

Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Currículo e Inclusão

na escola de Ensino Fundamental



PATROCÍNIO



UNISINOS

APOIO



Porto Alegre
2013

© EDIPUCRS, 2013

CAPA: Rodrigo Braga

IMAGEM DE CAPA: Renata Stoduto - teatro de sombras desenvolvido pelas alunas Maria Elena Fernandez, Rosane da Silva, Alexandra Monteiro e Magda de Farias, sob a orientação da professora Laura Dalla Zen, para a atividade acadêmica Linguagens Artístico-Culturais I (Pedagogia|UNISINOS|2013/1).

REVISÃO DE TEXTO: Márcio Gastaldo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Rodrigo Braga e Rodrigo Valls



EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C976 Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental
[recurso eletrônico] / orgs. Clarice Salete Traversini
... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre:
EDIPUCRS, 2013.
238 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>

ISBN 978-85-397-0376-0

1. Educação. 2. Currículo – Ensino Fundamental.
3. Currículo Escolar. 4. Inclusão Escolar. I. Traversini,
Clarice Salete.

CDD 372.19

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

Docência compartilhada, planejamento integrado e práticas avaliativas¹

Roseli Inês Hickmann²

Maria Bernadette Castro Rodrigues³

Circunscritos do estudo

Este trabalho é parte de investigações realizadas por um grupo de pesquisa⁴ cujo foco de interesse vem sendo as práticas curriculares implicadas na constituição de alunos⁵ incluídos nos anos finais do Ensino Fundamental, em instituições escolares. Para tanto, examinamos processos de ensino-aprendizagem e de socialização, postos em funcionamento pelas políticas de inclusão adotadas nas últimas décadas no país. O exame de tais práticas ampara-se em abordagens de inspiração etnográfica no campo de estudos do currículo e da didática, utilizando conceitos e noções trabalhadas por Michel Foucault e desenvolvidas pelos estudos culturais em Educação.

A investigação que deu origem a este estudo⁶ foi orientada pela questão: *Como as práticas curriculares e didático-pedagógicas têm sido desenvolvidas nas salas de aula para constituir o sujeito aluno contemporâneo, considerando os processos de inclusão presentes nas escolas de Ensino Fundamental?* Tal questão desdobra-se nos objetivos: a) analisar que conhecimentos/saberes

¹ Trabalho apresentado e divulgado nos anais do *VII Congresso Internacional de Educação – Profissão Docente: há futuro para esse ofício?*, evento ocorrido nos dias 22, 23 e 24 de agosto de 2011, promovido pela Unisinos.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/FACED/UFRGS). Contato: roselihi@uol.com.br

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993). É Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento – GPED/FACED/UFRGS. Contato: crodrigues@epovo.net

⁴ Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED), constituído desde 1992, sediado na Faculdade de Educação da UFRGS, coordenado pela Profa. Dra. Maria Luisa M. Xavier.

⁵ Aluno está, aqui, sendo entendido como uma categoria culturalmente construída.

⁶ Pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, integrante do GPED.

são selecionados e que práticas didáticas são desenvolvidas nas salas de aula para posicionar o aluno, em processo de inclusão escolar, como sujeito que aprende; b) estudar como os alunos se narram como aprendentes frente aos conhecimentos selecionados e às atividades escolares propostas; e c) identificar os parâmetros de desempenho escolar utilizados e como estes são estabelecidos para posicionar o aluno como aprendente.

A atual pesquisa foi realizada em uma escola ciclada da rede municipal de Porto Alegre/RS, que possui alunos considerados em situação de vulnerabilidade social⁷, inseridos no Projeto de Docência Compartilhada (DC).

