

## **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar**

Fabio Aléssio Alfredo Covatti\*  
Julianne Fischer\*\*

### **Resumo**

Este artigo teve como objetivo analisar as concepções e instrumentos de avaliação escolar por meio dos dizeres de professores do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Bombinhas/SC, sob a óptica teórica dos princípios da inclusão e avaliação escolar, nas resoluções mais recentes do MEC sobre diversidade e nas contribuições de Vygotsky. Optamos pela pesquisa qualitativa e como coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Para nortear a interpretação dos dizeres, utilizamos a análise de conteúdo. Compreendemos que os professores tendem a modificar pouco suas estratégias e métodos de ensino, procurando avaliar a todos de maneira igual, tornando assim comprometido a abrangência das diferenças na escola.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Inclusão escolar; Pesquisa qualitativa.

### **Reflections on school learning: diversity and inclusion at school**

#### **Abstract**

This article had the purpose of analyzing the concept and the means of evaluation of teachers of the seventh year of a Public primary school in Bombinhas/SC, under the theoretical view of the principles of inclusion and evaluation, in the most recent resolution of the MEC on diversity and in the contributions of Vygotsky. We opted for a qualitative research and in order to collect data we used a semistructured interview. To guide the interpretation of what was said we used content analysis. We understand that teachers tend to slightly modify their strategies and methods of education, trying to evaluate everybody in the same way, thus making difficult to reach the differences at school.

**Keywords:** Evaluation of learning; Inclusion at school; Qualitative research.

\* Professor de Língua Portuguesa, com graduação em Letras (UPF, 2000), Pós-graduação em Arte e Educação (Aupex, 2004) e Mestrando em Educação pela FURB. Blumenau, Santa Catarina.

\*\* Professora Doutora da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, Santa Catarina.

## Introdução

A diversidade humana presente na escola traz constantes discussões acerca de como os professores devem, em sua prática pedagógica diária, abranger a quantidade inesgotável de diferenças que compõe o meio escolar. A compreensão desse tema possibilita transformações, que convergem para a necessidade do estreitamento entre a Educação Especial e a Educação Comum para atender à diversidade presente nas salas de aulas, decorrente do constante acesso nas escolas de crianças com deficiências, síndromes e transtornos globais do desenvolvimento.

A escola é referência quando procuramos entender como as diferenças são inesgotáveis e como o professor precisa refletir acerca do tema, Beyer afirma:

Evidentemente as crianças diferenciam-se entre si enormemente, o que não é surpreendente. Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim, como não há ser humano igual a outro. (BEYER, 2010, p. 27)

Uma educação pautada e comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática promove o convívio com a diversidade, não somente no que se refere a diversas culturas e hábitos, mas também as competências e particularidades de cada sujeito.

[...] Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais. (MEC/SEESP, 2010, Fasc.1, p. 8)

Beyer (2010) menciona que a instituição escolar encontra-se frente a um grande desafio, que é de fazer com que todos os alunos atendidos pela instituição adquiram as bases essenciais, que lhes permitam inserir-se no contexto social, com igualdade de condições para, desta forma, possibilitar aos professores aprendizagens que esclareçam as diferenças individuais no processo de ensinar e aprender.

Vygotsky (1997) salienta a importância e a necessidade das relações sociais entre pessoas com e sem deficiência, considerando fundamental o acesso e permanência dessas crianças no âmbito social, pois se não houver essas

oportunidades de participação, seus destinos seriam a segregação e o isolamento, o que desfavoreceria seu desenvolvimento.

A escola não se torna inclusiva somente por receber alunos com deficiências, síndromes e transtornos. Ela torna-se inclusiva a partir do momento em que ela reestrutura-se para atender a diversidade de alunos, com suas necessidades e dificuldades, propiciando um ensino de qualidade para todos.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (MEC/SEESP, 2010, Fasc.1, p. 10)

Para que ocorra efetivamente a Inclusão Escolar é necessário o entendimento do conceito de diversidade na educação. Concordamos com Sasaki (1997), quando menciona que os princípios de uma educação inclusiva são a valorização da diversidade humana, a celebração das diferenças, o direito de sentir-se parte, de pertencer, a igualdade de todos, e o desenvolvimento de todas as crianças no ensino regular, na busca de uma escola para todos.

