



## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR: RELAÇÕES POSSÍVEIS**

Ana Carolina Christofari-UFRGS  
CAPES/PROESP

**Resumo:** O presente texto trata-se de um ensaio analítico que se utiliza do debate pedagógico contemporâneo atinente à prática da avaliação e inclusão escolar. A questão mobilizadora do texto refere-se à possibilidade da prática da avaliação da aprendizagem ser construída pautada na lógica da inclusão escolar. Com a perspectiva da educação democrática muitos alunos que estavam à margem do processo de escolarização começaram a chegar à escola e colocar em xeque práticas pedagógicas e modos de organização curricular pautados na lógica da homogeneização. Atualmente com a perspectiva de inclusão escolar a prática da avaliação tornou-se bastante polêmica e vem causando muitas dúvidas e angústias no interior da escola. Afinal, como avaliar os alunos considerando suas especificidades? Como propor um trabalho pautado na diversidade de modos de aprender e se expressar? Essas perguntas auxiliam a análise atinente à organização curricular por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois dentre as modificações realizadas em razão dessa estrutura curricular, a avaliação é aquele que suscita maior insegurança em relação ao como e por que realizar.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem, inclusão escolar e Ciclos de Formação.

O presente texto trata-se de um ensaio analítico que se utiliza do debate pedagógico contemporâneo atinente à prática da avaliação. A questão mobilizadora do texto, que encontra sintonia com o Pensamento Complexo, refere-se à possibilidade da prática da avaliação da aprendizagem ser construída pautada na lógica da inclusão escolar. Com a educação democrática esta prática tornou-se cada vez mais polêmica em razão de historicamente ter sido utilizada na escola para excluir, categorizar. Nesse sentido, tornou-se incompatível com a prática pautada na construção de uma educação atenta e envolvida com a diversidade humana.

É possível mensurar o conhecimento? É possível saber o quanto sabemos? É possível sabermos o quanto o outro sabe? A todas essas perguntas a resposta será negativa. No entanto, a escola movimenta-se em torno de práticas avaliativas que objetivam mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos ignorando que a avaliação é sempre arbitrária. Apesar da prática da avaliação da aprendizagem ser um instrumento historicamente presente na escola, não sofreu muitas mudanças com o passar do tempo, a lógica que rege essa prática se mantém viva: mensurar para categorizar, para excluir.

A avaliação sempre foi concebida como uma forma de controle que, através da seleção, incluía poucos e excluía muitos. A concepção de avaliação, por muito tempo, foi reduzida à prática do “exame”. Durante anos o conceito de exame foi utilizado como sinônimo de avaliação, de mensuração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e da capacidade de continuar os estudos, ou não. Garcia (1999) aponta a existência de estudos que indicam que a primeira notícia com relação ao uso do exame refere-se à burocracia chinesa que, por volta de 1.200 A.C., fazia uso dessa prática para selecionar, entre os homens, aqueles capazes de serem admitidos no serviço público. Assim, o exame era usado não como uma questão educativa, mas como um dispositivo<sup>1</sup> que possibilitava o controle social. Então, através desses exames públicos que eram abertos a todos, dava-se a possibilidade de que alguns pudessem fazer parte da burocracia. Utilizar a prática dos exames para “julgar” a capacidade dos sujeitos foi algo construído historicamente (Foucault, 2011; Forquin, 1993; Luckesi, 1998).

No século XVII, segundo Garcia (1999), surgem duas formas de institucionalizar, na escola, o exame

[...]uma vem de Comenius<sup>2</sup> que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didática Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem; a outra defendida por La Salle<sup>3</sup> em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*, que propõe o exame como supervisão permanente. (p.31)

É possível perceber, ainda nos dias atuais, efeitos dessas diferentes formas de conceber o objetivo da prática do exame. Comenius (1954) considerava o exame como um problema metodológico, ou seja, era uma maneira de pensar como seria possível “ensinar tudo a todos” e fazer com que todos aprendessem no mesmo ritmo, as mesmas coisas. Para o autor, se o aluno não conseguisse aprender no tempo determinado era necessário rever o método utilizado, portanto, o exame tinha o objetivo de auxiliar a prática docente. Apesar de Comenius centrar a questão educacional na metodologia, de acordo com Luckesi (1998) ele não prescindia também do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem, considerando o medo uma ferramenta utilizada para manter os

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo *dispositivo* no sentido dado por Foucault – dispositivo como rede, na qual se cruzam determinados discursos e práticas, produzidos no interior de relações. Dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. Através desse termo, tenta-se demarcar um conjunto que engloba discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas proposições filosóficas, morais. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (Foucault, 2011). FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

<sup>2</sup> GADOTTI (2002); NARODOWSKI (2001) discutem a contribuição do pensamento de Comenius para a educação.

