

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS NOTAS PARA PONDERAR

Luzia Lima-Rodrigues

Doutora em Educação. Membro do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona & Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Setúbal, Portugal.

E-mail: luzia.rodrigues@ese.ips.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2021-9467>

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, Brasil.

E-mail: eduardo.lanuti@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6055-1494>

Dalmo Araújo dos Santos

Pedagogo. Psicanalista clínico, pós-graduado em psicopedagogia clínica e institucional, especialista em educação inclusiva, pós-graduado em coordenação e gestão pedagógica.

E-mail: dalmoaraujodossantos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7709-7241>

Introdução

“Não é bem uma mesa redonda. É um papo aberto em que nós subimos ao palco, eu apresento vocês e vamos conversando sobre a ‘avaliação da aprendizagem na escola inclusiva’”, dizia o moderador da sessão, professor Dalmo Araújo, aos palestrantes, professora Luzia Lima-Rodrigues e professor José Eduardo Lanuti, na nossa reunião *on-line* para ali-

nhamento do evento. Criamos um grupo num espaço virtual para irmos trocando ideias a respeito desse tema que, depois, discutiríamos no 1º Seminário Internacional de Educação Inclusiva, intitulado de “Educação e Inclusão: lugar de avanços e possibilidades”, que ocorreria entre os dias 24 e 26 de agosto de 2023. Quando nos encontramos em Salvador, presencialmente, parecia que éramos colegas de longo tempo. De tudo o que conversamos, ficaram duas preocupações:

1. *No bate-papo, teríamos que estar atentos para não ocupar muito tempo com um assunto qualquer, garantindo prazo para outros aspectos igualmente importantes para a reflexão sobre avaliação em uma perspectiva inclusiva.*
2. *Ao mesmo tempo, teríamos que garantir que o bate-papo não perdesse a espontaneidade e o caráter informal de uma conversa a três, diante do público.*

Despretensiosamente, enquanto discutíamos os possíveis caminhos pelos quais nosso diálogo poderia acontecer, anotamos em um papel alguns pontos que consideramos ser fundamentais para abordarmos em nosso encontro que ocorreria no dia seguinte. Foram, no total, 10 pontos destacados. Foi então que traçamos os “10 mandamentos da avaliação inclusiva (segundo nós três!)”. Foi um modo informal que encontramos para falar com o público que estaria no auditório do SESI Salvador e nos acompanhando *on-line*. Para publicar o nosso bate-papo neste texto, alteramos para “algumas notas” – que não são numéricas, “para ponderar” – sem fazer contas. Vamos apresentá-las a seguir.

Discussões

ALGUMAS NOTAS PARA PONDERAR

1. A avaliação é indissociável do processo educativo, de ensino e de aprendizagem.

Infelizmente a avaliação da aprendizagem vem assumindo um papel que não é o seu: o de finalidade do processo educativo. Afirmamos isso pois constatamos, a partir de nossas experiências nas escolas da Educação Básica e nas instituições de Ensino Superior, que, em grande parte das vezes, os alunos “estudam para tirarem boas notas”. Os professores, por sua vez, muitas vezes também ensinam com esse propósito. Nesse sentido, a avaliação dissocia-se do percurso educativo. Quando concebida à parte dos processos de ensino e de aprendizagem, reduz-se a um instrumento de verificação/mensuração do que fora ensinado e, em decorrência, aprendido. Deixa de acompanhar a relação entre alunos e professor, de conduzir o trabalho pedagógico e se reduz a um momento isolado, a um instrumento puramente objetivo, ou, como afirmou Corazza (2002), a uma “tática de objetivação”.

