

## **AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS, CONFLITOS E POSSIBILIDADES**

Ana Carolina Christofari<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ PPGEDU  
Agência de Fomento: CAPES  
carolc29@ig.com.br

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que, no atual momento, encontra-se em fase de elaboração e, tem como proposta, discutir as possibilidades da avaliação da aprendizagem se constituir como ação pedagógica de favorecimento do processo de inclusão. Neste momento, irei apresentar uma breve discussão sobre os processos avaliativos, as práticas pedagógicas e o processo de inclusão escolar buscando possíveis aproximações entre esses três elementos que constituem o dia-a-dia da escola. É importante destacar que a pesquisa de mestrado está ocorrendo no contexto de uma escola que integra a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Esse contexto foi escolhido por estar, em tese, em consonância com a perspectiva de educação democrática e por buscar, por meio de reestruturações curriculares, oportunizar o acesso e permanência de todos na escola.

Dentre tantas questões que entram em pauta quando nos referimos à educação que prima pela 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 fracasso escolar? Um dos grandes desafios da instituição escolar, atualmente, é refletir sobre como criar ações pedagógicas atinentes aos processos avaliativos, inserindo-os em uma perspectiva que favoreça o processo de inclusão. Na perspectiva de uma educação que possibilite o acesso e a permanência de todos na escola, a revisão dos conceitos que embasam as práticas avaliativas e os interesses que estão envolvidos, quando se pensa e se pratica a avaliação, 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, do que com uma prática pautada no diálogo e na interação entre os sujeitos que constituem o espaço escolar. A proposta de educação para todos não vem ocorrendo de forma linear, como mostram alguns estudos desenvolvidos na

---

<sup>1</sup> Mestranda da linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Mestrado, intitulado: Avaliação e Inclusão Escolar: trajetórias nos Ciclos de Formação. Professor orientador: Claudio Roberto Baptista.

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Xavier, 2003; Tezzari, 2002; Souza, 2004; Baptista, 2004; Azevedo, 2000). É um processo de construção de uma escola que permite que haja a possibilidade de encontros, desencontros, diálogos, resistências, avanços, retrocessos, na tentativa de 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. Esta tem sido a perspectiva orientadora referente aos processos de avaliação da aprendizagem em consonância com as propostas pedagógicas que visam à inclusão e, também, as propostas referentes aos Ciclos de Formação<sup>2</sup>.

Na proposta dos Ciclos de Formação, a avaliação assume um caráter processual, investigativo, diagnóstico e participativo, cujas informações são 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. Apesar dos avanços que têm ocorrido nas discussões sobre o fazer pedagógico, o momento da avaliação da aprendizagem é aquele que, sem dúvida, se constitui em um dos grandes obstáculos na consolidação de uma proposta dessa natureza.

Nas redes de ensino em que tem ocorrido a implementação de propostas embasadas nos ciclos<sup>3</sup>, o referencial teórico de sustentação para que, nessa perspectiva, a avaliação se caracterizasse como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, está pautado nas idéias de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget. Pensamentos como os desses autores, nos auxiliam a compreender que o aprendizado das crianças começa muito antes delas chegarem à escola e que, suas vivências, influenciam suas ações e respostas no interior desse ambiente.

É oportuno advertir que o solo que sustenta as discussões acerca da finalidade dos processos avaliativos nos ciclos de formação é bastante fértil. Há muito ainda a ser explorado e precisamos ter cuidado ao caminharmos sobre este solo, pois ele, também é, muito frágil. É fértil, porque, ao ser discutido, permite brotar muitos frutos de reflexão, no sentido de desenvolver

---

<sup>2</sup> Ciclos de Formação: forma de organização curricular em que o objetivo é considerar, dentro do possível, os ciclos da vida humana: infância, pré-adolescência e adolescência, estruturando o Ensino Fundamental em nove anos.

<sup>3</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.

estudos sobre o aprimoramento da prática pedagógica e intensificação do pensar os papéis da escola pública na atualidade. É frágil, por ser uma discussão que trata de questões importantes que estruturam a educação escolar como, por exemplo: a construção curricular, os serviços pedagógicos destinados às crianças com dificuldades na aprendizagem, a prática pedagógica, entre outras.

