

Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais

Maria Inês Naujorks*

Resumo

Este estudo tem como foco, a inclusão educacional, a avaliação da aprendizagem e a teoria das Representações Sociais. Considerando o paradigma da inclusão educacional objetivamos refletir a respeito da avaliação como potencializadora de autoconhecimento, tanto para professores, como para alunos; de aperfeiçoamento da prática pedagógica; um processo que contribua para a compreensão de conquistas e dificuldades dinamizando novas oportunidades de aprendizagem. Para discutirmos a avaliação buscamos respaldo em Leite, 2005. Neste sentido, como já anuncia o termo, a avaliação educacional ou da aprendizagem preocupa-se com sujeitos ou grupos em situação de aprendizagem tendo em vista a qualificação dos processos de ensinar e aprender. O conceito de Representações Sociais está ancorado em Moscovici, 1978 e Jodelet, 2001, entre outros. Nesta perspectiva, os sujeitos são autores e atores de sua história. A teoria das Representações Sociais aparece como a possibilidade de estruturação de conteúdos simbólicos, para tratar de questões relativamente incertas e subjacentes na comunicação e comportamento das pessoas. Possibilita a avaliação não somente dos repertórios lingüísticos, mas também observa comportamentos, analisa decisões e documentos. Este processo tem aspectos figurativos e abstratos e combina imagem e conceito, de modo que algo desconhecido torne-se familiar, passando a fazer parte do universo de compreensão. Ilustramos como complemento desta produção, dados empíricos preliminares de uma pesquisa em desenvolvimento acerca das representações de acadêmicas em situação de estágio em classes com alunos incluídos, a respeito do significado do avaliar e os possíveis desdobramentos destas representações para a aprendizagem de todos os alunos. A partir da análise das falas dos sujeitos entrevistados, emergiram aspectos significativos para pensarmos as práticas avaliativas, indícios possíveis que podem qualificar as múltiplas experiências educativas e a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Avaliação da Aprendizagem; Representações Sociais.

* Professora Associada II do Centro de Educação e do PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Evaluation of Education, inclusion and school social representations

Abstract

This study focuses on the inclusion, the assessment of learning and theory of social representations. Whereas the paradigm of inclusive education we aim to reflect on the evaluation of self as an aggravator, both for teachers and for students, improvement of pedagogical practice, a process that contributes to the understanding of achievements and difficulties stimulating new learning opportunities. To discuss the evaluation seek support in Leite, 2005. In this sense, as already announced the term, educational evaluation or learning is concerned with individuals or groups in a learning situation in order to qualify the processes of teaching and learning. The concept of Social Representations is anchored in Moscovici, 1978 and Jodelet, 2001, among others. In this perspective, the subjects are authors and actors of his story. The Social Representations theory appears as the possibility of structuring symbolic content, to address the issues underlying the relatively uncertain and communication and behavior. Allows the evaluation of not only the linguistic repertory, but also observes behavior, analyzes decisions and documents. This process has features figurative and abstract and combines image and concept, so that something unknown becomes familiar, becoming part of the universe of understanding. We illustrate this in addition to production, a preliminary empirical research about the development of representations in a situation of academic internship in classes with students included, about the meaning of evaluation and the possible consequences of these representations for the learning of all students. From the speech of interviewees emerged significant aspects to think about assessment practices, possible clues that may qualify the multiple experiences and educational inclusion.

Keywords: Inclusion; Assessment of Learning; Representations.

Aspectos introdutórios

A problemática deste texto busca articular os processos de inclusão educacional, de avaliação da aprendizagem e de Representações Sociais. Entendemos que no tensionamento destes processos poderemos encontrar indícios que nos apontem para a invenção de uma nova gramática das práticas escolares e, por conseguinte, possibilidades de trilhar outros rumos no contexto atual da educação inclusiva.