Os professores, nas avaliações de seus alunos, precisam respeitar as diversidades culturais, étnicas e sociais que não se desprendem do meio escolar. A avaliação escolar, desta forma, é compreendida como não sendo um momento à parte no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, todos os momentos deste processo devem ser observáveis, buscando identificar e diagnosticar as evoluções cognitivas e sociais emergentes no dia-a-dia. A avaliação da aprendizagem escolar dos alunos é tão complexa quanto o próprio processo de ensino e de aprendizagem, ela não é instrumento de busca da homogeneidade, mas sim o elemento básico para entender os progressos individuais e coletivos dos alunos. Outra questão sobre a avaliação é que “professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.” (HOFFMANN, 2000, p.13-14)

A complexidade que envolve o avaliar é a mesma complexidade que envolve a vida. Quando refletimos acerca de nossas relações como seres humanos, sabemos que inúmeros fatores podem influenciar e influenciaram na maneira como agimos no trabalho, na escola, em casa. As crianças trazem consigo, de casa, do seu convívio social, suas emoções, seus sentimentos, suas angústias, seus problemas, suas necessidades. Cada criança age, crê, interage, reflete seu meio de vida de acordo com as circunstâncias sociais que

lhes são propostas ou impostas. Ignorar tal fato é desprender-se da realidade, pois sempre existirá um momento de angústia, de fraqueza, de nervosismo e esse momento pode ser o da avaliação. Hoffmann (2005, p.40) menciona a questão do tempo, do momento na questão da avaliação e declara que “não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um.” A aprendizagem mencionada pela autora remete-nos também a questão da avaliação, da própria prática pedagógica, pois ambos são indissociáveis. Hoffmann (2005) diz ainda que os instrumentos de avaliação são desencadeadores da ação pedagógica, ou seja, ela é um diagnóstico que funciona como base, como ponto de partida para a prática pedagógica em si.

Mendez (2002) salienta que a qualidade do ensino não é medida pelo número de respostas certas, devendo-se compreender que juntamente a este quesito será medida a incapacidade do professor, de mediar o processo de ensinar e aprender. Neste sentido a avaliação está relacionada não só ao processo de verificação da aprendizagem dos alunos, mas também a verificação da qualidade da atuação do professor.

Ainda sob a ótica de Mendez (2002), onde avaliamos para conhecer, o autor menciona que a avaliação para o professor é um instrumento para conhecimento das potencialidades dos alunos. Neste sentido, o conhecer implica em reconhecer a singularidade de cada aluno, visando entender como cada aluno aprende.

Para uma criança, um adolescente, cujo processo cognitivo e social se desenvolve muitas vezes de maneira muito rápida, confusa, estranha, claro, de acordo com cada particularidade, deve-se considerar que ao avaliar a aprendizagem de diversas crianças, está também se avaliando sua vida. Isso não significa, contudo, que esses fatores são totalmente decisivos para a avaliação, pois os fatores emocionais por assim dizer, também podem ser trabalhados, controlados. A questão também não é tornar a avaliação mais amena, dissipada, mas ela pode sim, por vezes, ser sobreposta em função da observação da rotina diária, da busca pelo entendimento de como vê, como entende, como age cada indivíduo para o qual se direcionam os conhecimentos científicos propostos pela escola, pelo professor.

A avaliação sendo uma ação pedagógica deve permitir questionamentos e estabelecer relações que legitimam os saberes e, sobretudo como compreendemos o processo de construção de conhecimento. “[...] Todas as funções do desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, depois no interior da criança (intrapsicológico).” (VYGOTSKY, 1998, p. 75)

Avaliar é tentar conhecer o aluno, é procurar entender como ele pensa, para assim ter uma base de quais instrumentos, quais ferramentas, quais critérios, quais formas de uma maneira geral podem gerar mais produção, mais

agilidade, mais crescimento cognitivo e social. Com a diversificação de instrumentos e ferramentas de ensino, com as tentativas, com os erros e principalmente procurando conhecer seu ambiente de vida, não somente dentro da sala, na escola, pode-se suprir e por que não, conseguir fazer com que a grande maioria dos alunos tenha sucesso na vida escolar.

Sobre essa questão Hoffmann (2005) declara que:

Conhecer e acompanhar, verdadeiramente, hipóteses, interesses, necessidades, ritmos de cada aluno é um grande desafio quando as turmas são numerosas e o tempo do professor com eles é pequeno e fragmentado. Essa dificuldade dos professores, naturalmente, fortalece a permanência do ensino frontal, as aulas expositivas, as explicações ao grande grupo, aos testes finais." (HOFFMANN, 2005, p. 43)

Muitas dúvidas podem surgir em função dessas concepções, mesmo que entendamos que a fragilidade das crianças, seu meio social, influencia no seu desenvolvimento cognitivo. Temos muitos exemplos em nossa sociedade de pessoas que superaram as dificuldades impostas pela vida, mas sabemos também que o êxito não se generaliza.