Afastar estigmas ou atitudes que reafirmam um olhar discriminatório às crianças e jovens que fogem do padrão, historicamente construído de aluno adequado, é um grande desafio, talvez, o maior de todos. Atentar para a inclusão de todas as crianças na escola é considerar a diversidade humana como ferramenta essencial no desenvolvimento de todos os sujeitos. É perceber a impossibilidade de previsão exata do processo de ensino e aprendizagem, é lançar luz aos acontecimentos diários que por vezes ficam na penumbra porque nossos olhos insistem em não vê-los. Como sinaliza Baptista (2006a, p. 22)

Se não avançarmos nosso olhar em direção às relações que unem sujeito e contexto, continuaremos a buscar modos mais “refinados” de classificar da maneira mais precisa e correta aquilo que tende a não se encaixar em nossas classificações.

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, não retenção do aluno no ano-ciclo que está cursando. A idéia é de que os alunos possam ir construindo progressivamente, sem interrupções, 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 o conhecimento que o aluno construiu no seu processo, proporcionando condições de avanço e progressão, já que na estrutura dos Ciclos de Formação, a reprovação é vista como uma forma de exclusão do aluno na maioria dos casos, 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 (que não pode ser deixado de lado), 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.

Falar de avaliação e inclusão possibilita romper com a visão simplificadora do ato pedagógico e reconhecer o outro como um indivíduo imerso em uma diversidade que está imbricada nas diferentes culturas que nos constituem e das quais somos partes construtoras. A diversidade é condição humana, é natural a todas as espécies, é condição *sine qua non* para que possamos nos desenvolver, nos aprimorar e nos modificar constantemente. Nesse sentido, é importante olharmos para os sujeitos relacionando-os com o ambiente sócio-cultural do qual participam. O desenvolvimento humano não está no organismo nem no ambiente exterior, mas na relação entre ambos. Ainda que a escola não seja o único lugar possível e necessário de desconstrução de uma visão homogeneizadora acerca da constituição dos sujeitos, é fundamental que ela se mobilize em discutir alternativas de legitimação do outro garantindo uma educação em sintonia com os princípios orientadores de uma escola para todos. 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 deixando o medo do desconhecido de lado, para apostar na convivência com o imprevisível.

A maneira pela qual a escola vem se configurando está imbricada em uma prática social que passa por um processo que, paulatinamente, está se direcionando à luta por uma sociedade mais democrática. Sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais a escola está apoiada é importante nesse processo. Baptista (2006b) sugere que saibamos identificar pistas que possibilitem que haja renúncias ao “edifício” (fixo, imóvel) e nos auxiliem na contínua construção de “tendas” (móveis, flexíveis, leves). As metáforas do edifício e da tenda nos possibilitam pensar na prática pedagógica e sua complexidade como uma construção que pode ser pautada na imobilidade ou no movimento, movimento de repensar que escola queremos e que escola estamos construindo. O autor nos ajuda a pensar nessas questões, dizendo que

As tendas são mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) dos interessados; montam-se de maneiras variadas, permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados. Vale lembrar que a tenda pode ser um objeto complexo, apesar da simplicidade de seu desenho físico: as hastes devem ser flexíveis, mas resistentes; o tecido deve suportar a intempéries, sendo leve durante o transporte; a base deve ser macia, mas não pode deixar que passem a umidade e possíveis “invasores”. (p. 92)

A escola “tenda” tende a possibilitar modificações, flexibilidades, diferentes desenhos que vão se (re)construindo a cada toque do vento, mas apesar dessa aparente fragilidade, conforta a todos que estão em seu interior e é parceira ao acompanhar seus “visitantes” na caminhada da vida. A avaliação inclusiva é aquela construída no interior da escola “tenda” onde feixes de luz, brisa, movimento, se encontram formando diferentes desenhos ao encontrar o outro... o outro que construiu experiências em seu interior.