Vivemos em uma sociedade que tende a converter todos os problemas sociais não resolvidos em problemas educativos (ESTEVE, 1997). Assim, as funções das instituições de ensino se multiplicam para além do ato de ensinar, exigindo dos atores educacionais cada vez maiores e mais complexas responsabilidades.

Considerando essa complexidade, talvez um dos desafios das instituições seja reduzir as pressões que levam à exclusão. Entretanto, as pressões e responsabilidades cotidianas podem ser propulsoras de mudanças e inovação das práticas pedagógicas conferindo outro sentido a representações cristalizadas em relação aos alunos. Visões preconceituosas que colocam o aluno em um lugar de “não saber”, lugar este que não se alinha com os pressupostos de uma educação para todos. Neste sentido, o processo avaliativo torna-se um dos temas importantes a fazerem parte da agenda institucional podendo ser entendido como um meio de autoconhecimento, tanto para professores, como para alunos; de aperfeiçoamento da prática pedagógica; um processo que contribua para a compreensão não só das dificuldades, mas também das conquistas, tanto de alunos como de professores, dinamizando novas oportunidades de aprendizagem para todos.

Avaliação: marco de excelência e de qualidade ou de exclusão?

Intimamente ligados ao conceito de avaliação, os conceitos de qualidade e de excelência estão cada vez mais presentes na legislação educacional. Leite (2005), afirma que qualidade e excelência não são sinônimos. Nem todas as escolas são, mas podem ter o seu padrão de qualidade cada vez mais alto e mais próximo de um nível de excelência definido por ela e sua comunidade. A autora refere que:

[...] qualidade não é um ente abstrato. Não é atribuída por um ranking, por uma nota ou conceito, seja ele proveniente da avaliação que for. A qualidade de uma instituição (ou no caso das suas práticas e processos) pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazer ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, que podem definir seu papel. A opção pela qualidade, ou pela diferença distintiva é fruto de uma inovação, de um rompimento com o paradigma da paquidermia, da lentidão, do deixa-estar-para-ver-como-é-que-fica. (p. 28)

Na legislação nacional a avaliação do rendimento escolar é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. O Título IV, da Organização da Educação Nacional, no art. 9º, o inciso VI prevê que é da incumbência da União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, como objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. No Plano Nacional de Educação, no art. 4º, expressa que “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.”

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio, o Exame Nacional de Cursos e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes são processos de avaliações educacionais implementados pelo Ministério da Educação e assegurados na LDB.

Em 1990 instituiu-se no Brasil o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB com a finalidade de subsidiar os gestores dos sistemas de ensino quanto ao desempenho da educação básica brasileira, como de elementos que possibilitem o monitoramento das políticas públicas de educação.

A partir deste marco este sistema de avaliação promoveu a visibilidade do sistema educacional brasileiro, em escala nacional. No final dos anos 80 foi desenvolvido e em 1990 foi aplicada a primeira edição. Em 1995 foram introduzidas modificações com o objetivo de estabelecer escalas de proficiências por disciplina, que variam de 0 a 500 pontos, nas três séries avaliadas: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Em 2007 passou a ser realizado concomitantemente com a Prova Brasil.

De acordo com o divulgado no site do INEP, a Prova Brasil e o SAEB servem para:

- A) A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.
- B) As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.
- C) Além disto, os dados também estão disponíveis a toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do País.
- D) Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema.

Em face de todos estes marcos regulatórios pode-se dizer que a “década da educação” vem sendo também “década da avaliação”.

Apesar do tensionamento que a discussão suscita, a avaliação deve ser entendida como um processo necessário para que o direito de aprender do aluno (seja ele quem), se constitua da melhor forma possível.

Demo (2002) alerta que diante de uma sociedade de classe como a nossa, em que as diferenças são justificadas pela via da responsabilidade individual de desempenho, é uma realidade comum que os próprios alunos se ava-

liem, da mesma maneira como os professores se auto-classifiquem ao também fazer isso com seus alunos. Segundo o autor, é importante que se entenda que este gesto é comum, uma vez que a vida em sociedade é regulada, cada vez mais pela constante disputa de espaços e oportunidades.

