[...] não consegue fazer corretamente o traçado das letras, não escreve em cursiva, não lê e parece não interpretar [...].

O aluno não tem condições de acompanhar os mesmos exercícios da turma, tem dificuldade em matemática, em contar e resolver problemas, não lê [...].

É incapaz de qualquer colaboração, raramente acaba o que inicia.

Não consegue responder perguntas sobre a sua idade, endereço, nome completo, dia do aniversário [...] parece não compreender as perguntas [...].

Um olhar avaliativo que se apoia na palavra do outro, em um saber que teria “supremacia” para descrever, examinar e analisar o sujeito, o saber de um *expertise*, validado em um discurso de verdade, no sentido de justificar os fracassos ou até mesmo os avanços do aluno – o diagnóstico clínico médico como elemento orientador da avaliação:

Sua coordenação é boa, apesar de seus problemas causados pela deficiência motora.

Consegue desenhar e se comunicar, é esforçado, muito querido por todos, supera suas limitações físicas [...].

Nos foi relatado que crianças com deficiência mental costumam apresentar memória a curto prazo.

Apesar do aluno apresentar deficiência mental, não impede de manter uma vida social na qual ele interage com a escola, professores e colegas.

Parte dos discursos evidencia representações em que a avaliação da aprendizagem se mostra voltada para a potencialidade do aluno, para os avanços ocorridos, denotando uma significação positiva e de possibilidades de aprendizagem.

Concluiu o trabalho no tempo previsto, não apresentou muitas dificuldades na hora de escrever [...].

[...] tem muita vontade de aprender, copia do quadro com ajuda, lê pequenas palavras, recorta e cola sem ajuda. Adora jogos. Sabe os dias da semana oralmente.

Soube diferenciar as cores, as frutas e escrever seus nomes, realizou tudo o que foi pedido, avançou na escrita, pareceu interessado e atento [...].

Também podemos pensar no aluno que está sendo corrigido e, por isso, se enquadrando, se aproximando do que se espera de um sujeito com desenvolvimento normal.

### **Para continuar pensando...**

Mesmo problematizando as questões sobre avaliação no decorrer das aulas na universidade, percebemos que os acadêmicos até então trazem uma visão de natureza “conservadora”, ou seja, voltada para o resultado final, fortalecida por respostas decoradas. Infere-se, com esse achado, que a avaliação ainda está atravessada por um caráter classificatório, meritocrata e excludente. O caráter homogêneo do processo reafirma a representação dos acadêmicos de um aluno ideal, que aprende em um mesmo ritmo/tempo e, portanto, dá respostas iguais a perguntas iguais. Esse sentimento paradoxal é também motivo de angústia e desassossego.

Os sujeitos desta pesquisa expressam em suas narrativas o reconhecimento da existência de um território ainda conservador de avaliação, com ênfase no resultado final, em uma gramática que aponta o erro e a falha do sujeito ao resolver a atividade proposta na avaliação, em detrimento da busca de entendimento dos processos internos de aprendizagem, dos caminhos que o estudante toma para chegar à determinada resposta.

Ao mesmo tempo em que os sujeitos trazem essa significação e fazem esta crítica, observam que, nos processos formativos, tanto na universidade, quanto nas escolas, os professores da área ainda reproduzem essa mesma forma de avaliar.

Assim, as pressões provocadas pelo processo avaliativo, propulsoras de desconforto, poderão, ao mesmo tempo em que desacomodam, resultar em mudanças e inovação quando esses acadêmicos estiverem exercendo a atividade profissional, conferindo outro sentido às

representações cristalizadas em relação à avaliação, atuando como dispositivos que podem romper com o anacronismo da avaliação tradicional.

Mesmo com o documento da política indicando que a avaliação do AEE não pode se fixar no diagnóstico, que é uma avaliação pedagógica e contínua, ficou evidente nas narrativas dos acadêmicos em formação que, no espaço escolar e do AEE, a avaliação da aprendizagem até agora ocorre de forma tradicional. Evidenciam, desse modo, o quanto o olhar clínico ainda impera em relação aos alunos com deficiência; o diagnóstico tem um peso considerável para justificar e direcionar as expectativas em relação à aprendizagem do aluno.

Compreendemos que problematizar esses processos de subjetivação auxilia esses acadêmicos a encontrarem indícios que ampliem as fronteiras da avaliação tradicionalmente vivenciadas em suas trajetórias acadêmicas e, muitas vezes, reforçadas em sua formação no ensino superior e reproduzidas na educação básica.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. IN AQUINO, J. R. G. (org). **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus. 1998.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. DF

BRASIL. (2008) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. DF

BRASIL, CNE. **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011** (Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências). Brasília. DF.

COLL, C.; PALÁCIOS, J. & MARCHESI, Á. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre, RS: Artmed. 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representações e identidade. In: \_\_\_\_\_(Org.). **O magistério na Política Cultural**. Canoas: Ed. Ulbra, 2006. p. 69-92.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**. Estratégias, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

LEITE, D. **Reformas universitárias – avaliação institucional participativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria I. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP & A, 2005, p.23-44.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.