Apesar de discutirmos sobre como o fator social influencia no desempenho das crianças em sala e da necessidade de saber desses fatores, sabemos que não só no Brasil, mas em praticamente no mundo inteiro, mesmo que haja um empenho e se considere os fatores extraclasse, o resultado das observações, das atividades, do cotidiano da aula reflete em fator numérico, na nota. Esta é a grande questão. A avaliação deve ser pautada, principalmente no ensino regular, observando as evoluções cognitivas e sociais que emergem de cada aluno. Por isso é necessário conhecê-lo, seja por meio de um diagnóstico de leitura, de escrita, de raciocínio, das mais variadas atividades propostas para desta forma, identificar quais as suas necessidades e quais formas trabalhar. A nota, neste momento, pode ser entendida até como um elemento subjetivo, díspar daquele número que consta quando se devolve, quando se analisa uma atividade, uma prova, uma pesquisa. Para isso é necessário compreender o que o aluno sabia antes da proposta e de trabalho e o que ele atingiu depois, e assim subsequentemente na rotina do dia-a-dia, diagnosticando e elaborando, observando e reelaborando, testando, propondo atividades que instiguem a níveis de conhecimento científico que só se sabe o resultado com uma boa observação, com análises individuais, com reflexão.

Constatamos que inúmeras formas de avaliação são possíveis, mas cabe ao professor entender que alguns pressupostos segregam, excluem ou buscam uma relatividade impossível de se alcançar, Beyer (2010) menciona que os alunos não podem ser escalonados por uma média, definidos como bons, médios ou fracos, pois são diferentes entre si, com características únicas.

Hoffmann (2005, p.106) menciona que as avaliações que são “elaboradas a partir de objetivos e intenções claramente delineados é que serão instrumentos significativos em termos do acompanhamento da construção do conhecimento”. A avaliação, desta forma, consiste na diversificação das atividades, na observação diária de como os alunos, na sua diversidade, encontram e buscam suas respostas.

Compreendemos que o contexto escolar é composto pela diversidade, que o ensino deve ser coletivo, não no sentido de homogeneização, mas sim de partilha, de entendimento, de planejamento, de autoavaliações, de mudanças de planos, de adaptações, de análises das particularidades e de que avaliação é um processo contínuo. Abrangendo este sentido, Mantoan (2003, p.31) menciona que “nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.”

Nossa pesquisa direcionou-se a compreender o processo avaliativo utilizado por quatro professores do sétimo ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de Bombinhas- SC. Desta forma, procuramos compreender as concepções que os professores têm sobre avaliação e os instrumentos utilizados para avaliar o processo de ensinar e aprender e se os instrumentos utilizados priorizam a singularidade de cada aluno.

Nossa pesquisa, primeiramente, ouviu os dizeres dos professores, para posteriormente identificar características relevantes presentes no processo de avaliação, enfocando os temas: diversidade, inclusão escolar e avaliação.

Utilizamos para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada que, segundo Farr (1982 *apud* BAUER; GASKELL, 2000, p.65), é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. O roteiro da entrevista foi organizado utilizando como instrumento o tópicoguia, que se baseia num roteiro para que o pesquisador não perca o foco de seus objetivos de pesquisa frente ao entrevistado e que “em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa” (BAUER, GASKELL, 2000, p.87). Este instrumento constituiu-se dos seguintes itens: Concepção de Avaliação; Instrumentos e práticas avaliativas.

Após a coleta dos dados transcrevemos as entrevistas e, posteriormente, analisamos os dizeres dos professores, considerando o contexto histórico ao qual fazem parte no processo educacional.

## **A avaliação da aprendizagem escolar nos dizeres dos professores**

Os embates realizados entre as concepções dos professores e as teorias relacionadas aos temas abrangidos, revelam diversos sentidos, envolvendo versões variadas sobre a prática pedagógica da avaliação escolar, neste sentido as interferências no entendimento de uma proposta de diversidade tornam-se iminentes.

O professor<sup>1</sup>, em seu dizer, menciona que a avaliação da aprendizagem escolar é o “resultado daquilo que a gente passa para o aluno, para a gente saber o que está ensinando em relação ao que eles captaram sobre o que a gente passou para eles descreverem na hora da avaliação”. Este professor sugere a avaliação como a verificação da assimilação do conteúdo, a constatação de que o aluno assimilou o conteúdo repassado, através do instrumento “prova”, mencionando ainda, porém, que “às vezes, eles não colocam na prova aquilo que a gente pede...”