<sup>3</sup> ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.32-35.

alunos atentos às atividades propostas. A atenção dos alunos ao que faziam em sala de aula significava aprender com mais facilidade, sem fadiga e com economia de tempo.

No dicionário de Pedagogia avaliação aparece como

Apreciação, ação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação. Consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos no universo pedagógico, o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a: medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar – “prova”. Assim, revisar o termo, segundo alguns teóricos, é importante para nos aproximarmos de sua definição. (QUEIROZ, 2003, p. 31)

O processo de democratização do ensino através do direito à gratuidade e acessibilidade de todos à escola, tem sido propulsor de debates que enfatizam a necessidade de mudanças significativas na prática pedagógica. Por muito tempo o ensino, apoiado no disciplinamento e no autoritarismo, atentava para a necessidade de “formar” crianças que estivessem “enquadradas” no modelo de sociedade da época. A medida em que o acesso ao sistema escolar foi se democratizando e permitindo que as crianças que estavam afastadas da escola tivessem acesso a essa instituição, cresceu o número de alunos que não conseguiam responder, do modo que a escola esperava, às exigências escolares. Essa situação foi e continua sendo um problema tanto para a educação quanto para a sociedade. A presença das crianças oriundas de camadas populares na escola, de crianças que foram historicamente afastadas do contexto escolar e, também, dos sujeitos com deficiência, desorganiza as concepções atinentes às práticas pedagógicas e aos processos avaliativos da aprendizagem, assim como seus objetivos.

Com a democratização da escola, a diversidade nos modos de ser e aprender encontra-se diariamente nas salas de aula e colocam em xeque as práticas pedagógicas pautadas pela lógica da homogeneização. A avaliação da aprendizagem pautada na lógica da aferição de conhecimentos adquiridos pelos alunos em determinado tempo não está em consonância com uma proposta de escola para todos, de escola pautada nos pressupostos de uma educação inclusiva, pois historicamente foi uma prática construída com instrumentos que pouco auxiliavam o professor a entender o processo de elaboração de conhecimento dos alunos, pouco ou nada auxiliava a pensar na relação pedagógica. Portanto, a avaliação da aprendizagem começa a ser colocada em xeque no momento em que aparece a necessidade de

se pensar estratégias de ensino para potencializar o acesso de todos os alunos aos conhecimentos que a escola se propõe a trabalhar.

Bateson (1989), no metálogo *Pai, quanto é que tu sabes?*, discute com sua filha, sobre a (im)possibilidade de mensurarmos o quanto sabemos. Os trechos deste metálogo que descrevo a seguir oferecem subsídios para refletir sobre questões referentes às práticas pedagógicas e aos processos avaliativos.

*PAI, QUANTO É QUE TU SABES?*

*Filha: Pai, quanto é que tu sabes?*

*Pai: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.*

*Filha: Não sejas assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?*

*Pai: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta parte dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos, meia libra.*

*Filha: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?*

*Pai: Hum! Conheci uma vez na Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: “Os pais sabem sempre mais que os filhos?” e o pai respondeu: “Sim”. A pergunta seguinte foi: “Pai, quem inventou a máquina a vapor?”, e o pai disse: “James Watt”.Então o filho respondeu: “Mas então por que é que não foi o pai dele que a inventou?”*

*Filha: Isso já eu sabia. Sei mais que esse rapaz porque sei porque é que o pai de James Watt não inventou a máquina a vapor. Foi porque outras pessoas tiveram de pensar noutras coisas antes que alguém pudesse fazer uma máquina a vapor. Quero dizer que qualquer coisa como... não sei... mas teve de haver outra pessoa que descobrisse o óleo antes que alguém pudesse fazer um motor.*

*Pai: Sim, isso estabelece a diferença. Quero dizer que isso significa que todo conhecimento está como se fosse um tricô, uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças e...*

