

Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar

Ana Carolina Christofari*
Claudio Roberto Baptista**

Resumo

O presente texto tem como objetivo a análise da avaliação da aprendizagem, considerando esta avaliação como um processo com foco na relação pedagógica. Assim, discute-se as implicações que emergem como nexos entre um questionamento relativo à avaliação e a meta de escolarização de todas as crianças no ensino comum, inclusive aquelas com deficiência. Ao longo do texto são abordadas também as singularidades associadas à deficiência e discutida a avaliação da aprendizagem como um processo que deve envolver o grupo-classe, sem diferenciações na lógica avaliativa, ainda que se possa recorrer a procedimentos que indicam certa variabilidade. A temática da avaliação da aprendizagem evoca uma das mais complexas dimensões do currículo escolar e anuncia problematizações de referência atinentes às políticas de inclusão escolar tais como: todos os alunos aprendem? Como construir diferentes estratégias de intervenção pedagógica para um mesmo grupo? Como avaliar considerando as singularidades dos alunos? O presente texto deve ser compreendido como um exercício de reflexão que se constituiu da busca de resgate da historicidade do tema em pauta, da análise da produção acadêmica, de apoio na literatura que vem discutindo os processos de avaliação da aprendizagem, além de acolher indícios do cotidiano das escolas – explícitos em determinadas práticas – para a elaboração da análise. Trata-se, portanto, neste contexto, de discutir uma espécie de redimensionamento, reformulação do conceito de avaliação da aprendizagem buscando possibilidades de interlocução com a perspectiva de uma educação para todos. Concebe-se, assim, a avaliação como processo que deve servir como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de construir estratégias de ensino considerando as singularidades dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Inclusão escolar; Educação especial.

* Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

** Professor Doutor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Evaluation of learning: practices and alternatives to school inclusion

Abstract

This paper aims to analyze the evaluation of learning, considering this assessment as a process focusing on pedagogical relationship. Thus, we discuss the implications that emerge as nexus between a questioning on the evaluation and goal of education for all children in the mainstream school, including those with disabilities. Throughout the text are also discussed the singularities associated with disability and debated the evaluation of learning as a process that should involve the group-class, no differences in evaluative logic, even though it may refer to procedures that indicate some variability. The theme of learning evaluation evokes one of the more complex facets of the school curriculum and announces problematizations referred to school inclusion policies such as: all students learn? How to build different intervention strategies for teaching the same group? How to evaluate students considering the singularities of them? This text should be understood as a reflection based in the ransom of the historicity of the subject treated in this work, the analysis of academic production, supporting the literature which has been discussing the processes of learning assessment, and the welcome signs everyday school - explicit in certain practices - to prepare the analysis. It is therefore in this context, to discuss a kind of resizing, reshaping the concept of learning assessment looking at possibilities for dialogue with the perspective of education for all. It is conceived, well, as the evaluation process that should serve as monitoring the process of teaching and learning with the objective of building teaching strategies considering the singularities of students.

Keywords: Apprenticeship evaluation; School inclusion; Special education.

Quando falamos em avaliação da aprendizagem a que estamos nos referindo? Avaliação de aprendizagem evoca uma das mais complexas dimensões do currículo e anuncia um dos pontos de referência atinentes às políticas de inclusão escolar. De fato, ao acolher tais políticas como campo de investigação, consideramos prioritária a atenção destinada aos serviços, às iniciativas de formação docente e ao currículo, com suas múltiplas derivações. O termo avaliação da aprendizagem, historicamente, tem nos remetido a uma avaliação que assume como objetivo a verificação do rendimento escolar dos alunos, desconsiderando o complexo contexto no qual essa verificação é produzida.

No presente texto, nossa perspectiva será tratar de uma avaliação da aprendizagem que tem como foco a relação pedagógica, reconhecendo a necessária presença daquele que avalia como co-produtor dos fenômenos a serem avaliados. Trata-se, assim, de uma avaliação que deve servir como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de construir estratégias de ensino considerando as singularidades dos alunos. Ao longo do texto abordamos também as singularidades associadas à deficiência e discutimos avaliação da aprendizagem como um processo que deve envolver o grupo-classe, sem diferenciações na lógica avaliativa, ainda que se possa recorrer a procedimentos que indicam certa variabilidade. De acordo com essa perspectiva, os alunos com deficiência devem ser avaliados de maneira semelhante a seus colegas, e aquilo que deve se diferenciar, com maior evidência, são as estratégias de ensino, os materiais e apoios utilizados no cotidiano escolar. Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o (re)planejamento das práticas pedagógicas não constrói uma prática pedagógica favorecedora do processo de inclusão escolar.