Desta forma, a avaliação pode representar um processo incômodo e incompleto, porque não tem dado conta de fornecer pistas a respeito da complexidade do aprender, mas se faz necessária à medida que o professor precisa balizar sua prática em critérios criando mecanismos para acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Mesmo acreditando estarem implementando práticas inclusivas, percebemos que as professoras/estagiárias que participam desse estudo, ainda propõem avaliações de natureza “conservadoras”, ou seja: voltadas para o resultado; fortalecidas por respostas reprodutoras e mecanicamente decoradas. Infere-se, com esse achado que a avaliação ainda está atravessada por um caráter classificatório e excludente. O caráter homogêneo do processo reafirma a representação das professoras/estagiárias de um aluno ideal, que aprende em um mesmo ritmo/tempo e, portanto, dá respostas iguais a perguntas iguais.

Coll (1996) chama-nos a atenção para a importância das Representações Sociais do professor em relação aos seus alunos. Afirma este autor:

[...] a representação que o professor possui de seus alunos, o que pensa e espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui, não somente é um filtro que o leva a interpretar de uma ou de outra maneira o que fazem, mas que pode chegar, inclusive, em certas ocasiões, a modificar o comportamento real dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação (p. 266-267).

Representações Sociais: subsídios para outra gramática das práticas escolares

A teoria das Representações Sociais foi introduzida na Psicologia Francesa por Sergei Moscovici, em 1961, com a publicação da obra “La Psychanalyse: son image e son public”. Neste estudo o autor analisou o fenômeno da socialização da Psicanálise, sua apropriação pela população parisiense e seu processo de transformação para servir a outras funções e usos sociais. O autor, fazendo frente à perspectiva individualizada que imperava na Psicologia Social, buscou apoio em fundamentos da Sociologia para construir a teoria das Representações Sociais.

A intenção de Moscovici, ao apresentar a teoria, foi a de superar a dicotomia que havia entre o “Psicologismo” e o “Sociologismo”. À época, tanto

a Psicologia Social americana quanto a inglesa privilegiava os aspectos cognitivos e individuais. Por outro lado, a teoria Sociológica de Durkheim (1898) ignorava os aspectos psicológicos dos fatos sociais.

Durkheim, com base no conceito de “Representações Coletivas”, estudou fenômenos como: os mitos, a ciência, a religião, dentre outros, concebendo-os como conhecimentos inerentes à sociedade.

Na Visão de Moscovici, o estudo das Representações Coletivas de Durkheim somente explicava os fatos isoladamente porque eram vistos como dados, não como fenômenos; com um fim em si mesmo, os fatos estudados não permitiam análises posteriores. Faar (1995) afirma que Moscovici estava modernizando a Ciência Social, ao substituir o conceito de “Representações Coletivas” pelo conceito de “Representações Sociais”, tornando-o mais adequado ao mundo moderno. Surge, assim, um novo campo de conhecimento e de entendimento dos fenômenos sociais situado na interface da Psicologia e das Ciências Sociais.

Moscovici (1978) alerta que representar um fenômeno não é simplesmente duplicá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo e sim, reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. Nesta perspectiva, os sujeitos são autores e atores de sua história. A teoria das Representações Sociais aparece como a possibilidade de estruturação de conteúdos simbólicos, para tratar de questões relativamente incertas e subjacentes na comunicação e comportamento das pessoas. Possibilita a avaliação não somente os repertórios lingüísticos, mas também observa comportamentos, analisa decisões e documentos. Este processo tem aspectos figurativos e abstratos e combina imagem e conceito, de modo que algo desconhecido torne-se familiar, passando a fazer parte do universo de compreensão. O autor argumenta, ainda, que as Representações Sociais correspondem a um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originárias do cotidiano, no decurso de comunicações intersubjetivas, podendo ser comparada a uma versão contemporânea do senso comum. É um sistema de elaboração cognitiva (parcela individual da elaboração do conhecimento), afetiva (elaboração simbólica e aceitação do imaginário) e social (constituição compartilhada das imagens registradas). Neste sentido é uma teoria revolucionária, porque resgata e valoriza o saber popular constituindo-se em um elo entre o saber da ciência e o saber do senso comum.