*Filha: Achas que o devias medir a metro?*

*Pai: Não, não acho.*

*Filha: Mas é assim que se compram os tecidos.*

*Pai: Sim, mas eu não disse que era tecido. É só parecido, e certamente não é plano como o tecido, mas em três dimensões, talvez quatro.*

*(...) O que nós temos que pensar é como é que as peças do conhecimento estão entrelaçadas umas nas outras. Como é que elas se ajustam umas às outras.*

**Filha:** *(...) Pai, já alguém mediu alguma vez quanto é que qualquer outra pessoa sabia?*

**Pai:** *Oh, sim. Muitas vezes. Mas não sei exatamente o que é que esses resultados querem dizer. Eles fazem isso com exames e testes e questionários, mas é como tentar saber o tamanho duma folha de papel atirando-lhe pedras.*

**Filha:** *O que é que queres dizer?*

**Pai:** *Quero dizer que, se atirares pedras a duas folhas de papel à mesma distância e acertares mais vezes numa que na outra, provavelmente aquela em que acertaste mais vezes é maior que a outra. Da mesma maneira, num exame atiras uma série de perguntas aos alunos e, se acertares em mais pedaços de conhecimento num aluno do que nos outros, então pensas que esse aluno deve saber mais. É essa a idéia.*

**Filha:** *Mas podia medir-se uma folha de papel dessa maneira?*

**Pai:** *Claro que se podia. Até seria uma boa maneira. Medimos uma série de coisas desse modo.*

**Filha;** *(...) Mas então, porque é que não podemos medir o conhecimento dessa maneira?*

**Pai:** *Como? Por questionários? Não. Que Deus Nosso Senhor nos proíba. O problema é que esse tipo de medida deixa de fora o teu ponto: que há tipos diferentes de conhecimento e que há conhecimento acerca do conhecimento. Deveríamos dar notas mais altas aos estudantes que respondem às perguntas mais gerais? Ou talvez devesse haver um tipo diferente de notas para cada tipo diferente de perguntas.*

Uma das questões que pode ser extraída desses fragmentos do metálogo de Gregory Bateson é sobre a necessidade de questionar se é possível saber o quanto sabemos e, sobretudo, quanto os outros sabem, ou seja, é questionar sobre a possibilidade de mensuração do conhecimento. Compartilhando da ideia do autor em relação ao conhecimento ser como um tricô, um tecido que só tem sentido ou é útil quando tramado com outras peças, é possível relacionar essa reflexão com o tensionamento atual que os processos avaliativos causam à prática pedagógica. Nossos conhecimentos se tornam saberes quando conseguimos relacioná-los com as nossas experiências construídas nas diferentes relações que participamos ao longo

da vida e, nesse sentido, qualquer forma de avaliação da aprendizagem dos alunos se torna arbitrária, pois, dificilmente, algum instrumento ou método utilizado para essa ação irá contemplar todas as possibilidades de relações construídas no ato de produção do conhecimento. Não há como medir o conhecimento, o que é possível é investigar as ferramentas que os sujeitos utilizam no processo de construção do conhecimento.

Atualmente a prática da avaliação tem sido alvo constante de discussão e preocupação entre muitos professores, pois precisa ser pensada e praticada em escolas que procuram se afastar da lógica da homogeneização. A necessidade de se construir uma escola democrática, acessível a todos e baseada na perspectiva da inclusão permitiu que a diversidade de alunos pudesse ser vivida, de certa maneira, no interior da escola. Diversidade essa que historicamente foi impedida pela escola, sobretudo, por meio da construção de instrumentos de avaliação pautados em um conjunto de normas que ensejavam comparações entre os indivíduos e estabelecia uma hierarquia conforme um maior ou menor grau de aproximação da norma escolar. Norma essa que historicamente foi criando modos de diferenciar o potencial dos alunos tomando como critério o resultado demonstrado por instrumentos de avaliação. Desse modo a concepção que se construiu em relação ao objetivo da avaliação da aprendizagem é pautada na crença de que por meio dessa prática se poderia produzir a verdade sobre o sujeito, sobre sua condição, sem que a historicidade humana fosse colocada em questão.