O objetivo das presentes reflexões é discutir a avaliação como momento de sistematização, como produção de texto, como oportunidade de criação de novas estratégias de interação e de formulações discursivas, como um dispositivo¹ que comporta contemporaneamente as dimensões de classificar e de criar fissuras.

No que se refere ao plano da sistemática da escrita e do estilo ao qual pode ser associado o presente texto, anunciamos que o tratamento dedicado ao problema central não se refere explicitamente a uma pesquisa empírica, mas deve ser compreendido como um conjunto de reflexões que decorrem da busca de resgate da historicidade do tema em pauta, da análise da produção acadêmica que pode ser tomada como base de reflexão, além de acolher indícios do cotidiano das escolas – explícitos em determinadas práticas – para a elaboração da análise.

Trata-se de discutir a possibilidade de redimensionamento do conceito de avaliação da aprendizagem. Esta questão que nos mobiliza encontra-se em sintonia com o Pensamento Complexo, pois trata de discutir a avaliação como processo de conhecimento que envolve as relações construídas, o contexto, 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 (BATESON, 1989, p. 38). Trata de um pensamento

que nos convoca a outros olhares, que desestabiliza, que provoca fissuras e convida a escapar das naturalidades, das acomodações. Torna-se necessário mudar o foco, desfocar, trata de nos questionarmos porque avaliação da aprendizagem foi sendo configurada de um modo e não de outro.

Avaliar e incluir: facetas do ato educativo?

A discussão sobre inclusão escolar tem questionado concepções arraigadas acerca das práticas pedagógicas que compõem os processos educacionais. O movimento de inclusão escolar problematiza questões amplas que se referem à educação de um modo geral como: organização curricular, espaços e tempos escolares, estratégias pedagógicas, modos de ensinar e aprender.

Ao evocarmos a dimensão de classificação e delimitação presente na prática da avaliação da aprendizagem, reconhecemos que esta tem sido uma estratégia pedagógica tomada como disciplinamento dos corpos. Ao longo de um processo histórico, por meio dessas práticas a atenção era convocada, os corpos deveriam manter-se inertes, em seus lugares, o controle do pensar e do fazer tornava-se elemento pedagógico importante para a aprendizagem. A avaliação da aprendizagem foi se tornando elemento constitutivo do poder disciplinar, entendido como aquele que toca os corpos, os invade, toma conta dos gestos, hábitos, condutas. Este poder trabalha sobre os corpos e modifica-os, Foucault (2009). Esses indivíduos acabam por ser catalogados, registrados e medidos conforme uma regra que define como e o que aprender; uma norma, que os torna comparáveis entre si, os captura a partir dos desvios e os constitui como anormais².

É uma ocupação do tempo, da vida e do corpo do indivíduo. E essa captura permanente do corpo é uma prática contínua na escola; um contexto que controla os tempos, que separa conhecimentos por períodos, organiza um lugar para cada um, escreve sobre os alunos definindo seus destinos. Nesse sentido, a escola, por meio de suas práticas e registros cria constantemente normas e, conseqüentemente aqueles que não são capturados por elas. Com o passar do tempo a prática da avaliação tornou-se também uma forma de seleção, um modo de separar crianças e jovens considerando suas performances escolares para classificá-los. De um lado os alunos com “potencial”, aqueles dos quais os desempenhos escolares melhor respondiam ao que era esperado pela instituição. De outro lado os “incapazes”, “inaptos”, “atrasados” dos quais os resultados dos rendimentos escolares destoavam do que era constituído como padrão de desenvolvimento.