O referido projeto, implementado em quatro escolas da rede municipal, em 2008, teve a finalidade de inserir os alunos das Turmas de Progressão (TPs) em turmas regulares, com atuação de um especialista nas diferentes áreas de conhecimento e um pedagogo, numa tentativa de promover aprendizagens através do contato entre alunos ditos *normais* e *anormais* (hoje denominados pessoas normais ou com deficiências), que se encontravam em momentos diferentes quanto à aquisição de conhecimentos escolarizados. Essa modalidade de ensino foi criada, então, como alternativa para valorizar a diversidade, enfrentar a cristalização das dificuldades e superar a segregação gerada pela enturmação nas TPs.

As ações investigativas foram realizadas na forma de estudos dos documentos da escola, observações em sala de aula, reuniões com professores e equipe diretiva, e ainda, análise de 84 pareceres avaliativos. Neste artigo, dá-se atenção especial aos pareceres das quatro turmas do 3º Ciclo da referida escola. Em 2010, o foco da pesquisa se deteve no objetivo “c”, ou seja, “identificar e analisar os parâmetros de desempenho escolar utilizados e como estes são estabelecidos para posicionar o sujeito aluno como aprendente”. Nessa perspectiva, este estudo também se debruçou sobre a necessidade de evidenciar algumas articulações entre a docência compartilhada, o planejamento integrado e as práticas avaliativas como constituidoras de uma hibridização entre um sujeito aluno posicionado ora como *normal* e ora como *anormal*, diante desse lugar de aprendente.

⁷ O termo vulnerabilidade social é entendido neste contexto como o resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos sujeitos, sejam indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidade ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos sujeitos (ABRAMOVAY, 2002).

Normalização, inclusão e práticas avaliativas

Nesta investigação, estamos considerando que o desempenho escolar vincula-se a um processo de normalização do sujeito na escola. A organização do espaço-tempo escolar, através da seleção de conteúdos a serem aprendidos, das metodologias a serem adotadas para desenvolver aprendizagens, ritmos e comportamentos homogêneos, atua como parâmetro de comparação dos alunos entre cada um e em relação a si e ao grupo. Tal parâmetro funciona como uma norma disciplinar, na qual todos os sujeitos são classificados entre *normais* e *anormais*, a partir de um princípio de comparação, uma medida tomada como sendo comum a todos (EWALD, 1993). Para isso, a norma opera por meio de um processo que ao mesmo tempo *igualiza* e *desigualiza*, ou seja, possibilita que cada indivíduo seja comparado a outro e ao mesmo tempo deseje reconhecer-se como diferente do outro (ibidem). Ela se instaura no interior de um grupo, sem necessidade de medidas externas.

Ainda, segundo Ewald, pode-se compreender a *norma* numa perspectiva foucaultiana, como sendo:

[...] uma maneira de um grupo se dotar de uma *medida comum* segundo um rigoroso princípio de autorreferência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia, quer a de um objeto. Ela pressupõe arquiteturas, dispositivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos, notações, cálculos, toda uma constituição de saber destinada a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo. (ibidem, p. 108).

Ou seja, a norma funciona como uma medida reguladora da vida que engloba tudo, pois não há uma exterioridade ou algum desejo ou vontade que possa excedê-la. Ela constitui os indivíduos por meio de práticas de normalização, de maneira que eles sejam individualizados incessantemente, comparados e classificados constantemente. Nesse sentido, tanto o normal quanto o anormal estão sob a égide da norma.

Em um contexto social, a norma também pode vigorar como normalizadora da sociedade, por meio do biopoder, que não exclui nem rejeita os indivíduos. Ela acolhe a todos com o intuito de minimizar as possibilidades de rupturas e de administrar os riscos na sociedade, a partir de dispositivos de segurança. Nessa perspectiva, os anormais são incluídos e tendem a fazer parte de uma espécie de escala e hierarquização de normalização. Ou seja, a dicotomia estabelecida pela norma disciplinar entre sujeitos *normais* e

anormais, com relação à norma do biopoder, transforma-se, e as fronteiras que separam a normalidade da anormalidade na coletividade tornam-se tênues, menos distintas e mais fluidas, dando lugar a uma convivência sem tantas distinções e classificações.