Os dizeres deste professor apontam para a avaliação como forma de classificação dos alunos, que concede aos que avaliam (os professores) o poder de selecionar e rotular considerando como critério a construção de conteúdos escolares.

Sempre que a avaliação levar em conta parâmetros comparativos, desconsiderando as singularidades de cada aluno e o princípio de favorecer a oportunidade de sua aprendizagem, ela será excludente. Neste sentido avaliar significa questionar, promover experiências que instiguem provocações intelectuais para o desenvolvimento dos alunos.

Beyer (2010) menciona que a avaliação pode constituir-se, como prática educativa importante que é, em uma oportunidade para cristalização de processos de preconceito e rejeição, caso não seja bem conduzida. Os preconceitos derivados de processos de avaliação mal elaborados são particularmente nocivos, porque atingem a criança na sua formação, o que pode vir a se construir num prejuízo ainda maior para a superação das dificuldades no âmbito escolar. A avaliação torna-se um fator de exclusão escolar, uma possibilidade de reprodução das desigualdades sociais porque possibilita a seleção dos alunos em função de seus desempenhos escolares.

Para o professor<sup>2</sup> a avaliação “é acompanhar o desenvolvimento do aluno, desenvolvendo suas potencialidades.” Este professor considera a avaliação como função diagnóstica e reguladora da aprendizagem, o que leva ao entendimento de que o ato de avaliar para ele é um processo conjugado ao ato de ensinar e aprender. Ao expor sua concepção de avaliação da aprendizagem o professor menciona ser esta um processo dinâmico e necessário, pois como ele mesmo pontua, a avaliação serve para “diagnosticar o que ainda precisa ser trabalhado”, a partir das informações coletadas sobre o conhecimento adquirido pelos alunos.

Para que a diversidade contida na sala de aula seja contemplada, avaliar por meio do diagnóstico constata o progresso desenvolvido pelo aluno, além de proporcionar um plano de ação referente às necessidades diagnosticadas pelo professor. Este processo é importante para a aprendizagem dos alunos, podendo ser realizada por meio de mediações com atividades que visualizem e contemplem o potencial de cada criança. No conceito de zona de desenvolvimento proximal, que inspira novas situações que favorecem ao professor a identificação das condições de aprendizagem, a ideia de mediação é essencial para apoiar o professor não só na identificação das necessidades do aluno, mas também na elaboração de propostas pedagógicas coerentes às necessidades individuais dos alunos. A ZDP de Vygotsky “é caracterizada pela distância estabelecida entre os níveis de desenvolvimento real e potencial” (ZANELLA, 2001, p. 26). Ainda, de acordo com Zanella (2001) o nível de desenvolvimento real indica o desenvolvimento já alcançado pela criança. O desenvolvimento potencial é o conjunto de atividades que a criança não realiza sem a ajuda de alguém mais experiente, que possa lhe dar orientações.

Beyer (2010) afirma que na avaliação não basta verificar condições atuais do desempenho escolar da criança. Sua condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrerem situações de mediações, em que conceitos e informações venham a provocar a consolidação, pela criança, da sua zona de desenvolvimento proximal. Nesse processo, o planejamento da prática pedagógica é essencial, pois este possibilita ao professor adequar estratégias de ensino, priorizando a singularidade no processo de ensinar e aprender.

Quando direcionamos nossas questões aos instrumentos utilizados pelos professores na prática avaliativa dos alunos com necessidades educacionais especiais, o professor<sup>1</sup> menciona que utiliza a mesma avaliação para todos, “mesmo sabendo das deficiências que eles têm, porém é cobrado da mesma forma [...] não aplicando provas diferentes.” Os dizeres do professor<sup>1</sup> aproximam-se dos dizeres do professor<sup>2</sup>, em relação aos instrumentos de avaliação escolar que utilizam, “eu procuro avaliar da mesma forma. Eu respeito às limitações deles, mas as atividades são da mesma forma. Às vezes eu faço avaliação escrita, mas não sai cem por cento.”

As concepções desses professores sugerem que, as avaliações são realizadas com as mesmas atividades para todos. Compreendemos que os professores aplicam avaliações iguais na busca pela homogeneidade. No cotidiano da sala de aula, todos os alunos acompanham as explicações dadas pelos professores da mesma maneira? E as suas singularidades? Compreendemos que a elaboração do planejamento das aulas desses professores não colocam em consideração as especificidades do grupo ao qual atuam muito menos dos alunos com necessidades educacionais pertencentes a este grupo. Hoffmann (2005) chama a atenção para o fato de que a expressão atividades diferenciadas pode ser interpretada no mesmo sentido de atividades diversificadas.