Os alunos que fogem ao padrão estabelecido de aluno normal colocam em xeque as práticas pedagógicas e os modos de avaliação da aprendizagem. Esses alunos colocam em evidência a incapacidade que as práticas de avaliação, em sua maioria, têm de representar o desenvolvimento cognitivo de maneira processual e como uma ação que envolve diferentes fatores, como a relação pedagógica, por exemplo. Desse modo, pensar em práticas pedagógicas que valorizam a diversidade dos modos de ser e aprender rompendo com uma visão que busca explicar os fenômenos escolares por meio da constituição genética dos sujeitos tornou-se uma ação fundamental no ambiente escolar. A discussão sobre o que avaliar e como avaliar torna-se cada vez mais latente evidenciando tanto a importância dessa prática para o fazer pedagógico, como a complexidade do ato de avaliar. Avaliação é uma prática de constituição de sujeitos que pode *engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento*, Foucault (1996, p.8).

Dentre tantas práticas que entram em pauta quando nos referimos à inclusão escolar, podemos destacar uma que nos oferece um grande desafio: como avaliar a aprendizagem dos

alunos sem que essa prática se torne instrumento de exclusão e de construção de trajetórias escolares denominadas de fracasso escolar? Um dos grandes desafios da instituição escolar, atualmente, é refletir sobre como criar ações pedagógicas atinentes aos processos de aprendizagem inserindo-os em uma perspectiva que favoreça os diferentes modos de ser e aprender sem aprisionar a diversidade humana no quadro da normalidade. Na perspectiva da inclusão escolar a avaliação da aprendizagem pode ser uma das alternativas para afrouxar os nós que prendem a escola em uma prática cotidiana mais preocupada com a disciplina e com o controle dos alunos, mais preocupada com o resultado do que com o processo e com uma prática pautada nas relações que constituem o espaço escolar.

A educação para todos é um processo que se constitui em meio aos avanços, retrocessos e desafios constantes como mostram alguns estudos desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Xavier, 2003; Tezzari, 2002; Souza, 2004; Baptista, 2004; Azevedo, 2000). É um processo de busca para se construir uma organização escolar que favoreça a possibilidade de encontros, desencontros, diálogos, resistências, avanços, retrocessos, de modo a considerar a diversidade humana tornando-a elemento enriquecedor na constituição de cada sujeito. Diante da heterogeneidade que caracteriza a sala de aula, uma das dificuldades encontradas é a de organizar e possibilitar uma prática pedagógica em que o professor consiga avaliar o aluno tendo-o como parâmetro de si mesmo e isso significa que o professor precisa se desprender dos padrões de aluno que vigoram em seu imaginário. Além disso, pensar e olhar para as aprendizagens dos alunos sem tomar como referência nenhum parâmetro prévio requer um trabalho árduo de conhecimento sobre as possibilidades de cada um diariamente, um acompanhamento constante e atento. Isso significa construir uma prática pedagógica que dispõe de variados materiais, pensar em diferentes tipos de intervenções e abordagens dos temas, elaborar atividades que potencialize a experiência de aprendizagem pelos diferentes sentidos (visão, paladar, olfato, audição e tato). É necessário, sobretudo, que os professores se afastem das familiaridades, das representações que constituíram ao longo de sua história em relação aos alunos, que busquem afastar-se da tendência em tornar natural aquilo que é historicamente construído como o fracasso escolar, por exemplo. Outro exemplo importante é a produção de crianças com deficiência, distúrbios, desvios por meio de um tipo de avaliação superficial que acaba enquadrando os alunos em diferentes diagnósticos que se tornam naturalizados e se popularizam no ambiente escolar como: hiperativo e disléxico. Com isso não quero dizer que todas as patologias são produções sociais, mas a avaliação contribuiu muito para que, de forma rápida e superficial, fossem fixados rótulos em determinados alunos. A avaliação da aprendizagem por muitas vezes institui como patologia uma questão

fundamentalmente pedagógica e política. Esse processo de ruptura com a naturalização dos fenômenos pedagógicos refere-se a uma longa prática de pesquisa sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam mobilizadoras e diversificadas segundo as especificidades de cada aluno existentes em sala de aula. Essa é uma ideia mais ampla de avaliação, pois se refere ao ato de um acompanhamento mais amplo de cada um e de todos; um acompanhamento individualizado dos processos de aprendizagem e da disposição em encontrar estratégias para trabalhar com os diferentes modos de aprender. Para isso é importante discutir os arranjos da classe, os materiais didáticos utilizados, as atividades produzidas e inventar novas formas, novas relações, experimentar, ousar, assumindo o risco de errar e encarando a possibilidade de reorientar a prática pedagógica quando se fizer necessário.