Jodelet, (2001) define as Representações Sociais como sendo:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um ob-

jeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (p. 22).

A autora argumenta, ainda, que as Representações Sociais são fenômenos sociais importantes na vida cotidiana, porque nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da vida diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e nos posicionar frente a eles. Sendo assim, devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais integrando-os juntamente à cognição, à linguagem, à comunicação, às relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual as Representações Sociais têm que intervir.

Lane (1993), pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que inaugurou esta discussão no Brasil, afirma que “as Representações Sociais são verbalizações das concepções que o indivíduo tem do mundo que o cerca” (p. 59). Segundo a autora nestas verbalizações estão expressas as opiniões sobre fatos relevantes para o indivíduo e seu grupo de pertença e também estão contidas experiências, julgamentos, valores, crenças, formadas através das mais diversas vivências individuais e coletivas.

Todo este processo que nos familiariza com o estranho, de acordo com as categorias de nossa cultura, ocorre por meio dos dois princípios básicos desta teoria: a ancoragem e a objetivação.

O princípio da ancoragem está relacionado à associação de algo desconhecido com categorias e imagens diárias reconhecíveis, ligando-as em um referencial posteriormente identificável. Constitui-se pela classificação de algo anteriormente não classificado ou denominado. Este processo consiste na integração cognitiva do objeto representado (sejam idéias, pessoas, acontecimentos, relações) a um sistema de pensamento social preexistente. Mediante a escolha de um dos protótipos ou paradigmas armazenados em nossa memória, classifica o objeto em questão para, então, incluí-lo neste protótipo ou neste paradigma. O objeto classificado necessita ser, ainda, denominado. Assim, sai do anonimato e adquire uma genealogia localizando-se na matriz de identidade de nossa cultura. O princípio da ancoragem é, portanto, classificação e denominação.

Já o princípio da objetivação está relacionado à transformação de algo abstrato em algo reconhecível. Tem duas funções: a naturalização, que traz elementos da realidade que fazem sentido; e a classificação, que permite escolhas entre sistemas de categorias, regras de conduta e separação entre seres e atributos.

A subjetividade para Moscovici, por ter uma carga afetiva, assume um papel importante na formação da representação. É através da subjetividade que

o sujeito expressa seus sentimentos, suas emoções, assume posicionamentos, imprimindo sua marca pessoal na representação, exprimindo o poder de criação e transformação da realidade social.

Ao pesquisar na perspectiva das Representações Sociais é importante conhecer o fenômeno a partir do sujeito que o vivencia. Assim, no estudo ora apresentado, os depoimentos das professoras/estagiárias são reveladores de como ocorre o processo de avaliação, de modo a explicitar conteúdos afetivos e cognitivos, que levam à ação. Nesse processo de construção (da representação) leva-se em conta a inserção social e os determinantes histórico-culturais, sem esquecer-se da subjetividade enquanto força criativa capaz de influenciar a representação.

A teoria criada por Serge Moscovici nos mostra que as Representações Sociais são sempre representações de alguma coisa e de um sujeito social. As características do sujeito e do objeto nela se manifestam.

Nesta discussão, a professora/estagiária que avalia, tem na experiência condições suficientes para trazer as representações deste processo que vivenciou enquanto aluna e em toda a trajetória de formação (da educação básica à superior), configurando-se nessas representações sentimentos, ações e a realidade social de seu cotidiano.