Nessa perspectiva, as práticas curriculares nas salas de aula e na escola posicionam o aluno como aprendiz, com dificuldades de aprendizagem ou não aprendiz, mas sempre posicionado no lugar de aluno, ou seja, entendido como o sujeito *normal*.

Caberia interrogar-nos se as políticas de inclusão não estariam operando tanto com a norma disciplinar quanto com a norma do biopoder, na medida em que, ao mesmo tempo que podem acentuar e distinguir as diferenças, também podem produzir atenuantes por meio de processos pedagógicos normalizadores, como as práticas avaliativas que tendem a homogeneizar.

O que nos parece ser necessário refletir é que a instituição escolar, em diferentes contextos históricos, tem procurado subjetivar e posicionar o sujeito aluno, por meio de suas práticas discursivas e não discursivas, num constante movimento de tensão entre exclusão e inclusão. E é nesse tensionamento constitutivo do sujeito escolarizado que a escola realiza um processo civilizatório e, simultaneamente, de *normalização* e de imposição de pedagogias, saberes, culturas e condutas que, muitas vezes, impossibilitam ao aluno reconhecer-se na sua subjetividade como um sujeito para além do *normal*, ou seja, capaz de resistir e recusar os modos de subjetivação que o classificam em diferentes posições, sejam elas *normal*, *anormal*, ou *estranho*.

Nesse sentido, cabe considerar alguns aspectos, principalmente aqueles vinculados às práticas avaliativas, sobre como a escola tem transitado e se posicionado diante de uma discursividade que inscreve alunos como normais, anormais, estranhos e diferentes, apenas para nomear algumas classificações e enquadramentos a que é submetida parte da infância e juventude escolarizada.

A necessidade de se entender a construção do *anormal* para a contemporaneidade está, justamente, naquilo que este sujeito representa em termos de possíveis *riscos* que possam ser provocados em relação ao que a sociedade moderna convencionou chamar de ordem, segurança e estabilidade.

Foucault (2002) nos lembra que o interesse em construir saberes que possibilitem a compreensão do sujeito *anormal* vem da necessidade de torná-lo mais próximo e mais administrável, a partir de práticas de acolhimento e de saberes que justifiquem intervenções sociais e morais. Ou seja, interessa à

sociedade que os anormais não sejam excluídos, mas sim incluídos e cada vez mais normalizados.

Convém, aqui, refletir sobre a produção de sujeitos chamados de *normais*, e não apenas dos classificados como *anormais*. O próprio enquadramento de *normais* já estabelece uma relação com os que *fujam* da normalidade; ou melhor, com aqueles que fazem parte da norma, mas que são diagnosticados, classificados e etiquetados, passando a existir diante dos chamados *normais*. Percebemos que, com as políticas de inclusão, há certa preocupação em não deixar uma criança, adolescente ou jovem fora do espaço escolar. Discurso que tem sido recorrente e até de certa forma imperativo em afirmar a necessidade de inúmeras crianças, adolescentes e jovens serem e sentirem-se incluídos, principalmente aqueles portadores de necessidades especiais, denominados deficientes (PLAISANCE, 2005), ou ainda aqueles que não se enquadrem de forma *obediente e pacífica* às regras de convivência do cotidiano escolar.

Muitas das práticas em ação, no contexto escolar, parecem encaminhar os alunos para que sejam normalizados ou, antropofagicamente, engolidos e anulados por uma variedade de discursos que argumentam que é necessário dar acolhimento às diferenças, e que, em muitas situações, passam a expressar a *integração* ao que é proposto pelos projetos didático-pedagógicos.