Atualmente, a prática da avaliação da aprendizagem, com a concepção de mensuração, de aferição de resultados de desempenho do aluno, encontra-se na contramão de um movimento que tem buscado considerar que a educação escolar pode ser (re)criada por meio de uma perspectiva de inclusão escolar, e é nesse contexto que essa prática vem se tornando cada vez mais desafiadora e complexa. No âmbito dos processos de inclusão escolar, essa prática torna-se polêmica, pois movimentada uma concepção histórica que se construiu de escola, aprendizagem e prática pedagógica. Como repensá-la na atualidade, reconstruí-la? Mexer na estrutura da avaliação significa questionar a estrutura escolar, significa propor uma revisão dos conceitos que dão sustentação à escola. A avaliação, quando considerada em relação à escolarização das crianças com deficiência, torna mais evidente suas dimensões reguladoras e restritivas, em função do seu caráter de seletividade e hierarquização das performances vinculadas ao universo escolar. Em linha com as diretrizes do presente texto, reconhecemos que a educação das pessoas com deficiência é também um campo de conhecimento a partir do qual se pode ver surgir dinâmicas de interação e valorização dos sujeitos que rompem com a tradição da classificação e da repetição disseminada. Referimo-nos, por exemplo, às experiências de educadores que nos ensinam alternativas e metodologias que valorizam o processo, como Montessori e Korczak (TEZZARI, 2009). O trabalho desses estudiosos, em sintonia com os pioneiros Itard e Séguin, é analisado por Tezzari (2009), identificando o deslocamento que caracteriza a educação especial entre a medicina e a educação. Apesar da origem médica dos quatro estudiosos, a pedagogia será o território de experimentação que fez com que novas práticas pudessem surgir, anunciando as premissas de uma compreensão interacionista de aprendizagem, ainda que em momento embrionário.

Com o avanço da escolarização obrigatória e ampliação do universo dos alunos em fase de escolarização, tem havido um deslocamento do olhar dirigido aos processos de seletividade dos sujeitos de uma dimensão externa à escola para aquelas internas e constitutivas do ambiente escolar. Esse debate, no Brasil, tem assumido intensa visibilidade quanto se considera a perspectiva de uma educação democrática e as propostas de reorganização curricular, como aquelas de ciclos (MAINARDES, 2007, 2009; MOLL, 2004). Assim, pode-se reconhecer que a prática da avaliação tornou-se cada vez mais polêmica e desafiadora em razão de historicamente ter sido utilizada na escola para homogeneizar, categorizar, excluir. Considerar a possibilidade da avaliação da aprendizagem tornar-se estratégia de inclusão escolar é colocar em movimento outros modos de pensar a educação, é desafiar a reformulação dos objetivos da prática de avaliar com questionamentos

que buscam encontrar estratégias de ensino adequada as especificidades de cada aluno e de cada turma. É pensar a avaliação como mapa que vai indicando rotas alternativas, caminhos outros, sem definições prévias, apenas possibilidades.

Governando corpos, controlando intensidades: avaliando desempenhos

É certo que ao longo dos anos, diferentes concepções e práticas acerca da avaliação da aprendizagem foram sendo instituídas no âmbito escolar. (CHRISTOFARI, 2008; DEMO, 2004; ESTEBAN, 1999; HOFFMAN, 1999; LUCKESI, 1998, PERRENOUD, 1999, RAPHAEL E CARRARA, 2002; SOUSA, 2007). Notas, conceitos, pareceres, portfólios, provas dentre tantas outras práticas são exemplos dos diferentes modos de fazer e expressar a avaliação da aprendizagem. Diagnóstica, formativa, somativa, democrática, inclusiva, são algumas das terminologias que demonstram um movimento de pensar em como essa prática vem se constituindo. No entanto, a concepção de que esta prática refere-se fundamentalmente a construir estratégias que sirvam de conhecimento sobre o conhecimento dos alunos e, também, como um dispositivo de disciplinamento das condutas se manteve ao longo dos anos. A prática avaliativa está historicamente relacionada à construção de mecanismos de controle e seleção que toma como alvo o corpo humano para adestrá-lo, trabalhará-lo detalhadamente, na minúcia. Torna-se, portanto, um recurso pedagógico para um bom adestramento. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem torna-se mecanismo de poder porque produz, transforma, tem por objetivo gerir a vida dos escolares, esquadrinhá-los em determinado tempo e espaço.

A concepção de avaliação, por muito tempo, foi reduzida à prática do “exame”. Durante anos os conceitos de exame e avaliação foram usados como sinônimos, como modos de mensuração dos conhecimentos que a partir dos resultados se poderia definir as condições dos alunos em continuar e avançar em seus estudos ou não.