### AVALIAR É NECESSÁRIO... MAS, COMO FAZER?

Bateson, no metálogo<sup>4</sup> *Pai, quanto é que tu sabes?*<sup>5</sup>, 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...*

---

<sup>4</sup> Na publicação do livro *Metalogues* em Portugal, a palavra metálogo é traduzida como metadiálogo. Opto pelo primeiro termo por considerar a diferença entre ambos, pois a dimensão transcendente do conhecimento não se refere apenas ao diálogo.

<sup>5</sup> O metálogo utilizado *Pai quanto é que tu sabes?* Pode ser encontrado na íntegra em: BATESON, Gregory. *Metadiálogos*. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 2 ed, 1989, p. 37- 45.

**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 sabem os outros, ou seja, é questionar sobre a possibilidade de mensuração do conhecimento. Compartilhando da idéia do autor em relação ao conhecimento ser como um tricô, um tecido que só tem sentido ou é útil quando tramado com outras peças, acredito que 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 relações interpessoais 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.

A noção de que avaliar é medir<sup>6</sup> o quanto o outro sabe é tão arraigada que mesmo que tenhamos consciência de sua impossibilidade, essa parece a maneira mais “fácil” de mostrar aos professores, alunos e pais como a criança “está” na escola: bem ou mal. Nem todos os fenômenos podem ser medidos, representados através de denominações numéricas, o desenvolvimento das crianças referentes à construção de conhecimentos é um exemplo dessa impossibilidade de mensuração. Há um equívoco ao se tentar reduzir a complexidade do processo de construção do conhecimento a uma prática de medição. A questão problemática nessa discussão não é somente acerca da utilização dessa maneira de representar a aprendizagem do aluno, mas questionar quais são os critérios, os instrumentos, as intervenções que estão em jogo no processo avaliativo. Será que todos nós, educadores, estudiosos e pesquisadores, temos consciência da necessidade de se ter clareza diante dessas questões? Creio que não!

Paulatinamente, instrumentos de medição da aprendizagem são utilizados pela escola dando a falsa idéia de que, avaliar é medir e, pior, que medindo, temos o conhecimento sobre o conhecimento dos outros. Gregory Bateson ressalta que muito se fala sobre conhecimentos, mas pouco conhecemos sobre o conhecimento, ou seja, pouco nos movimentamos na direção de tentar compreender como se constrói o conhecimento, como se desenvolve esse processo que cada um estabelece para si. A prática pedagógica que tem como objetivo impulsionar as aprendizagens de todos os alunos, incita o professor a compreender a respeito de como os alunos podem entender aquilo que lhes é ensinado, já que compreendendo o processo de aprendizagem, pode-se avançar na compreensão sobre a construção de conhecimentos com intuito de melhor intervir nas elaborações realizadas pelos alunos.

O processo de construção do conhecimento é complexo<sup>7</sup>, coletivo e individual. Devido à diversa gama de fatores que influenciam na maneira com que cada um constrói seus conhecimentos, os interpreta e utiliza é que se torna impossível medi-los. Romper com a relação entre avaliação da aprendizagem e mensuração dos saberes é um desafio às concepções predominantes na escola. A concepção de que a avaliação é uma prática indispensável ao

---

<sup>6</sup> FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. Dicionário Brasileiro Globo. 27 ed. São Paulo: Globo, 1993. Medir: *v. tr.dir.* determinar ou verificar a extensão, medida ou grandeza de; ter a extensão, comprimento ou altura de; regular com moderação; comedir, refrear: *medir seus atos, suas palavras*; avaliar, considerar; olhar com provocação; *tr. ind.* regular; adequar; proporcionar; *pr.* rivalizar, competir; bater-se; arcar, lutar.

<sup>7</sup> Essa temática é abordada em: MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego*: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000. Esse autor discute, com base no pensamento de Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela sobre complexidade, pensamento complexo, pensamento sistêmico e suas implicações, além de sinalizar a importância da compreensão desses conceitos para tensionar as relações interpessoais.

processo de escolarização e que está intimamente ligada ao fazer pedagógico diário não garante que as dificuldades que surgem no âmbito escolar sejam minimizadas. Atualmente, percebe-se que os procedimentos e instrumentos que são usados nos processos avaliativos utilizados em sala de aula pouco conseguem responder à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e auxiliar alunos e professores no processo de construção dos conhecimentos. Segundo Esteban (1999, p.17)

Os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão, e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos.