Historicamente na escola apenas dois sentidos foram sendo desenvolvidos em sala de aula: audição e visão. Muito se incentivou a cópia do quadro, a escuta dos alunos ao que era dito em sala de aula, sem muitas alternativas de intervenções, ou seja, a escuta e o olhar atento. Para se trabalhar considerando as especificidades dos alunos é necessário oportunizar que os diferentes sentidos possam ser desenvolvidos e utilizados para expressar o processo de aprendizagem. Esse processo complexo de reformulação de um modo de trabalhar com os processos cognitivos exige que o professor seja capaz de aprender e se modificar, de estar disposto a transformar suas concepções e suas práticas.

A configuração curricular por Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pode ser considerada uma espécie de contraponto em relação à organização curricular seriada. O objetivo inicial da proposta por Ciclos de Formação, especificamente nesta rede, era de (re)formular, (re)construir os espaços e tempos escolares, de modo a minimizar os altos índices de repetência e evasão escolar. Na escola seriada toda a organização curricular/pedagógica pautava-se na formação de turmas considerando os níveis de aprendizagem. Assim foram sendo criados modos de mensurar os conhecimentos dos alunos para possibilitar que esses fossem inseridos em categorias: o que aprende, o que tem capacidade, o incapaz, o lento, o fraco, etc. Aqueles que não correspondiam as expectativas da escola e dos professores, recebiam como castigo a reprovação<sup>4</sup> e eram colocados em turmas consideradas de alunos fracos. Reprovar seria, portanto, um modo de mostrar ao aluno que seu trabalho ao longo do ano letivo, não tinha valor ou no mínimo não havia sido suficiente para alcançar o grau de conhecimento exigido. Por anos essa prática esteve presente nas

---

<sup>4</sup> A palavra reprovação vem do latim REPROBARE, “condenar, rejeitar, desaprovar”, formado por RE, prefixo de negação, mais PROBARE, “demonstrar ser de valor”. Retirado do site <http://origemdapalavra.com.br/palavras/reprovar/> dia 05 de fevereiro de 2012.

escolas sem que fosse colocada em questão. Pois essa era a maneira de definir quem estava apto a estar na escola e avançar seus estudos e aqueles que não apresentavam condições de estarem na escola. A punição pautava-se no desenvolvimento do aluno, em suas “falhas”, suas supostas não-aprendizagens. A relação aluno-escola não era tomada como fator importante no desenvolvimento escolar.

Na proposta de organização curricular por Ciclos de Formação, busca-se romper com a lógica da homogeneização e exclusão dos alunos. Busca-se romper com o rigor dos tempos e espaços escolares que impedem que os diferentes modos de ser e se expressar apareçam. Romper com todo um sistema de organização é um processo longo, pois o movimento se dá, em função de uma ruptura, principalmente, nos modos construir o pensamento sobre algo, nesse caso a escola. Propor outros espaços, diferentes tempos também é romper com todo um tipo concepção histórica do que é e para que serve a escola.

Na proposta dos Ciclos de Formação, a avaliação assume um caráter processual, investigativo, diagnóstico e participativo, cujas informações adquiridas por meio dessa prática, devem tornar-se instrumentos de auxílio no redimensionamento das ações pedagógicas para melhor intervir no processo de aprendizagem. Dessa forma, a prática avaliativa deveria ser pautada nas especificidades de cada aluno tendo-as como aspectos favorecedores da aprendizagem, e não, como limitadores. No entanto, sabemos que pôr em prática essa proposta é um exercício bastante desafiador e complexo, pois se refere principalmente na reformulação do tempo, na busca pela conquista de tempo para pensar, construir, problematizar, aprender, conviver. Apesar dos avanços que têm ocorrido nas discussões sobre o fazer pedagógico de modo a favorecer o processo de inclusão escolar, a ação da avaliação da aprendizagem é aquela que, sem dúvida, se constitui em um dos grandes obstáculos na consolidação de uma proposta dessa natureza.