O entendimento por atividades diversificadas traz o sentido de que se deve observar o aluno em diferentes momentos, ou por meio de diferentes tarefas, no entanto diferenciar atividades em avaliação escolar significa planejar atividades de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno, a partir da observação permanente e contínua do professor. Neste sentido o professor necessita observar o aluno em ação, para registrar, refletir, decidir-se por estratégias didáticas coerentes, planejar novas e diferentes atividades que contemplem o avanço da aprendizagem em diferentes direções. Beyer (2010, p. 28) destaca que precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais.

Carvalho (2008), afirma ainda que não é a deficiência que delimita as capacidades e os desempenhos de cada indivíduo, mas as experiências propiciadas a partir das deficiências. Neste sentido é necessária a estruturação da escola, nos aspectos pedagógicos, na formação de professores, nos aspectos físicos para que as experiências propiciadas através do ensino sejam inclusivas. A escola deve oportunizar a todos os alunos a igualdade de direitos, a permanência e apoio pedagógico que atendam às suas peculiaridades, objetivando sempre a aprendizagem de todos. Segundo Santos (1995) é preciso que a pessoa tenha o direito de ser diferente quando a igualdade a descaracteriza, e o direito de ser igual, quando a diferença a inferioriza.

Entender as diferenças está entre os desafios da educação, pois cada aluno é um indivíduo singular com especificidades e tratá-los com homogeneidade é restringir as expectativas que cada aluno traz consigo na busca do conhecimento científico. Neste sentido,

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las. (MEC/SEESP, 2010, Fasc. 1, p. 9)

Entendemos que a Inclusão Escolar constrói bases na individualidade de cada sujeito, que busca na escola ampliar seus conhecimentos e experiências.

O professor<sup>1</sup> menciona um dizer contraditório sobre como avalia, “a gente vê que eles têm entendimento”, sugerindo que além da prova, utiliza-se da observação para realizar a avaliação escolar. Compreendemos esta observa-

ção como forma positiva de avaliação, deduzindo que este aspecto poderá interferir em suas ações e práticas pedagógicas em sala de aula. Porém o professor<sup>1</sup>, ao se referir ao “ver”, não menciona aproximar-se dos alunos, procurando conhecer suas individualidades e conhecimentos já adquiridos, no contexto escolar, para obter maiores informações do processo de ensino e aprendizagem. O “ver”, no sentido de observar, apresenta-se vago, significando por si, a distância que o separa de seus alunos.

Vygostky (1997) em sua tese sobre o desenvolvimento salienta o esforço em se compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar às relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura, preconizando a importância da mediação como recurso cultural para o desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, surge a necessidade do professor aproximar-se de seus alunos, para compreender suas singularidades, suas formas de aprender, desprendendo-se do posto de detentor do saber, e de estereótipos pré-estabelecidos sobre deficiência. A partir deste, passando-se a “ver”, como menciona o professor entrevistado, o aluno como sujeito atuante e pensante, estabelecendo laços que estreitem o entendimento dos professores para com os alunos no processo de ensinar e de aprender.

Os dizeres do professor 3, quando se refere a seus critérios de avaliação, menciona que “avaliar a evolução dele, desde o início até o final”, ainda diz que a avaliação é “de acordo com as capacidades deles”. Beyer (2010, p.72) comenta que “os procedimentos didáticos ganham em especificidade na medida da consideração de cada uma das necessidades apresentadas pelos alunos”. No entanto, esse mesmo professor, quando comenta sobre como realiza as avaliações, diz que “a avaliação eu sempre faço a mesma”. Essas concepções assumem um caráter contrário ao que expõe Beyer (2010, p.72) onde cita que “os alunos com deficiências sensoriais necessitarão de adaptação nos procedimentos de ensino”. Assim, tanto avaliar a evolução do aluno, quando centrar-se nas suas potencialidades, são fatores que entendemos positivos no processo de ensino e de aprendizagem, porém avaliar todos os alunos da mesma forma, não garante o diagnóstico real da aprendizagem escolar, quanto àquelas em que o professor torna a avaliação um elemento diário, não somente para com seus alunos, mas também referente ao seu desempenho em sala de aula.