A prática da avaliação, segundo Garcia (1999), passa a ser institucionalizada na escola por duas formas

[...] uma vem de Comenius³ 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 Salle⁴ em 1720 em Guia das Escolas Cristãs, que propõe o exame como supervisão permanente. (p. 31)

Essas duas formas de institucionalização da avaliação no âmbito escolar encontram-se presentes nas práticas pedagógicas até os dias atuais. De um lado professores que afirmam que a avaliação deve ser um instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de problematização constante da metodologia, das intervenções. De outro, práticas que expressam a concepção de uma avaliação como possibilidade de disciplinar, controlar por meio de diferentes estratégias como: castigo, ameaças, produção do medo.

Comenius (1954) considerava o exame como um problema metodológico, ou seja, era uma maneira de pensar como seria possível “ensinar tudo a todos” e fazer com que todos aprendessem no mesmo ritmo, as mesmas coisas. Para esse estudioso, se o aluno não conseguisse aprender no tempo determinado era necessário rever o método utilizado, portanto, o exame tinha o objetivo de auxiliar a prática docente.

De acordo com a concepção de La Salle, o exame deveria ser 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,⁵ 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.⁶ Nas escolas lassalistas⁷ eram atendidas crianças órfãs, abandonadas e empobrecidas. Trata-se de um modo de conceber a educação e prevenir desvios associados às populações desfavorecidas, impulsionando a necessidade de educar essas crianças para poder controlá-las no futuro e afastá-las da ociosidade por meio da aprendizagem dos valores cristãos. Essas duas concepções sobre avaliação nos revelam que a história da educação e dos processos de escolarização foram, por muito tempo, produzindo a escola como privilégio de um determinado grupo, aquele mais afeito às normas escolares e com maior possibilidade de se enquadrar nos modos de ser e aprender. Sobre essas duas concepções e seus desdobramentos em termos de diferentes diretrizes – reafirmadoras da cultura erudita ou preparadora para as operações pragmáticas associadas ao trabalho – há muitos estudos que nos auxiliam na compreensão, dentre os quais destacamos Meirieu (2002).

Foucault (2009) discute a prática do exame como um dispositivo de disciplinamento altamente ritualizado no qual se dá visibilidade às relações que envolvem um campo de saber e um tipo de poder. Essa prática permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos (p. 177). Para ele

O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as de sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade da qual eles são diferenciados e sancionados. (p. 177)

Desse modo, a escola foi se tornando uma espécie de maquinaria de exame ininterrupto que coloca em funcionamento modos de ensinar, modos de ser aluno que são construídos através de um sistema de comparação perpétua de cada um com todos, o que permite ao mesmo tempo medir e sancionar, classificar e excluir. O exame, sob essa perspectiva, foi produzindo tecnologias de conhecimento e verdades sobre os alunos; foi fixando as singularidades em normais e anormais. A complexidade expressa segundo a identificação da avaliação como um dispositivo escapa a análises que dão ênfase ao pragmatismo educacional, reduzindo os fenômenos a serem compreendidos a fragmentos que poderiam, se reunidos, auxiliar na compreensão do todo.

Hoffman (1999) aponta que no Brasil a teoria da avaliação educacional teve muita influência, a partir dos anos de 1960, de estudos norte-americanos, como a proposta de Ralph Tyler,⁸ conhecida como avaliação por objetivos. 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 'avaliação da aprendizagem' e que defendeu uma prática pedagógica em que a avaliação servisse para subsidiar um modo eficiente de ensinar. De acordo com a concepção de Tyler, a educação deveria ser um instrumento de formação para alcançar os objetivos curriculares e com isso promover o progresso da sociedade.

Os anos que caracterizaram a metade do século passado estiveram associados a grandes rupturas relativas à compreensão de homem e de sociedade. No campo educativo, tais mudanças estiveram em pauta com a emergência de movimentos que evocam a participação, a cooperação e a crítica contundente aos processos autoritários e hierárquicos. A partir dos anos de 1970, há uma mudança na maneira de representar o desenvolvimento do aluno na escola: passa-se de notas para conceitos.⁹ Por influência das discussões intensificadas pelo movimento da Escola Nova, a expressão do desenvolvimento dos alunos em forma de conceitos passa a integrar as práticas pedagógicas como forma de anunciar o desenvolvimento global dos alunos, valorizando os processos de aprendizagem e não o produto final explicitado nas provas. Com a utilização de conceitos, a idéia era de poder integrar aos processos avaliativos os aspectos afetivos, psicomotores, juntamente com os cognitivos. A intenção era de auxiliar o professor na percepção do aluno considerando-o para além do que ele demonstrava saber nas provas, para além de uma análise simplista do que era observável.