A avaliação sempre foi concebida como uma forma de controle que, através da seleção, incluía poucos e excluía muitos. Aliás, a concepção de avaliação, por muito tempo, foi reduzida à prática do “exame”. Durante anos o exame foi sinônimo de avaliação, de mensuração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e da capacidade de continuar os estudos, ou não. O exame era usado não como uma questão educativa, mas como um dispositivo<sup>8</sup> que possibilitava o controle social. Utilizar a prática dos exames para “julgar” a capacidade dos sujeitos foi algo construído historicamente (Foucault, 1987; Forquin, 1993; Luckesi, 1998).

No século XVII, segundo Garcia (1999, p.31), surgem duas formas de institucionalizar, na escola, o exame

[...]uma vem de Comenius<sup>9</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>10</sup> em 1720 em Guia das Estrelas Cristãs, que propõe o exame como supervisão permanente.

É possível perceber, ainda nos dias atuais, efeitos dessas diferentes formas de conceber o objetivo da prática do exame. Comenius (1997) 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 ele, se o aluno não

---

<sup>8</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, 1979). FOUCAULT, Michel *Microfísica do Poder*. 11 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

<sup>9</sup> GADOTTI (2002); NARODOWSKI (2001) discutem a contribuição do pensamento de Comenius no âmbito educacional.

<sup>10</sup> ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.32-35.

conseguisse aprender no tempo determinado era necessário rever o método utilizado, portanto, o exame tinha o objetivo de auxiliar a prática docente. A concepção da utilização do exame como ferramenta de promoção ou qualificação dos aprendizes, não ocorreu até o século XIX. Apesar de Comenius centrar a questão educacional da 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 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.

Comenius concebe que a ordem natural do desenvolvimento humano obedece a uma sucessão e que essa mesma ordem deve ser respeitada no âmbito da educação<sup>11</sup>. O Homem também pode e deve ser educado levando-se em conta essa “harmonia natural”, ou seja, deveria, para Comenius, ser considerada a lógica natural da seqüenciação e da graduação, por esse motivo, a educação deveria ser pensada de maneira a contemplar inicialmente o mais simples até chegar, com o tempo, ao mais complexo; era necessário pensar em um ordenamento no e do processo educativo. Para que a base da educação fosse bem estruturada, os sujeitos deviam ser considerados, na sua infância, como pessoas com imperfeições, ausências que poderiam, através da educação, serem completadas. Uma das preocupações de Comenius, então, recai sobre a aplicação de uma ordem que desenvolvesse, seqüencialmente, a formação do Homem. Na escola medieval não se distinguia a idade dos alunos e não era especificado o modo de ensino considerando a idade ou o grau de dificuldade. Comenius rompe com essa visão, expondo a necessidade de ensinar “tudo a todos”, do mais simples ao mais complexo, de maneira ordenada. A prática que se baseia nessa perspectiva de trabalhar com o mais simples e ir avançando por níveis de complexidade embasa muitos projetos elaborados atualmente.

Reportando-nos ao século XVII, Comenius foi inovador ao considerar que os objetivos, na educação, sempre seriam alcançados se fosse respeitada uma ordem, assim como a uniformidade dos métodos, a sincronização dos tempos, a graduação das etapas, ou seja, se na educação tivesse uma simultaneidade sistêmica, as metas seriam alcançadas. A importância do

---

<sup>11</sup> De acordo com Comenius a organização do sistema educacional deveria compreender 24 anos de maneira que de zero a seis anos as crianças fossem para a escola materna (cultivaria os sentidos e ensinaria a criança a falar), dos seis aos 12 estivesse na escola elementar ou vernácula (desenvolveria a língua materna, a leitura e a escrita, incentivando a imaginação e a memória e, também, o canto, o estudo das ciências sociais e da aritmética). A escola latina ou o ginásio era para atender jovens de 12 a 18 anos e desenvolveria, sobretudo, o estudo das ciências sociais. Para jovens de 18 aos 24 anos havia os estudos universitários que enfatizava trabalhos práticos e viagens. (Gadotti, 2002)

pensamento de Comenius parece-me estar na utilização do exame como prática de verificação do método de ensino, ou seja, o exame era utilizado como um dispositivo que poderia incitar o professor a investigar o cotidiano de sala de aula de modo que sua atuação didática favorecesse a todos os alunos.