O professor 4 expõe que “dependendo da deficiência do aluno eu tento avaliar ele como os demais”, porém em alguns casos específicos comenta que “ela não consegue acompanhar a turma, então eu levo um material diferenciado.” Dos dizeres deste professor, compreendemos que sua proposta visa à homogeneidade e classificação de seus alunos, além de diferenciar sua didática em função de uma dificuldade. Estas concepções vão de encontro ao que consta nas resoluções dos documentos do órgão que rege a educação no país:

A avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão nas escolas. A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno, tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns. (MEC, 2011, site)

A avaliação da aprendizagem escolar quando abrange a todos e direciona uma próxima etapa é explicitamente inclusiva, pois ela oportuniza a possibilidade de uma mudança de rota, de atitudes, de didáticas. Acreditamos ser impossível encontrar a didática ideal, sempre precisamos de inovação, de reflexão, de adaptação. É importante que os professores redimensionem suas crenças e valores e que, segundo Mantoan (2009, p.142-143) “é importante assinalar – embora pareça óbvio – que diversidade e diferenças são manifestações eminentemente humanas, elas resultam das diferenças raciais e culturais, e também das repostas dos indivíduos relativamente à educação as salas de aula.” Os professores precisam ser acolhedores e valorizadores, que reflitam sobre as possibilidades de avaliação da aprendizagem escolar, que trabalhem de forma a organizar situações de ensino e de aprendizagem que envolva a todos.

### **Considerações finais**

Analisando as concepções e os instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar, por meio dos dizeres dos professores de um sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Bombinhas/SC, foi possível compreender que esses professores possuem concepções e métodos distintos. Os professores 2 e 3, em seus dizeres, veem a avaliação da aprendizagem escolar como um meio de observar, de acompanhar o desenvolvimento e até mesmo para diagnosticar o que precisa ser trabalhado. O professor 1 comentou que a avaliação da aprendizagem escolar é realizada por meio da prova, porém mencionou paradoxalmente que procura “ver o andamento do aluno”, já o professor 4 quando questionado em relação aos seus métodos, menciona que faz a mesma avaliação para todos.

Os dizeres desses professores em alguns momentos se aproximam e em outros se afastam das ideias defendidas para uma aprendizagem de qualidade. Analisando os dizeres, compreendemos que a prática pedagógica é indissociável da prática avaliativa, ou seja, que todos os momentos de interação, de discussões sobre os temas escolares, de realização de atividades, são momentos passíveis de observação, de identificação das construções cognitivas e sociais que emergem dessas interações. Entretanto, como menciona Hoffmann

(2000), há uma dicotomia no entendimento entre a ação de educar e a ação de avaliar e que, de acordo com suas pesquisas, os professores tendem a dissociá-las no decorrer do processo pedagógico. Essa dicotomia foi observada nos dizeres de dois desses professores.

Quando a prática pedagógica volta seus olhares para a renovação e a imposição de novos métodos exigidos pelas diferenças dos alunos, entendemos que a avaliação escolar leva o professor a compreender as especificidades de cada sujeito que compõe a sala de aula, rompendo com o processo educacional de homogeneização, contribuindo para a construção de uma perspectiva inclusiva. Ressaltamos que a avaliação escolar necessita ser transformada em ferramenta de qualificação do ensino, pois ao propiciar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ela faz os professores refletirem e reelaborarem suas práticas pedagógicas.

Compreendemos por fim, que a avaliação escolar conduz o professor a refletir sobre seus alunos e como eles aprendem, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as potencialidades dos alunos, pois isso auxilia na construção do conhecimento científico, de novas experiências. Desta forma a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um indicativo singular de respeito e entendimento às singularidades.

## Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação/SEESP: Fasc. 1. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília, 2010 (acesso site: maio-2011).

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, 2001. Acesso em: 12 maio, 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENDEZ, J. M. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, B. S. **Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandir-boaven1.htm>, 1995. Acesso em: 25 maio, 2011.

SASSAKI, R. k. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V. **Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal**. Itajaí: UNIVALI, 2001.

#### **Correspondência**

**Fabio Aléssio Alfredo Covatti** – Av. Leopoldo Zarling, 1970 - sala 03, Bairro Bombas, Bombinhas. CEP: 88215-000 – Santa Catarina, Brasil.

*E-mail:* [fabioaacovatti@hotmail.com](mailto:fabioaacovatti@hotmail.com) – [july@furb.br](mailto:july@furb.br)

Recebido em 31 de outubro de 2011

Aprovado em 19 de abril de 2012