A partir da teoria das representações sociais aprendemos que os seres humanos são culturalmente produtores e produtos da história sendo, também, aqueles que constroem e se movimentam pelas representações sociais instituídas. Atuando na escola, as professoras/estagiárias são produtos das representações de "aluno ideal" que foram construindo em suas trajetórias de vida escolar e, ao mesmo tempo, são produtoras dessas representações quando [re] produzem uma atuação e um discurso avaliativo sobre os alunos.

De onde apreendem esse discurso e atuação? Essa é uma questão que pode ser central para compreendermos como o processo acadêmico, formativo, contribui para a [re] elaboração da representação de aluno e as formas de avaliá-lo. CUNHA (2004) afirma que: O habitus da formação gera no contexto da profissão o habitus da atuação (p.78) e, nesse sentido, vale questionar: Como essas futuras professoras poderão [re] elaborar suas marcas representacionais se ao longo do processo formativo os espaços para a reflexão a respeito das práticas e suas formações são escassos e o que está em jogo é o conteúdo acumulado?

Encaminhamentos finais

Questionar as funções da avaliação, considerando não só a lógica de um Estado avaliador/regulador, mas principalmente porque a inclusão já constitui uma realidade escolar significa entrar em um movimento de busca por novas formas de pensar e compreender este processo, levando em conta que o espa-

ço escolar é um espaço de diversidades. Mas sabemos que esse é um movimento preñado de tensionamentos, pois, conforme afirma Arroyo, (2004):

[...] Vejo como desafiante que os docentes sejam de-
frontados pelos alunos sobre as imagens com que os
representam. Parto de uma hipótese: incomodam-nos
suas condutas, sobretudo porque quebram as imagens
que fazemos [deles]. Pensando bem, esses imaginá-
rios docentes, pedagógicos e sociais não estão ultra-
passados? [...] Penso que avançaremos profissional-
mente quando superarmos esses imaginários. Quan-
do ficarem para trás. Perdidos. Mas que outras ima-
gens dos educandos passarão a ocupar seu lugar? (p.
35)

É prudente que haja espaços reflexivos ao longo do processo formativo que contribuam para que estudantes/futuros professores, construam de uma “nova” identidade avaliativa que considere as desigualdades sociais, as diferenças culturais e a diversidade entre os sujeitos. Através desse outro sentido poder-se-á ampliar as possibilidades de, pelas diferenças, promover mudanças de imaginários que levem à educação inclusiva. Promover uma escola inclusiva que faça a mediação da aprendizagem entre todos os alunos será uma tarefa impossível se, dentre outros fatores, os modelos de avaliação até hoje implementados não se transformarem. Reforçando esta idéia recorreremos a BEYER, (2005) ao afirmar que essa mudança exige perceber o quanto os incluídos, mesmo convivendo na escola, se mantêm afastados e como a escola e seus professores endossam, pela avaliação, as suas limitações. A mudança, segundo o autor, perpassa então por:

[...] possibilitar sua convivência com outras crianças e
isso significa trazê-las para o mundo tal como ele é,
com todas as suas diversidades e diferenças. (p. 122).

Assim, a escola de hoje, com seus protagonismos, demanda profissio-
nais capazes de abandonarem marcas representacionais do passado, pois
eles -os professores- são os responsáveis por dirigirem essa trama de relações
e esse cenário que precisa ser regado de aprendizagens.

Referências

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes. 2004.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

Maria Inês Naujorks

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

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados. 2002.

ESTEVE, J. M. **La formación inicial de los profesores de secundaria**. Barcelona: Ariel, 1997.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Portal MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 de jul. 2010

FARR, R. M. Representações Sociais: a Teoria e Sua História. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

Correspondência

Maria Inês Naujorks – Rua 2 n. 135, Residencial Alto da Colina – Bairro Camobi, CEP 97110-780 – Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: minau@uol.com.br

Recebido em 07 de agosto de 2010

Aprovado em 09 de novembro de 2010