Neste texto a avaliação da aprendizagem será tomada como processo, relação entre as práticas pedagógicas, entre professores, alunos e escola; como uma prática que revela a trama complexa de conhecer a si mesmo e ao outro. Este tema está inserido no universo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois discutir avaliação em uma escola pública organizada por Ciclos de Formação é um caminho bastante diferente daquele referente a outros tipos de organização escolar. Quando o processo de avaliação da aprendizagem é tomado como uma ferramenta importante na construção e reconstrução de relações, quando esta prática é considerada como um modo de (re)criar estratégias pedagógicas pautadas nas especificidades dos alunos, há mais chances de tornar-se um dispositivo de inclusão escolar.

Nas redes de ensino organizadas por propostas embasadas nos ciclos<sup>5</sup> a avaliação da aprendizagem se caracteriza por conceber essa prática como processual, contínua, participativa e investigativa. Nesse sentido, deveria ser uma prática de conhecimento sobre as relações que cada sujeito participa, o que tiraria o foco do aluno e passaria a enfatizar a importância e influência das relações nos processos de aprendizagem. Pensando nessa perspectiva faz-se necessário questionar se é possível a avaliação da aprendizagem se constituir como ação pedagógica de favorecimento do processo de inclusão? É possível construir uma avaliação inclusiva?

Uma das alternativas que a escola organizada por Ciclos de Formação está paulatinamente experimentando para maximizar o acesso e a permanência dos alunos na escola é a da progressão continuada dos alunos, ou seja, evitar a retenção do aluno no ano-ciclo que está cursando. A ideia é de que os alunos possam ir construindo progressivamente seus conhecimentos e suas relações afetivas, garantindo o direito à continuidade e término de seus estudos, acompanhando o desenvolvimento da turma. Essa proposta pretende valorizar os conhecimentos que o aluno construiu no seu processo, proporcionando condições de avanço e progressão, já que na estrutura dos Ciclos de Formação, a reprovação (denominada manutenção na RME de POA) é vista como uma forma de exclusão do aluno e não como garantia de aprendizado. Além disso, esse princípio sinaliza a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, seus avanços em relação às diferentes aprendizagens, sem desvalorizar a importância do ensino dos saberes historicamente construídos. Então, valorizar o processo de aprendizagem referente à escrita e à leitura, por exemplo, não significa desvalorizar outras questões que também são importantes, tais como: convivência em grupo, expressão das concepções com relação ao discutido em aula, compreensão da sua importância dentro do contexto escolar, dentre outras. Nesse sentido a avaliação da aprendizagem como prática inclusiva sinaliza a importância do olhar voltado às diferentes dinâmicas e especificidades individuais e coletivas que desenham o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola. Mais do que isso, a avaliação passa a ter como ação principal, trabalhar com as potencialidades dos alunos buscando estratégias para que as dificuldades encontradas frente ao processo educativo sejam vistas como desafios a serem vencidos na relação ensino-aprendizagem. Ou seja, um desafio para o aluno, mas, sobretudo, para o professor.

---

<sup>5</sup>Algumas redes municipais de ensino têm se dedicado à mudança na organização curricular, introduzindo a organização do ensino em ciclos, tais como: São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Porto Alegre. Neste estudo irei me reportar à Rede Municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Quando se discute na escola a avaliação da aprendizagem de crianças com deficiência, muitas dúvidas, angústias e preconceitos aparecem, no entanto, pouquíssimo se discute sobre as práticas que poderiam ser desenvolvidas para oportunizar a cada aluno expressar-se de seu modo; ter acesso a diferentes formas de aprender os conteúdos, desenvolver a criatividade e construir experiências capazes de colocá-lo em relação com os conteúdos trabalhados em aula. A avaliação como dispositivo de inclusão faz aparecer diferentes vozes, instaura a desordem como condição de movimento, mutabilidade, aprendizagem e produz diferentes modos de analisar o processo educativo. Com essa perspectiva avaliar torna-se uma prática reflexiva da ação e da relação pedagógica visando à construção de diferentes estratégias de ensino e diferentes modos de se expressar. E nesse sentido, o que comumente se considera como erro do aluno, transforma-se em uma hipótese, em uma indicação de como o aluno está construindo as relações entre os conteúdos trabalhados e sua realidade. Em um processo de aprendizagem toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios para o professor. Torna-se necessário oferecer aos alunos muitas oportunidades de expressar suas ideias sobre um assunto para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas. A avaliação inclusiva deve ser aquela que possibilita romper com os conceitos de erro, atraso, incapacidade. Os erros passam a serem vistos como hipóteses e por isso, valorizados; o tempo mais lento de um aluno passa a ser visto como um ritmo necessário àquele sujeito para a elaboração de conhecimentos, portanto, respeitado, incentivado, desafiado. A noção de incapacidade perde o sentido, já que na perspectiva de uma educação inclusiva, a premissa fundamental é que todos aprendem contanto que sejam oferecidas as condições necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, predomina uma concepção de avaliação como processo que envolve a participação de todos oferecendo informações sobre o ensino e a aprendizagem que podem auxiliar na qualificação da prática pedagógica. Por um lado, os professores consideram que a avaliação da aprendizagem precisa ser uma prática diária, processual e investigativa. Buscam construir uma avaliação em consonância com esses pressupostos por meio de ações que consideram o aluno como parâmetro de si mesmo. Por outro lado, rituais e procedimentos típicos de um ensino mais tradicional permanecem presentes nas práticas pedagógicas indicando possível intenção de homogeneização das ações e ritmos de aprendizagem dos alunos. Desse modo é possível considerar que as práticas pedagógicas movimentam-se entre continuidades de processos avaliativos historicamente classificatórios e as tentativas de ruptura com essa prática considerada inadequada para construir um ensino em consonância com a perspectiva da inclusão escolar. Para reconstruirmos o objetivo da avaliação da aprendizagem algumas