Todavia, a utilização do conceito, ao invés de nota, não significa que esses fatores sejam considerados. Muitas vezes, diante da dificuldade de olhar o aluno como um sujeito complexo, mutável e incompleto, os professores acabam fazendo uso das notas e depois equivalem às mesmas de forma a serem expressas em conceitos. O que se observa nos anos de 1970 é que, apesar de haver um movimento de mudança de nota para conceito, os processos avaliativos mantiveram um caráter de julgamento e de medição. A intenção não era de haver uma mudança simplesmente na forma de explicitar o desenvolvimento das crianças, mas da própria concepção da prática pedagógica. Atentou-se para a importância de expressar as evidências do desempenho escolar através de conceitos, já que esses, em tese, poderiam ser menos classificatórios do que as notas.

Exame e avaliação foram se constituindo como duas faces da mesma moeda. Esse modo de conceber e praticar a avaliação no cotidiano escolar afasta-se de uma intervenção pedagógica, já que não se referem às relações que as crianças e adolescentes constroem ao logo do processo escolar. São práticas que não produzem ações em rede, não modificam, não transformam as relações cotidianas com o ensinar e o aprender.

A avaliação da aprendizagem foi construindo um modo de olhar para o “não aprender” tomando o aluno como alguém que tem problemas cognitivos e patologias considerados elementos impeditivos do desenvolvimento escolar. Apoiada em um discurso médico-clínico, a avaliação da aprendizagem foi patologizando modos de ser que se tornaram sinônimos de fracasso escolar com o intuito de justificar as “dificuldades dos alunos” apontando um funcionamento patológico ou um funcionamento orgânico como causadores de uma suposta dificuldade em aprender. Segundo Zucoloto (2007) e Moysés (2008), dentre tantas explicações para o fracasso escolar, destacam-se aquelas que atribuem patologias aos sujeitos que não aprendem ou que não se comportam da maneira como a escola considera adequada. As supostas dificuldades em aprender, consideradas como sendo problema do aluno, acabaram se tornando rótulos perversos e constitutivos que marcam a vida do aluno ao longo de sua permanência na escola.

No que se refere aos instrumentos da avaliação inicial ou diagnóstica, os testes psicométricos de inteligência podem ser considerados como poderosos instrumentos que construíram os nexos da avaliação da aprendizagem com o discurso médico-clínico. Já na primeira década do século XX começaram a ser utilizados a partir dos estudos do francês

Alfred Binet (1857-1911). Os estudos de Binet foram incentivados por uma lei do governo da França a partir da qual se exigia que todas as crianças ingressassem nas escolas. Diante dessa nova configuração escolar os professores se depararam com a diversidade nos modos de ser e aprender. Binet e outros estudiosos foram encarregados de desenvolver um instrumento que fosse objetivo e que pudesse identificar as crianças que futuramente poderiam enfrentar dificuldades na aprendizagem. Os estudos de Binet deram início ao movimento que considerou os testes de inteligência um instrumento de saber, saber sobre que tipo de aluno estamos tomando como referência, saber sobre suas condições de aprendizagem, saber quem ele é. Ao sistematizar um modo de verificação do desempenho das crianças em atividades 'escolares', os estudos avançaram para a edificação de dispositivos que produziram classificações e comparações. Tais comparações permitiram que esse desempenho começasse a ser reconhecido como manifestação do potencial intelectual dos alunos, desconsiderando a distância que separa a inteligência – os processos de cognição e de pensamento - da capacidade de responder adequadamente a um conjunto de tarefas. Esses testes acabam por influenciar todo um modo de fazer avaliação da aprendizagem construindo escalas de comparação de desenvolvimento cognitivo em relação à faixa etária. Ou seja, cria padrões, escalas métricas de inteligência, de condições de aprendizagem. E são esses padrões que muitas vezes impossibilitam acreditar nas potencialidades de todos os alunos, apostar na mutabilidade de cada sujeito e construir estratégias pedagógicas que criem situações diversificadas de aprendizagem e possibilitem diferentes modos de expressá-las.¹⁰ Avaliação da aprendizagem tendo o aluno como foco de um olhar inquisidor, que busca falha, “não saberes”, deficiências, desvios de conduta, desconsidera que a escola é um organismo vivo e, como tal, movimentase continuamente e ininterruptamente, em relações. Não há como isolar um elemento, neste caso o aluno, de todo contexto escolar. A avaliação não pode se dar no vazio de relações. Ela é trama, enredo. Nesse contexto, faz-se importante questionar: como modificar a concepção de um modo de construir a avaliação pautado em uma concepção de escola homogeneizadora, seletiva, para uma concepção de avaliação em consonância com a perspectiva da educação para todos, da educação que tem como um de seus objetivos a inclusão escolar.