Em contrapartida, na concepção de La Salle, o exame era utilizado como uma forma de controle dos alunos. Os exames serviam de instrumento de mensuração dos conhecimentos dos alunos e resultavam em classificações dos mesmos. A escola criada por La Salle<sup>12</sup>, voltada para os pobres, pautava-se numa educação filantrópica e assistencialista, de caráter religioso. Essa escola, para pobres, era organizada em torno da educação religiosa tendo em vista, principalmente, disciplinar o aluno através da educação moral. Sua pedagogia era centrada em práticas que conseguissem desenvolver o controle da população escolar e da aprendizagem de valores morais<sup>13</sup>. Nas escolas lassalistas<sup>14</sup> eram atendidas crianças órfãs, abandonadas e empobrecidas. O medo da revolta das populações desfavorecidas impulsionava a necessidade de educar essas crianças para poder controlá-las no futuro e afastá-las da ociosidade por meio da aprendizagem dos valores cristãos.

A breve discussão sobre a concepção do objetivo da utilização da avaliação em Comenius e La Salle tem a intenção de discutir como essa prática, por muito tempo, centrou-se em questões que não consideravam a complexidade da prática pedagógica. Durante anos essas vertentes de pensamento deram sustentação à prática da avaliação da aprendizagem passando a idéia de que encontrando a causa dos insucessos escolares – sejam eles problemas na metodologia de ensino, ou do próprio aluno – os efeitos poderiam ser redirecionados. Atualmente sabemos que resolver as dificuldades quanto ao ato de avaliar a aprendizagem dos alunos é um movimento complexo e lento. Não basta que modifiquemos os instrumentos, ou que tentemos encontrar uma única causa para os limites que essa prática impõe, mas ultrapassar as fronteiras epistemológicas que sustentam nosso pensamento sobre ensinar, aprender, mediar, enfim, trata-se de uma mudança na concepção de escola e sujeito.

---

<sup>12</sup> Jean Baptiste de La Salle fundou a Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs. Muitas dessas escolas ofereciam ensino inteiramente gratuito e na forma de internato.

<sup>13</sup> No artigo de Maria Cristina Soares de Gouvêa e Mônica Yumi Jinzenji *Escolarizar para Moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)* essa temática é discutida com maior ênfase.

<sup>14</sup> Há mais informações sobre as escolas lassalistas ao serem discutidos os momentos históricos da escolarização em RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. *Momentos Históricos da Escolarização*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. cap. 4, p. 53-71.

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 que objetivos e intenções a escola nutre com relação a esses sujeitos. A avaliação da aprendizagem está imbricada, emaranhada no processo de escolarização, faz parte do todo. Nesse sentido é importante situar essa prática no momento histórico e social em que ela é utilizada. O questionamento dos sentidos da prática da avaliação da aprendizagem desestabiliza as verdades estabelecidas sobre o fazer pedagógico. As certezas vão perdendo seu lugar fixo e dão espaço para a emergência das incertezas.

Ao falarmos em avaliação podemos pensar em diferentes significados que podem ser relacionados a esse processo, como por exemplo: prova, exame, nota, boletim, teste, aprovação, reprovação, recuperação, trabalhos, etc. As diversas possibilidades de significados nos demonstram como é desafiador questionar essa prática tão necessária e, ao mesmo tempo, tão complexa. Ao longo da história do processo de escolarização muitas práticas pedagógicas reafirmaram e reafirmam algumas dessas significações concernentes à avaliação sendo que quase todas estão intimamente relacionadas às idéias de julgamento. Hoffman (1999, p. 14-15) questiona essa percepção da avaliação como uma forma de julgamento. Para mostrar como essa visão ainda permanece nas concepções de alguns docentes, esta autora apresenta algumas falas de professores, quando questionados por ela, sobre qual significado atribuem à palavra avaliação. A fala que mais me impressionou foi a de uma professora que disse que avaliação era “conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes inflexíveis sobre réus, em sua grande maioria, culpados”. A autora, então, sinaliza que “*A contundência desses exemplos expressa a arbitrariedade e o autoritarismo inerentes à concepção de avaliação como julgamento*”.(Hoffman, p.15).