perguntas tornam-se fundamentais, tais como: O que se pretende com a prática da avaliação? Quais as expectativas do professor em relação às crianças e adolescentes com deficiência? Crença na sua potencialidade ou apego às suas supostas limitações? Quais as práticas elaboradas para o trabalho pedagógico com esses alunos? Quais estratégias de ensino? É no sentido de potencializar expectativas positivas em relação à aprendizagem de todos que a avaliação pode tornar-se dispositivo de inclusão e instrumento de reflexão e ação na prática docente.

### **Avaliar sim... Mas como?**

É possível identificar pelo menos três características importantes de serem consideradas para que a avaliação possa vir a ser inclusiva e se contraponha à percepção de uma avaliação momentânea, classificatória e comparativa. A avaliação pode ser: diagnóstica, dinâmica e inclusiva. Na avaliação diagnóstica o que interessa é o momento em que está o aluno quando se inicia o ano letivo. Pesquisar sobre seus interesses, como constrói seu pensamento, seus modos de raciocínio. Na avaliação dinâmica o importante é acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do ano e quais intervenções são necessárias o professor oferecer para que o aluno possa desenvolver e demonstrar seu potencial. A avaliação inclusiva engloba as ações anteriores que estão em consonância com a percepção de que a avaliação é parte diária da prática pedagógica e pode ser um instrumento de trabalho do professor indicando em que pontos ele pode interferir para auxiliar seus alunos a resolverem os desafios propostos. Além disso é importante que se crie situações em que os alunos sintam-se desafiados diariamente com o intuito de instigar a vontade de saber, de descobrir, de aprender. Considerar os alunos como seres em construção permanente, em eterna mutabilidade, pode favorecer o processo de mudanças conceituais atinentes à escola e o seu papel na sociedade contemporânea. A escola já começou a abrir suas portas a todos, agora é necessário descobrirmos como trabalhar com a diversidade de modo a mantê-la presente e ativa na escola.

Há indícios de que o afastamento da relação direta entre avaliação e mensuração dos conhecimentos adquiridos já está sendo buscado em alguns âmbitos escolares. Por outro lado, não podemos esquecer de que a noção de que avaliar é medir o conhecimento está tão arraigada que mesmo que se tenha consciência da impossibilidade dessa prática, ela permanece viva e muitas vezes considerada como a maneira mais adequada de mostrar aos professores, alunos e pais como a criança “está” na escola: bem ou mal. A questão emblemática atinente a essa concepção não é somente acerca dos instrumentos utilizados para

representar a aprendizagem do aluno, mas, principalmente o questionamento acerca dos critérios, dos procedimentos, das intervenções que estão em jogo no processo avaliativo.

O processo de construção do conhecimento é complexo<sup>6</sup>, coletivo e individual. Devido aos diversos fatores que influenciam a maneira com que cada um constrói seus conhecimentos, os interpreta e utiliza é que se torna impossível medir o conhecimento. Romper com a relação entre avaliação da aprendizagem e mensuração dos saberes é um desafio às concepções predominantes na escola.