A prática da avaliação é formadora de discursos sobre os alunos. Produz regimes de verdade, modos de subjetivação. O dispositivo avaliação dá visibilidade às condutas, aos modos de pensar, de aprender, de se expressar, cria enunciados, é maquinaria de fazer ver e falar. Como escapar dessas linhas que compõem a avaliação do modo como é produzida? Como romper com os contornos, produzir fissuras? Como pensar diferente do que pensamos?

Inclusão e avaliação... Relações possíveis?

Ao longo do presente texto, buscamos dar visibilidade a processos que têm sido associados à avaliação da aprendizagem, analisando as dimensões classificatórias e as possibilidades de reconfiguração de práticas que aproximam a avaliação da inclusão escolar. Para tanto, procuramos resgatar a historicidade desse conceito e as proposições analíticas que têm caracterizado a investigação em campo educativo.

Assim, quando discutimos o processo de avaliação como uma estratégia que pode ser construída em consonância com a perspectiva de inclusão escolar a intenção é convocar a um olhar outro para essa prática de um modo geral. Nesse processo, tornam-se imprescindíveis dois tipos de vínculo: com o contexto no qual se produz a avaliação, pois qualquer desempenho a ser avaliado é histórico, singular e produzido em determinadas condições; além disso esse desempenho não diz respeito apenas ao sujeito avaliado, mas expressa, em sua configuração, as crenças e suposições daquele que avalia. A avaliação, concebida como dispositivo, nos expõe, pois fala de nós e, contemporaneamente, nos faz falar.

A proposta, portanto, não é pensar em uma avaliação que seja específica para alunos com deficiência, mas problematizar de que maneira, por meio de quais práticas podemos possibilitar um entendimento outro, construir estratégias de ação pedagógica pautadas na perspectiva da inclusão escolar. Nesse sentido a avaliação não pode ser uma prática isolada do todo, segmentada, ela compõe a trama escolar, se emaranha nos discursos produzidos sobre o aluno. Não se pode pensar a avaliação com uma concepção diferenciada para alguns, devemos pensar a avaliação com um concepção de uma prática que produza, crie estratégias de intervenções pedagógicas para cada um e para todos. Os critérios a serem escolhidos para construir o processo de avaliação diário, os modos de expressar a avaliação, o direcionamento dado às práticas serão determinados fundamentalmente pelo objetivo que sem tem com essa ação. Se for tomada como uma prática que apresenta indícios de como dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, então, a avaliação se torna o fio que une cada um ao todo. Planejamento e avaliação deixam de ser concebidos como etapas sequenciais do processo didático, passando a integrar um mesmo movimento que tende a se retroalimentar.

Para conseguirmos identificar essas singularidades produtivas, devemos ultrapassar as fronteiras epistemológicas que sustentam nosso pensamento sobre ensinar, aprender, mediar. Enfim, trata-se de uma mudança na concepção de escola e sujeito. Nesta perspectiva, o erro deixa de existir tornando-se hipótese que, se resignificada, pode ser compreendida como aprendizagem.

Abaixo apresentamos um exemplo de avaliação que pode ser tomada como um exemplo simples de possibilidades de efeitos diferentes, conforme o modo de analisar e avaliar uma atividade. As diferentes derivações serão uma decorrência de como essa atividade é considerada em relação ao seu contexto de produção.

A professora chega em sala de aula, em um período que a escola definiu como sendo de sondagem.¹¹ O ditado apresentado abaixo foi realizado na primeira semana do ano letivo de 2012.