Penso que um dos grandes desafios que temos ao refletir sobre avaliação é conseguir desvincular essa prática de uma idéia de julgamento do outro, de “testagem” dos saberes do outro, de manipulação dos comportamentos e de controle dos alunos. Essas concepções se referem quase sempre somente aos alunos, como se a escola, os professores e as relações existentes, tanto dentro da sala de aula quanto fora, não influenciassem na aprendizagem das crianças e na prática pedagógica dos professores. O que quero dizer é que parece que a avaliação da aprendizagem não está sendo pensada como parte integrante de todo processo de ensino e aprendizagem, inserida em um contexto onde as intervenções e os relacionamentos entre escola, professores e alunos têm uma íntima relação com o que se aprende na escola. A avaliação

descontextualizada corre o risco de se tornar um julgamento final – inflexível, classificatório – de um determinado momento do aluno ao invés de ser uma ferramenta de auxílio na arte de ser educador. Os processos avaliativos são essenciais e indissociáveis da prática pedagógica já que podem ser instrumentos de questionamento, reflexão e modificação da própria ação do professor, ou seja, podem ser vistos como uma ferramenta interativa em que professores e alunos aprendam sobre a realidade escolar que os cerca e sobre si mesmos. Avaliação como construção de conhecimento requer humildade do professor em repensar diariamente sua prática, de reconhecer suas dificuldades, mas, sobretudo, demanda aposta do educador nas potencialidades dos alunos e na credibilidade que ele confere à participação de cada um.

Hoffman (1999) aponta que no Brasil a teoria da avaliação educacional teve muita influência, a partir dos anos 60, de estudos norte-americanos, como a proposta de Ralph Tyler<sup>15</sup>, conhecida como avaliação por objetivos. Segundo a autora essa proposta teve repercussão nos cursos de formação e perdura até os dias atuais. Tyler concebia a avaliação como uma maneira de julgar os comportamentos dos alunos, para então, poder modificá-los. Luckesi (1998) sinaliza que Tyler inventou a denominação de avaliação da aprendizagem e que defendeu uma prática pedagógica em que a avaliação servisse para subsidiar um modo eficiente de ensinar. Esse enfoque comportamentalista tem reflexos na concepção que nós, educadores, temos com relação aos objetivos da avaliação da aprendizagem. A autora ainda, se refere à avaliação como possibilidade de uma ação mediadora, ou seja, afirma que a avaliação, na perspectiva construtivista, deve partir do fazer da criança com a intenção de entender os seus recursos para resolver os desafios propostos e intervir para que, a cada momento, ela reorganize suas hipóteses e tenha condições de ir aprimorando a construção de seus conhecimentos. Para Hoffman (1999)

O que caberia, pois, observar é se o educador é consciente da provocação necessária ao processo de compreender. Mais especificamente, uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se envolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunização de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo. (p. 72)

---

<sup>15</sup> Ralph Tyler é um educador norte-americano, que enfatizou a questão da organização e do desenvolvimento de um ensino que fosse eficiente. No Brasil, o livro *Princípios básicos de currículo e ensino* foi traduzido e publicado pela editora Globo, Porto Alegre, em 1974.

Nesse sentido, a avaliação mediadora é aquela construída na interação, no diálogo entre professores e alunos transformando-os em participantes dos processos avaliativos e, portanto, parceiros na estruturação do olhar acerca da construção do conhecimento. É na medida em que o professor interage com seus alunos e busca compreender como eles estão construindo suas lógicas de pensamento, que ele vai produzindo sua capacidade de mediar situações de aprendizagem, tornando-se aprendiz dos processos de desenvolvimento de seus alunos. Dessa forma ele vai produzindo o conhecimento sobre o conhecimento.