Sendo parte de tais processos, ela permite o registro contínuo das percepções docentes e discentes a respeito do que é realizado em sala de aula, das atividades desenvolvidas pela turma. Fornece pistas para que professores repensem o seu modo de ensinar durante um período letivo e para que os estudantes também tenham condições de avaliar seu próprio desempenho em seus percursos escolares, como afirma Lanuti (2024). A avaliação na escola inclusiva é, portanto, indissociável do processo educativo, de ensino e de aprendizagem. Ela não é a finalidade de tais processos porque é parte deles.

2. A forma de avaliar reflete o paradigma educacional do professor, da escola e do sistema.

As discussões sobre as formas de avaliar na escola quase sempre estão voltadas aos instrumentos por meios dos quais é possível medir com maior precisão o que fora aprendido – como se isso fosse possível. A ideia de que é possível, por meios de testes, aferir, comparar e classificar o conhecimento dos alunos exerce verdadeiro fascínio sobre os professores e gestores educacionais que ainda estão presos a um paradigma educacional que não corresponde às demandas do nosso tempo.

Vivemos em um período marcado pela necessidade de parceria, em que a competitividade precisa urgentemente ceder espaço à colaboração. A avaliação e todos os processos pedagógicos deveriam refletir essas novas demandas. Em um mundo marcado pela multiplicidade, pelos diferentes modos de expressão de ideias, de manifestação de conhecimento e de liberdade para aprender, fica cada vez mais evidente que a homogeneização da aprendizagem não deveria mais ser um propósito educacional. Tanto no Brasil quanto em Portugal, o paradigma educacional está ligado a uma educação de qualidade e para todos, sem exceção – e toda avaliação deve (ou deveria) ser pautada por esse pano de fundo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, define que cada estudante tem o direito de aprender segundo a sua capacidade – o que reforça a perspectiva inclusiva da educação e, portanto, a irrelevância da ainda tão presente necessidade que as escolas possuem de verificar se os alunos estão atingindo as mesmas metas por meio de testes padronizados.

Em Portugal, o art. 28.º do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Portugal, DL 54/2018) define que as escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação, sendo as acomodações ao processo de avaliação um meio para garantir a equidade a qualquer estudante que delas necessitem. Segundo esse Decreto, os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das acomodações a introduzir no processo de avaliação; as adaptações ao processo de avaliação devem ter por base as características de cada aluno em particular; as acomodações usadas no processo de avaliação sumativa devem ser coerentes com as usadas no processo de ensino e de aprendizagem, entre outros aspectos.

A forma de avaliar, portanto, seja para classificar os estudantes, seja para apoiá-los em seus processos singulares de desenvolvimento integral, reflete o paradigma educacional do sistema, da comunidade educativa, da escola e do professor – justo ou injusto, democrático ou opressor, emancipador ou embrutecedor, inclusivo ou excludente. Os paradigmas educacionais empurram a avaliação para um lado ou para outro. Buscamos avaliar o que um aluno sabe ou o que ele não sabe? Avaliamos para punir, controlar, ou para que nós, professores, tenhamos mais e melhores condições de apoiá-los a progredir?

3. O professor é o especialista, por excelência, do processo educativo e, portanto, da avaliação. É especialista em identificar evidências do que o aluno sabe, do que ele faz com o que sabe e do desempenho que tem ao se expressar.

Um bom professor está atento ao que se passa em sua aula. Ele observa o que acontece com seus alunos, como eles se comportam diante de uma atividade proposta, presta atenção nas dúvidas que surgem, nas dificuldades encontradas por alguns estudantes, nas estratégias criadas para resolver determinado problema, no que pode ser notado e no que não pode ser evidenciado: a subjetividade, o pensamento que ainda não pode ser expresso porque não fora organizado internamente, as conexões que um aluno faz diante de uma situação que lhe faz sentido e que lhe demanda tempo para que ele a interprete e a compreenda. Tudo isso faz parte da avaliação! Quando a avaliação se reduz a um instrumento padronizado, como uma lista de perguntas para a qual já se esperam respostas previsíveis, por exemplo, toda essa riqueza de momentos citada acima é ignorada. O professor – especialista do processo de ensino – deve organizar momentos em que os alunos podem expressar de diversos modos o que estão pensando sobre um determinado assunto, o que já conhecem, quais são suas dúvidas, o que gostariam de aprender, incluindo os que necessitam de algum apoio em relação à acessibilidade. Certamente esses momentos vão além de uma resposta escrita, embora possam envolvê-la também.