Palavras ditadas	Palavras escritas
Criança	Alegre
Amigo	Próximo
Escola	Particular
Brincar	Muito
Correr	Exercício
Rato	Sujo
Mochila	Espaçosa
Caminhão	Grande

Ao corrigir os ditados de seus 24 alunos, a professora se espantou ao perceber que nenhuma das palavras ditadas haviam sido escritas. No entanto, chamou a atenção que as palavras escritas pelo aluno cujo texto foi destacado exigiam muito conhecimento ortográfico e estavam todas escritas corretamente. Ao discutir com outras professoras sobre o que poderia ter ocorrido, ouviu diferentes hipóteses tais como: será que ele ouviu bem? Não entendeu o que tu ditaste, fez do jeito que queria. Até que devido às indagações de uma colega a professora percebeu que o aluno escreveu adjetivos que se mostravam em sintonia com as palavras ditadas. Ao conversar com o aluno, muito tímido achando que havia errado todas as palavras, ele comentou que tinha entendido que era uma atividade igual a do dia anterior, a qual era pautada na de produção de um acróstico com os nomes dos alunos. Nessa atividade o objetivo era relacionarem, em cada letra, adjetivos que

consideravam em conexão com a palavra geradora da letra de referência para a escrita. No caso em pauta, o aluno teve seu trabalho reconhecido, mas esse desfecho nada tem de usual.

Ao longo da presente reflexão, procuramos colocar em evidência um movimento que caracteriza a avaliação como dispositivo, o qual opera por meio da linguagem em ato, em contextos, em mudança. Compreender sua historicidade, no âmbito da instituição escola, permite que a ação do educador passe a ser reconhecida como necessariamente associada à dimensão classificadora, vivenciada como um ato incompleto, marcado por iniciativas que jamais podem ser identificadas com um vetor unidirecional. Ao avaliar, o educador modifica o outro e a si mesmo, mostra-se, anuncia um campo recíproco e potencial de implicação. Quando essa dimensão recíproca do processo consegue ser alçada como elo constitutivo do ato educativo, teremos, com maior evidência, as brechas que fazem com que a auto-observação possa produzir o novo.

Referências

BATESON, G. **Metadiálogos**. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 2. ed. 1989. p. 37-45.

BRIDI, F. **Processos de identificação e diagnósticos**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1954. (1. ed. em 1657).

CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**: trajetórias nos Ciclos de Formação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008. UFRGS, 2008. Dissertação de Mestrado.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite 37. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29-49.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em Ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. Rio de Janeiro, jan./abr. 2009.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MOLL, J. **Ciclos na escola e tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A medicalização do não-aprender-na-escola- e a invenção da infância anormal. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu. **Anais**. Sessão Especial: A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. 2008.

_____. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

NARODOWSKI, M. **Comenius e a educação**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Coleção: Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas, Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. cap. 4, p. 53-71.

SOUSA, G. B. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Porto Alegre: 2007.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Doutorado (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**. (on line) v. 17, n. 1. p. 135-145. 2007.

Notas

¹ Utilizamos o termo dispositivo no sentido dado por Foucault – dispositivo como rede, na qual se cruzam determinados discursos e práticas, produzidos no interior de relações. Dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. Através desse termo, tenta-se demarcar um conjunto que engloba discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas proposições filosóficas, morais. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (Foucault, 2011). FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

² A figura do anormal foi abordada por Foucault, na Conferência do Collège de France – 1974/1975, a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. A obra *Os anormais*, apresenta esta discussão.

³ GADOTTI (2002); NARODOWSKI (2001) discutem a contribuição do pensamento de Comenius no âmbito educacional.

⁴ ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.32-35.

⁵ 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.

⁶ 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

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ No movimento de difusão da Escola Nova, a psicologia começou a contribuir nas discussões de como as crianças aprendiam e se desenvolviam. Dessa forma, uma avaliação pautada na mensuração do conhecimento não conseguiria mais dar conta de uma educação que considerava os indivíduos como sujeitos psicológicos e sociais. Para além de uma troca de representação da construção dos conhecimentos pelos alunos – de nota para conceito –, explicitar o desenvolvimento dos alunos através de conceitos, em tese, seria reformular a concepção da prática pedagógica e do processo de aprendizagem dos alunos.

¹⁰ Para uma análise detalhada acerca dos processos de avaliação diagnóstica associada à deficiência mental, seus instrumentos e ao debate atualizado sobre os profissionais implicados, sugerimos a tese de doutorado de Bridi (2011).

¹¹ Trecho de diário de campo de pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Esse período foi definido pelos responsáveis como sendo de uma semana para sondar, pesquisar, entender os conhecimentos que os alunos, no início do ano letivo, tinham de certos conteúdos.

Correspondência

Claudio Roberto Baptista – Av. Paulo Gama, Farroupilha CEP: 90046-900 – Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br

Recebido em 17 de junho de 2012

Aprovado em 25 de setembro de 2012