O desafio a ser enfrentado ao buscar pontos de interlocução entre avaliação da aprendizagem e inclusão escolar é o de encontrar uma maneira de utilizar os processos avaliativos como potencializadores das aprendizagens, como uma ferramenta pedagógica capaz de auxiliar na (re)construção de conhecimentos, escutar as vozes historicamente silenciadas e fazer emergir as potencialidades de cada sujeito.

O processo de escolarização é antigo, mas a universalização da escola é algo muito recente, até o século XIX ainda não havia se efetivado. 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 adequadamente 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 necessidades educativas especiais, com deficiência ou não, desorganiza as concepções atinentes às práticas pedagógicas e aos processos avaliativos da aprendizagem, assim como seus objetivos. Em muitos casos, crianças ou jovens que não correspondem ao padrão de aluno desejado, não conseguem avançar nos seus estudos, muitas vezes evadindo ou repetindo a fase de escolarização em que se encontram inúmeras vezes. Questões sobre como avaliar esses alunos, como oportunizar que tenham avanços, como avaliar sem rotular e excluir aqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, ganharam espaço nas reflexões dos professores, tornando-se freqüentes e desestabilizadoras do ato educativo. Construir uma avaliação capaz de dialogar com as especificidades dos sujeitos, com a diversidade de olhares e concepções de mundo e de vida e costurar esse diálogo com fios

flexíveis, elásticos, com as múltiplas vozes e saberes que se entrelaçam no interior do ambiente escolar, é uma tarefa árdua e lenta.

A democratização da escola não significa apenas livre acesso de todos à escola, significa um avanço social em termos de valorização dos sujeitos, de ampliação do acesso aos conhecimentos históricos, científicos e sociais. A universalização da escola é possibilidade de diálogo entre diferentes visões de mundo, de trocas interpessoais enriquecidas pela diversidade humana e possibilita que a escola possa vir a se transformar num caleidoscópio humano, onde a diversidade de cores, de maneiras de ser e de se relacionar sejam elementos fundamentais na constituição de um belo desenho que, quanto mais diversidade, mais belo fica. Desenho esse que se modifica a cada olhar e que, na falta de uma peça, vai perdendo o brilho, a graça. A “escola caleidoscópio” permite movimento, lugares mutáveis, imprevisíveis, possibilita o sujeito ser diferentes outros, se constituir de várias maneiras sem deixar de ter seus saberes legitimados, podendo mostrar diariamente, diferentes faces.

A avaliação da aprendizagem pode ser inclusiva? Ela pode oportunizar um ensino que se dê no encontro com o outro e mais do que isso, pode auxiliar na mudança de atitude diante do outro considerando-o como parte de nossa própria constituição e que, portanto, nos mostra nossos limites e nos incentiva a ir além? Eu acredito que sim. O processo avaliativo pode ser a lente do caleidoscópio que permite o olhar direcionado à diversidade, à mutabilidade, ao imprevisível, reconhecendo a beleza de todos que participam da construção de um desenho. Pedagogicamente a avaliação da aprendizagem, na medida que estiver pautada na idéia de medição dos conhecimentos “adquiridos” pelos alunos, não cumprirá a sua função de subsidiar a busca pela melhoria do ensino e da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é um meio e não um fim em si mesma e, nesse sentido, é permeada pela teoria e pela prática que a torna possível. Avaliação da aprendizagem pode ser um dispositivo facilitador da crítica do percurso de uma ação: a ação conjunta do fazer pedagógico.

#### 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.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e o Medo do Outro: *attento ai segnalati*. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006(a). P. 17-29.

- \_\_\_\_\_. Políticas de Inclusão Escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Espírito Santo: EDUFES, 2006(b). P. 87-103
- 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.
- FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. 27 ed. São Paulo: Globo, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história das violências nas prisões**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- 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.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, Mônica Yumi. **Escolarizar para Moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000100009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000100009&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em: 4 de fevereiro de 2007.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LUCKESI. Cipriano Carlos. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortex, 1998.
- MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Coleção: Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. Cap. 4, p. 53-71.
- 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 de Doutorado.