Esse professor, que percebe a necessidade de diversificação das estratégias de ensino e de avaliação, reconhece, inclusive, que, muitas vezes, pode haver uma diferença entre o que um aluno aprendeu ou desenvolveu e a forma como ele expressa ou manifesta a aprendizagem ou desenvolvimento. Diante disso, o apoio ao estudante nessa tarefa que nem sempre é a mais fácil. Ele respeita os diferentes tempos dos seus alunos e, em vez de focar no que não ocorreu como esperado, valoriza o que foi produzido pela turma, o que foi alcançado. Por não se basear em um modelo de estudante, esse professor reconhece todos os tipos de saberes que seus alunos trazem para a aula e, é claro, que também constroem nesse espaço rico de encontro com o outro.

4. A avaliação é um processo de retroalimentação para o aluno (o que e como tenho aprendido?), para o professor (o que e como tenho ensinado?) e para a própria avaliação (o que e como tenho avaliado?)

A avaliação é um processo intencional, contínuo e multifacetado de recolha sistemática de informações para a melhoria de todo o processo educativo. Mais do que receber uma nota, um número que busca pretensiosamente traduzir “o quanto o aluno vale”, a avaliação deve informar o aluno sobre a forma como ele próprio tem aprendido, afinal, como afirma Fernandes, “(...) o fundamental propósito da avaliação não é atribuir classificações, mas sim apoiar os alunos nas suas aprendizagens, informando-os acerca da sua situação, do seu progresso, em relação aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que têm de desenvolver” (2021, p.16).

A avaliação também deve ser um instrumento de reflexão sobre a própria prática do professor. Valeria a pena o professor se perguntar: Tenho promovido múltiplas formas de incentivo e envolvimento de todos e de cada aluno nas aprendizagens essenciais previstas para a turma e, sobretudo, a partir dos interesses e capacidades de cada um? Tenho permitido que os alunos entrem em contato com o objeto de aprendizagem de várias formas, por exemplo, por meio de pesquisa, busca na internet, entrevista com pessoas que possam contribuir para a sua aprendizagem, discussão com colegas de outras turmas, aulas expositivas e outros infindáveis meios? Tenho organizado momentos em minhas aulas para que os alunos expressem o que sabem da maneira que para eles é mais segura e que lhes dá mais confiança? A forma como tenho avaliado reflete o processo de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional dos alunos? Reflete também se o aluno aprendeu o que tracei como sendo essencial e se ele se desenvolveu segundo suas capacidades?

5. A avaliação formativa (a avaliação para a aprendizagem) não pode ser confundida com a somatória de pequenas avaliações que resultarão numa classificação final.

Avaliar a aprendizagem não é o mesmo que avaliar *para a* aprendizagem. Como já afirmamos, a avaliação em uma concepção inclusiva não está dissociada dos processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, ela não tem como função verificar, medir e comparar desempenhos, mas orientar o professor a refletir sobre seu trabalho e, é claro, possibilitar que os estudantes percebam seu próprio percurso a respeito de um

tema curricular estudado, de uma atividade realizada. A avaliação, assim, emancipa professor e os alunos.

Quando a avaliação acompanha o ato educativo, pode ser um bom indicador dos saberes prévios, interesses e curiosidades dos estudantes; dos pontos que podem ser revistos para uma melhor compreensão de um conteúdo já estudado; da possível necessidade de o professor rever suas estratégias de ensino e reorganizar suas aulas; dentre outros aspectos. A avaliação, nesse sentido, assume o caráter formativo, absolutamente oposto ao da avaliação somativa, por exemplo, que objetiva atribuir uma nota que, supostamente, representa todo o aprendizado do aluno.