Aqui cabe lembrar a necessidade de construirmos, junto aos alunos, posturas e maneiras de se relacionar com o outro para além da tolerância, visto que esta pressupõe uma atitude de simplesmente aceitar, *tolerar* a diferença do outro, sem o necessário deslocamento de uma relação de poder assimétrica que possa estar instaurada entre os sujeitos. Ou seja, o ato de tolerar pode ser compreendido como se sentir coagido pelas circunstâncias a aceitar o outro, que pode estar posicionado numa situação de inferioridade. Nesse sentido, pode se relacionar o respeito às diferenças com a possibilidade de se construir relações identitárias de convivência em que estejam presentes relações de alteridade e não apenas de tolerância. Segundo o filósofo Silvío Gallo (2006, p. 2),

[...] a alteridade está aí, é uma das constituidoras da diferença e o que podemos tentar construir, em educação, são práticas de convívio no dissenso, na diferença, em meio aos outros. Qualquer forma de “respeito” ao outro desliza para uma espécie de “tolerância”, que nada tem de vivência na e da diferença.

Ou seja, ao se acolher os chamados diferentes no contexto escolar, é importante atentar para a diversidade de identidades que constitui a diferença, e possamos conviver pedagogicamente com essa permanente tensão de sermos

diversamente diferentes. Para tanto, cabe pensar sobre as práticas avaliativas escolares que estão em circulação para a produção de alunos classificados ora como normais e ora como anormais, a partir das políticas inclusivas.

Docência Compartilhada e práticas avaliativas: ações inclusivas?

Qual o sentido da prática avaliativa na escola? Avaliar para quê? Quem avalia? O que é avaliado? Essas questões não são novas nos estudos e nas discussões no âmbito escolar. Entretanto podem adquirir novas perspectivas de discussão se forem aliadas à experiência de docência compartilhada, uma modalidade de ensino exercida em algumas escolas como alternativa para uma intervenção didática afim às políticas inclusivas, ao valorizar a diversidade, ao propor um atendimento diferenciado aos alunos.

Ao inserirmo-nos na dinâmica de uma escola municipal localizada em Porto Alegre/RS, com a finalidade de investigar turmas do 3º Ciclo assistidas por uma proposta de docência compartilhada, fomos instigadas a melhor compreender as suas práticas avaliativas e finalidades. *Quais seriam as formas criadas por essa escola para avaliar quanto ao incentivo às aprendizagens?* Uma vez que a escola ousou adotar uma modalidade de ensino diferenciada com a atuação em sala de aula, de professores de áreas em conjunto com uma professora pedagoga, parecia-nos que também as formas de avaliar seriam diferenciadas. Nosso estudo recorreu à análise de documentos da escola (84 pareceres referentes ao 1º e ao 2º trimestre de 2010, dos alunos de quatro turmas do 3º ano do 3º Ciclo), às observações em sala de aula e às entrevistas em forma de reuniões com a equipe diretiva para obter informações e esclarecer dúvidas. Decorreram os seguintes tópicos de análise: adoção de fichas denominadas pareceres; itens selecionados para a expressão da avaliação da aprendizagem; hierarquia dos conteúdos específicos; e linguagem *clichê* na escrita dos pareceres.

Adoção de fichas denominadas pareceres para a expressão do desempenho escolar dos alunos

Se por um lado os boletins com as notas expressas parecem ser associados às ditas propostas tradicionais de ensino, os pareceres parecem ser a preferência nas propostas ditas de mudança. Possivelmente, essa escolha está apoiada em uma concepção de avaliação como acompanhamento. Nessa

ideia, a avaliação tem caráter formativo, supõe planejamento de intervenções intencionais. Também requer um posicionamento acerca da aprendizagem. Como se aprende? Essa é uma questão relevante à avaliação formativa, pois nessa abordagem quem aprende não fica restrito ao papel de um respondente. A avaliação formativa exige do docente, ou dos docentes, elaborar outras formas de acompanhamento ao aluno, além das conhecidas provas ou exercícios de fixação, conforme aponta Alvarez-Mendez (2002, p. 14):

Aprendemos com avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção. Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação *que forma* – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa.