A avaliação da aprendizagem como dispositivo de inclusão escolar pode ser compreendida como um processo mediador na construção do currículo, das práticas pedagógicas, das intervenções adequadas a cada situação. Nesse sentido considera-se a avaliação como uma prática de investigação do processo educacional, como um meio de transformação da realidade escolar. É com base na observação, na análise, na reflexão que devem se estabelecer as necessidades, prioridades e propostas de ação pedagógica. A avaliação como dispositivo de inclusão pode funcionar como força que gera continuamente novas evidências, desafios e necessidades em relação ao contexto escolar. Com tal abrangência, a avaliação da aprendizagem, torna-se avaliação das relações pedagógicas e possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e desafios, dando suporte aos encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural. A avaliação como instrumento para excluir e classificar é improdutiva pedagogicamente, pois não permite pensar nas relações e sim, focar-se em uma única possibilidade de causa que justifique a suposta não aprendizagem. Essa causa geralmente é buscada no aluno e para combatê-la busca-se mudar/transformar aqueles que receberam o rótulo de “incapazes” o que faz com que a avaliação se reduza a *um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados*, Foucault (2009, p. 177). A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que faz um acompanhamento minucioso do que e como é ensinado, bem como do que e como deve ser aprendido.

Questionar os processos avaliativos da aprendizagem escolar é desafiar a concepção que a escola mantém acerca do ensino e da aprendizagem e, sobretudo, as concepções que embasam a reflexão sobre quem são os sujeitos que estão em sala de aula e quais objetivos e intenções a escola nutre em relação a esses sujeitos. O desassossego causado pela avaliação da

---

<sup>6</sup> Sobre o assunto ler: MARIOTTI, 2000, MORIN, 2011

aprendizagem leva os professores, via de regra, a uma situação que pode ser bastante contraditória: considera-se a importância de atividades avaliativas que levam em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e os conhecimentos já construídos pelos alunos, mas, ao mesmo tempo, se expressa dificuldades para criar práticas avaliativas capazes de potencializar a aprendizagem tomando como base as especificidades de cada um.

Por um lado, os professores consideram como elementos que constituem o processo de avaliação as observações do cotidiano dos alunos, o recolhimento de atividades realizadas pelos alunos em sala de aula ou em casa e a avaliação das atitudes e dos comportamentos das crianças. Por outro lado, as observações realizadas pelos professores raramente são registradas para, num momento posterior, serem analisadas. As atividades recolhidas também não contemplam os diferentes modos possíveis de expressão dos estudantes – em boa parte dos casos, as atividades são entregues aos alunos em folhas fotocopiadas. Há uma tendência em intensificar ações dos alunos consideradas inadequadas e uma tentativa de padronização dos comportamentos e das atitudes.

Discutir avaliação e inclusão escolar é uma possibilidade de romper com a visão simplificadora do ato pedagógico e reconhecer o outro como um aluno em potencial. A escola é um lugar onde uma rede complexa de significados e comportamentos são compartilhados na convivência entre todos. Parece-me que o nosso grande desafio é aprender a (con)viver com o outro apostando na convivência com o imprevisível e nas potencialidades que todos temos. É necessário que a escola construa relações que legitimem o outro em suas especificidades, que considere que há infinitas maneiras de nos constituirmos e que o sujeito está sempre em um processo de (des)construção, portanto, inacabado.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto; DORNELES, Beatriz. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. In: PRIETO, Rosângela. **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil**: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004. 146 p.
- BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 2. ed. 1989. P.37-45.
- COMENIUS. João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (1ª edição em 1657).
- ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 29 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete 37 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 29-49.
- LUCKESI. Cipriano Carlos. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre, 4 ed. Sulina, 2011.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Coleção: Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário Prático de Pedagogia. São Paulo: Rideel, 1.ed, 2003, p.31.
- SOUZA, Fabiane Romano. **O Lugar das Diferenças e a Configuração dos Espaços Escolares**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2004. UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado
- TEZZARI, Mauren Lucia. **"A SIR chegou..."** Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2002, UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.
- XAVIER, Maria Luiza. M. F. **Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2003. UFRGS, 2003. Tese