Muitas vezes, pensa-se que a simples somatória de pequenas avaliações ao longo de um período letivo pode ser considerada uma avaliação processual, formativa, por ter acompanhado o aluno em seu percurso de construção do conhecimento. Acontece que, mais do que uma questão técnica, a avaliação é política, conforme afirma Lanuti (2024) e, portanto, não basta “aplicar” vários testes e diversificar a maneira de fazê-los se a intenção for a de mensurar aprendizagens, comparar os saberes dos alunos entre si e classificá-los em quem “sabe mais” e “sabe menos”. A mera preocupação com o instrumento (questões dissertativas? Objetivas? Textos longos ou curtos? Prova com ou sem imagem?) sem uma discussão sobre a intencionalidade da avaliação não provoca as mudanças necessárias para contribuir com a aprendizagem dos alunos – o real sentido da prática avaliativa numa escola que pretende ser inclusiva.

6. A avaliação somativa (avaliação da aprendizagem) é um momento fundamental e exigente para o avaliador, justamente porque é “um” momento.

Quando os professores são perguntados sobre como avaliam os alunos, as primeiras respostas normalmente estão ligadas aos testes, às provas ou aos trabalhos finais. Quando os alunos são perguntados, as respostas são as mesmas, mas os sentimentos associados são de medo, nervosismo ou, no mínimo, de preocupação. Ou seja, pensa-se em primeiro lugar, ou unicamente, na avaliação somativa. Num estudo feito sobre a avaliação da alfabetização, por exemplo, os autores concluíram que a avaliação somativa pode impactar negativamente o acesso de crianças a uma educação equitativa e de qualidade, especialmente aqueles que historicamente foram excluídos ou marginalizados pelos sistemas educativos (Compton-Lilly *et al*, 2020). Ora, se a inclusão implica a identificação

e a remoção de barreiras, ou seja, de tudo o que, não fazendo parte da aprendizagem, pode dificultá-la, a avaliação não pode ser uma ameaça.

[...] quantos professores exigem aos alunos que uma prova seja feita dentro de um determinado tempo? Resposta: quase todos. Nova pergunta: o tempo restrito da prova pode ser uma dificuldade? Resposta: muitas vezes. No entanto, temos de pensar que há alunos que, ao gerirem mal o tempo de dar respostas, obtêm maus resultados nas provas. O facto de um aluno ser mais lento ou mais rápido ao elaborar as respostas não tem nada a ver com o conhecimento que ele construiu sobre o assunto questionado. Então, será que o tempo exigido não pode ser uma “barreira”, dificultando que o aluno seja avaliado justamente? Esse é só um exemplo, mas muitos mais poderiam ser identificados e removidos (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2017, p. 320).

Felizmente, tanto em Portugal quanto no Brasil, a avaliação somativa tem estado cada vez mais ao lado da avaliação formativa e respeitado indicadores de qualidade, como validade (estar alinhada com os objetivos de aprendizagem e o conteúdo que foi ensinado), confiabilidade (produzirá resultados semelhantes se aplicada em diferentes momentos ou por diferentes avaliadores), justiça (não favorece ou desfavorece nenhum grupo de alunos, é livre de vieses culturais, linguísticos ou socioeconômicos, todos os alunos têm igual oportunidade de demonstrar seu conhecimento e habilidades e são feitas acomodações para alunos com necessidades de apoio), autenticidade (se conectam com a vida real dos alunos e com contextos práticos) e flexibilidade (permite diferentes modos de apresentação e resposta, atendendo às diversas formas como os alunos aprendem e demonstram seu conhecimento) (Brownlie; Burke; Laan, 2023).