Uma avaliação formativa supõe ser processual, contínua, integrada às propostas curriculares. Em contraponto, as práticas avaliativas descontínuas, como propor um exame ou prova ao final de uma unidade de estudo, geram informações de dados isolados sobre os quais são tomadas decisões de aprovação ou reprovação do aluno. Sacristán (2000, p. 314), ao abordar a avaliação como expressão de juízos e decisões do professor, comenta que essas “não são elaboradas segundo um modelo teórico altamente estruturado, mas que têm muito a ver com as prementes urgências institucionais e com as demandas que a situação ambiental de classe exige-lhe num determinado momento”. No caso dessa escola, os pareceres são preenchidos ao final de cada trimestre nos conselhos de classe, em que os professores reunidos fazem suas observações sobre cada aluno da turma. As informações dos professores são pontuais e pouco expressivas das intervenções pretendidas com vistas às aprendizagens dos alunos. Dessa forma, as práticas avaliativas parecem ainda se manter classificatórias, ou seja, se restringem aos *resultados* informados.

Itens selecionados para a expressão da avaliação da aprendizagem dos alunos

Os professores, trimestralmente, em conjunto com a coordenação pedagógica da escola, preenchem no momento do conselho de classe as fichas- pareceres. A ficha é desenhada em duas partes. Primeiramente, consta uma grade de 13 itens, em que os professores devem assinalar para cada um dos itens *sim*, *não* ou *às vezes*. Os seguintes itens estão agrupados sob o título *Ser e conviver*: 1. É pontual; 2. É assíduo; 3. Respeita os professores, colegas e demais

pessoas da escola; 4. Realiza tudo o que é proposto pelos professores; 5. Necessita de intervenção para a realização dos trabalhos; 6. Apresenta boa postura nos diversos ambientes da escola; 7. Contribui para o bom andamento das aulas; 8. É comprometido com os estudos; 9. É organizado, traz sempre e zela por seu material escolar e do grupo; 10. Sua conversa atrapalha o ambiente de trabalho; 11. Demonstra disponibilidade para ouvir os outros; 12. Aguarda sua vez de falar e de ser atendido; e 13. Comparece com roupa adequada para a prática das aulas. Abaixo da grade, constam três linhas para cada professor de matéria se manifestar sobre o aluno. A grade é preenchida pelo conjunto de professores e sobre os conhecimentos das áreas específicas cada professor se responsabiliza por sua anotação. Isso fica evidente pela troca de letras em cada texto.

No que se refere ao preenchimento da grade observamos, por exemplo, que o *item 12. Aguarda sua vez de falar e de ser atendido* foi assinalado em 60 pareceres, 67% de forma positiva. Ainda, o *item 10. Sua conversa atrapalha o ambiente de trabalho* foi assinalado em 35 pareceres, 42% de forma negativa. Essas anotações ao aluno parecem ser indícios de que as turmas do 3º ano do 3º Ciclo, em suas condutas, correspondem às expectativas disciplinares antecipadas nos critérios selecionados sob o título *Ser e conviver*. A escola, ao propor a DC como forma de trabalho diferenciado, parece manter práticas avaliativas associadas à lógica escolar avaliativa das últimas décadas, qual seja, foco nos aspectos comportamentais em detrimento dos cognitivos. Isso reforça o entendimento do processo de inclusão como estar e conviver junto, importante sem dúvida, mas não altera profundamente os aspectos que se referem ao conhecimento, aos aspectos pedagógicos para apropriação do conhecimento. Um dos desafios aos processos de inclusão escolar será ultrapassar a dimensão do *ser e conviver*, ou seja, apropriar-se dos saberes escolares, relacionados à cognição.