7. Uma boa avaliação não avalia aprendizagens supérfluas, mas aprendizagens essenciais. Não avalia “outras coisas”, mas o que está sendo avaliado. Não avalia o que o aluno não sabe, mas o que sabe.

Quando planejamos uma avaliação, quantas vezes apagamos as perguntas que temos a certeza de que os alunos saberão responder, achando que “essa não vale”? Não vale porque o aluno sabe? Ou quantas vezes damos um ponto a mais para as perguntas mais difíceis, valorizando du-

plamente os alunos que já sabemos que irão acertar e penalizando duplamente os outros? Quantas vezes escolhemos as perguntas fáceis de corrigir no lugar daquelas que são essenciais ou que estão verdadeiramente ligadas aos nossos objetivos? E quando optamos por aceitar de todos os alunos respostas só por escrito ou só oralmente? Quem fala melhor está em vantagem ou não?

Em avaliação, o “Princípio da Positividade” consiste em dar, a todos os alunos, plenas oportunidades para demonstrarem o que podem e sabem fazer. Tendo em conta este princípio, Fernandes (2021, p. 18) conclui que não fazem sentido as “práticas ditas de avaliação que consistem na formulação de questões acerca de assuntos não abordados nas aulas ou aos quais não foi dada qualquer relevância. As chamadas rasteiras ou perguntas ambíguas não deverão, igualmente, ser consideradas”. Em suma, o professor não deve cair na tentação de avaliar como lhe for mais fácil ou melhor lhe convier. A avaliação é, em última instância, uma alavanca para a democratização do saber e para a justiça social.

Considerações Finais

Avaliar é relação. No fim das contas, toda avaliação se dá na relação pedagógica, ética, justa e democrática entre professor e alunos; deve considerar a participação ativa e colaborativa de todos, nesse processo que visa, afinal, ao desenvolvimento integral de alunos e professores. É no contexto incerto e imprevisível das relações humanas que a avaliação tem que ser, imperativamente, um processo sistemático, intencional e contínuo, não de *feedback* – no sentido de retroalimentar ou alimentar de volta – mas de *loveback* – no sentido de devolver amorosamente à pessoa tudo aquilo de que necessita para sentir-se valorizada, respeitada, envolvida, ouvida, segura, realizada, ativa, responsável e incluída.

Referências

BRAGA, F.; MACHADO, E. A. **A classificação ao serviço da melhoria das aprendizagens**: contributos da investigação. Portugal: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-11/TextodeApoio%208_A%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20ao%20servi%C3%A7o%20da%20melhoria%20das%20aprendizagens%20%E2%80%93%20contributos%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016].

BROWNLIE, N.; BURKE, K.; LAAN, L. Indicadores de qualidade de avaliação sumativa eficaz criada por professores. **Garantia de qualidade na educação**, v. 32, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2023-0062>. Acesso em: 25 maio 2024.

COMPTON-LILLY, C.; DIXON, K.; JANKS, H.; WOODS, A. **Summative literacy assessments and how they imagine children**. 2020. p. 368-390. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0323-2.CH018>. Acesso em: 18 maio 2024.

CORAZZA, S. **Avaliação**: a mostra que criamos e que, agora, precisamos matar. In: LUFT, H. M. V Encontro Nacional de Educação e Ciclo de Estudos e Debates: avaliando a avaliação: pesquisa e formação de professores. Ijuí: UNIJUÍ, 2002, p. 17-21.

FERNANDES, D. **Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA**. Portugal: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextodeApoio1_Para%20uma%20Fundamentac%C3%A7%C3%A3o%20e%20Melhoria%20das%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Avaliac%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.



LANUTI, J. E. de O. E. Avaliação da aprendizagem na escola inclusiva: a contradição, os desafios e uma possibilidade. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 3, p. e3700, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n3-084. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/3700>. Acesso em: 22 maio 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**. Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> Acesso em: 23 maio 2024.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v12i2.0002>. Acesso em: 23 maio 2024.