Observamos uma dissonância entre os itens assinalados na grade e as anotações dos professores, em sua maioria em caráter de recomendações aos alunos. Por exemplo, em 42 pareceres, 50% dos analisados, o *item 5. Necessita de intervenção para a realização dos trabalhos* foi assinalado de forma afirmativa. Entretanto os professores não explicitam que tipo de intervenções específicas de sua matéria foram propostas e necessitam ser intensificadas pelo aluno. Percebemos que a adoção de categorias simplificadas para a informação do desempenho dos alunos gera pouca especificidade do pedagógico. Parece-nos que se estabelece uma dicotomia entre o ato de planejar e o ato de avaliar, uma vez que não se evidencia um *fluxo* do processo pedagógico. Ou seja,

identificar a necessidade cognitiva do aluno, escolher e justificar as práticas pedagógicas adequadas, descrevendo-as para que sejam propostas aos alunos, explicitar as formas de acompanhamento no momento de realização de tais práticas junto aos alunos e avaliar se o que foi proposto conseguiu atender à necessidade cognitiva.

As anotações dos professores são, predominantemente, com fins às correções de condutas dos alunos. Por exemplo: *“Tens que trabalhar em aula. Vens para a escola para aprender não é mesmo?”*; *“Estás te prejudicando muito com as brincadeiras e falta de envolvimento com os estudos. CUIDADO!”* (grifo da professora). A dissociação entre aprender e brincar é admitida nas anotações dos professores.

Hierarquia dos conhecimentos das áreas específicas

Na ficha, os conhecimentos das áreas específicas estão dispostas na seguinte ordem: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e Generalista. Essa ordem parece expressar um grau de importância, *conhecimentos das áreas específicas difíceis e conhecimentos das áreas específicas fáceis*. Para Santomé (1998, p. 127), essa hierarquização de disciplinas “faz com que o ideal e a ideologia da interdisciplinaridade e integração continuem encontrando dificuldades para sua concretização prática”. Parece-nos que a proposta de DC visa a ações práticas integradas, entretanto, ao admitir uma hierarquização, a escola pode incentivar o isolamento e a falta de comunicação entre os conhecimentos das áreas específicas e os professores.

Linguagem clichê na escrita dos pareceres

Professoras dos conhecimentos das áreas específicas e também as professoras generalistas recorrem com frequência às seguintes anotações: *“Parabéns! Que ‘baita’ aluna és agora!”* (escrita da professora de Ciências); *“Ótima aluna. Se melhorar algumas atitudes ficará um espetáculo!”* (escrita da professora de Ciências para outra aluna); ou ainda, *“Ótima aluna! Parabéns em ‘caps lock’!”*. Parece-nos que vem se constituindo uma linguagem própria aos pareceres. Dar uma ênfase aos ditos aspectos positivos e estes vinculados às atitudes para, a seguir, sugerir uma mudança de comportamento ao aluno. Conforme Sacristán (2000, p. 316),

[...] a escola e o professor pensam e desenvolvem procedimentos para obter dados que lhes capacitam a realizar juízos sobre os alunos. Na

atribuição de qualificações ou elaboração de valorizações sobre os alunos, intervêm informações prévias, adquiridas pelo professor no curso da interação com seus alunos.

Essas informações prévias fazem parte da memória do professor. Entretanto “tal memória não atua assepticamente, porque se ativam determinadas informações filtradas” (ibidem, p. 317). O professor tem suas teorias particulares sobre o valor relativo de uma determinada tarefa – numa proposta de DC, se faz necessário o diálogo entre docentes e a problematização de suas posições.

Percebemos que a professora generalista, denominação adotada pela escola para se referir à professora pedagoga, procura em suas manifestações, nas fichas dos alunos do 1º trimestre, dar um caráter individualizado às orientações. Por exemplo, para um aluno escreve: “*Tens condição de te dedicares mais aos estudos, realizando o que é proposto com dedicação, escrevendo mais os teus pontos de vista. Conto contigo!*”. Para outro aluno, escreve: “*Podes mostrar mais o potencial que tens!*”. Nos pareceres do 2º trimestre, suas anotações adquirem um padrão. Em bilhete digitado e colado em cada parecer, consta uma frase de Nelson Mandela – “Eu sou o senhor do meu destino; o capitão da minha alma” –, acompanhada da seguinte recomendação das professoras generalistas: “*Pense nisso!*”. Essa padronização pode desmerecer o papel da pedagoga na DC. Parece-nos que essa pedagoga na DC tem um papel relevante na relação com os professores dos conhecimentos das áreas específicas, uma vez que sua formação na graduação lhe deu mais subsídios teórico-metodológicos no que se refere à organização da ação educativa. Essa competência se confirma ao observamos que as recomendações que sugerem a especificidade de um conteúdo são feitas, predominantemente, pela professora generalista nos pareceres do 1º trimestre. Por exemplo, “*Ainda tens muitas dificuldades na escrita, portanto debes te comprometer mais. Conta conosco para te ajudar*”; “*Nos momentos de escrita, procura organizar tuas ideias de forma mais clara, respeitando a sequência começo, meio e fim.*”.

Práticas avaliativas híbridas? Entre a inclusão e a exclusão

Na leitura dos pareceres, não ficam explícitos os objetivos de trabalho. A proposta de DC também não se expressa com a visibilidade esperada, uma vez que as professoras generalistas recebem um espaço para anotações como *mais* uma matéria da lista. Os alunos que progrediram para este ano/ciclo com um plano de apoio parecem não receber uma intervenção mais específica no acompanhamento

aos seus estudos. Os indícios de aprendizagens dos conhecimentos das áreas específicas se apresentam pouco consistentes nesses pareceres. Ao associar a modalidade de DC a uma proposta de planejamento integrado, percebemos que o corpo docente da escola pouco tem problematizado suas práticas avaliativas no que se refere às finalidades do parecer adotado. Por exemplo, as marcações na grade de itens do título *Ser e conviver* nem sempre se encontram vinculadas às anotações dos professores com relação aos conhecimentos das áreas específicas. Com o intuito de ilustrar esse aspecto, observamos que em uma ficha há uma marcação que indica que o aluno não é assíduo, porém os professores dos conhecimentos das áreas específicas escrevem: “*És ótimo aluno. Continue assim!*”. Em suma, esse descompasso entre as anotações dos professores e a marcação na grade não esclarecem ao leitor se diz respeito a uma matéria específica ou ao conjunto dessas.

Nessa escola, a proposta de DC tem pouco êxito ao tentar deslocar os processos já instalados e construir outros em função do processo de inclusão. As práticas avaliativas apresentam-se como inovadoras, diferentes, principalmente ao abordarem a perspectiva da inclusão escolar. Contudo os professores ainda não conseguem romper com o discurso pedagógico (no sentido foucaultiano – de verdade legitimada e em vigor em determinado tempo que rege a forma de agir, neste caso, dos docentes) de focar no comportamento, nos erros dos alunos etc.

Há um discurso em circulação, de avaliação como processo, mas as formas de operacionalizar esse entendimento são práticas avaliativas que foram sendo sedimentadas por uma organização do espaço-tempo escolar, que colabora para que os professores tenham dificuldade em se deslocar e romper com as suas certezas construídas cotidianamente como verdades incontestáveis. Parece-nos que a cultura da inclusão encontra-se imbricada a um modelo avaliativo incorporado como natural, que simultaneamente também pode produzir exclusões. De forma híbrida, os alunos transitam e são posicionados ora como normais e ora como anormais, o que indica que há um desejo por parte da escola de deslocar-se em direção à implementação de práticas avaliativas inclusivas e, por outro, um movimento de repetição e continuidade de modelos avaliativos já existentes, que se encaminham na direção de, involuntariamente, produzirem exclusões. Nesse sentido, o presente texto procurou explorar caleidoscopicamente como as práticas avaliativas podem produzir in/exclusões, mesmo em processos de inclusão escolar e projetos inovadores como a docência compartilhada.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO; BID, 2002.
- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer. Examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GALLO, Silvio. As contribuições de Foucault à educação [Entrevista]. *Revista Instituto Humanitas*, São Leopoldo, v. 6, n. 203, 6 nov. 2006. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=555&secao=203>. Acesso em: 14 jul. 2010.
- PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.