

**AVALIAÇÃO: DA PRÁTICA DE EXCLUSÃO PARA A PROPOSTA
DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

**EVALUATION: FROM EXCLUSION PRAXIS TO A PROPOSAL
OF EDUCATIONAL INCLUSION**

Walkíria Rodrigues Duarte BRANCALHÃO*

RESUMO: Este artigo discute sobre o papel da avaliação educacional ante um mundo permeado pelas desigualdades sociais, onde o ser humano se mostra manipulável aos interesses do mercado. Traz uma reflexão sobre possíveis interações do processo de avaliação com a *exclusão escolar do adolescente autor de atos infracionais*.

UNITERMOS: avaliação educacional; mercado; exclusão escolar; adolescente infrator.

ABSTRACT: This article broaches about the educational evaluation in a world full of social inequality, where the human being seems to be situated or manipulated by the market interests. It introduces a reflection about possible relationships in the process of evaluation and school exclusion of adolescents who commit infractions.

UNITERMS: educational evaluation; market; school exclusion, adolescents who commit infractions.

* Assistente Social, Especialista em Gestão da Política de Seguridade Social. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP – Marília/SP – Brasil.

INTRODUÇÃO

A atuação profissional com adolescentes autores de atos infracionais, especificamente com os que estão submetidos a medidas sócio-educativas¹, despertou-nos o interesse em estudar mais cuidadosamente o assunto. Entre os aspectos que compõem o perfil desses adolescentes, chama-nos a atenção o fato de uma parcela significativa deles estar *fora* do sistema educacional.

Um perfil traçado pela UNICEF, em pesquisa feita em centros de internação de menores infratores de 23 Estados brasileiros, demonstra que

a maioria dos adolescentes que cometeu delitos contra a vida... *havia abandonado os estudos....* Já dos adolescentes que estão internados por crime contra o patrimônio (...) *20% nunca tiveram instrução formal.* (Folha de S. Paulo, 31 out. 1999) [grifos nossos]

O Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA - Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, traz uma proposta ideológica cujo objetivo é a proteção integral e a garantia de direitos de cidadania às crianças e adolescentes deste país. Para dar concretude aos preceitos legais contidos nos 267 artigos do Estatuto, a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público têm o dever de assegurar ações que possibilitem a implementação dessa lei.

A sociedade, representada por atores das diversas áreas, reluta entre o discurso teórico e a prática, quase sempre seletiva e excludente. Observamos que, embora explicitamente amparados numa lei que tem por princípios a garantia de direitos a todas as crianças e adolescentes,

¹ Medidas sócio-educativas, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, são aplicadas pela autoridade judiciária ao adolescente autor de ato infracional. Possuem caráter educativo e objetivam sua reflexão acerca do ato cometido, oportunizando a compreensão da realidade e a efetiva integração social.

o que se faz é reproduzir e sedimentar o estigma e o comportamento delinqüente. Segundo Brancalhão e Martini,

o cumprimento de uma medida sócio-educativa pelo jovem em conflito com a lei, não lhe garante ou facilita a reinserção social. Ao contrário, torna-a ainda mais um desafio, entendendo-se que uma medida judicial é a representação concreta do processo de exclusão, para o qual concorreram a pobreza, a discriminação, a subalternidade, a não equidade, a não acessibilidade e a não representação pública. Nesse processo é “colado” ao adolescente o papel de infrator. E será através deste rótulo que ele desempenhará todos os outros papéis (BRANCALHÃO & MARTINI, 2000).

O capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente trata do direito à *educação, cultura, ao esporte e ao lazer*. Visando ao pleno desenvolvimento e ao preparo para o exercício da cidadania, à criança e ao adolescente são assegurados direitos que se referem ao *acesso e permanência na escola, a critérios avaliativos, ao respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do seu contexto social entre outros*. Por outro lado, *é atribuída ao poder público a competência de implementar estratégias para a inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental*.

Conforme os dados apresentados inicialmente, parece possível afirmar que esses direitos não estão sendo plenamente respeitados. Particularmente quanto aos adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais, temos a grande maioria *fora do sistema de ensino e/ou com nível de escolaridade bastante defasado em relação à idade cronológica*.

Assim, dos vários ângulos que compõem o perfil dos jovens em conflito com a lei, buscamos analisar a *exclusão escolar*, na perspectiva de discutir suas possíveis causas e interfaces. Mais especificamente, com este estudo, temos o objetivo de refletir sobre

alguns aspectos da educação brasileira e a provável relação da avaliação educacional com a exclusão desses adolescentes da educação formal.

Um pouco da conjuntura político-econômica e alguns rebatimentos nas políticas públicas brasileiras

Vivemos uma era de aprofundamento das contradições. Os indicadores sociais, implacáveis, apontam para a ampliação das desigualdades e para um processo evidente de exclusão social, onde um número crescente de pessoas se encontra alijada do acesso ao trabalho e à vida econômica. Em contraste, os avanços tecnológicos e científicos registrados nas últimas décadas, paradoxalmente geraram aumento da produtividade e refletiram na ampliação da capacidade de produção de alimentos, medicamentos, enfim, das possibilidades de melhoria da qualidade de vida.

A esse respeito, Gentili e Frigotto (2001) afirmam que não há evidências de superação da profunda defasagem entre o mundo industrializado e os povos dependentes.

Ao contrário, a exclusão social não é produto natural do devir histórico. O processo de globalização, combinado com o atual momento de crise do processo de produção capitalista, é, em si mesmo, diferenciador. Ao mesmo tempo e no mesmo movimento aprofunda o fosso que separa os países desenvolvidos dos países subdesenvolvidos.

Sob a ideologia da globalização, os governos dos países dependentes, entre eles o Brasil, acenam com a necessidade de integração, como único meio de afastar a degradação social e o aprofundamento da condição de pobreza destes países. Todavia, esta hipótese é falsa. A integração através do atual padrão de desenvolvimento é impossível. O que se vê é o crescimento das desigualdades

que passam a chamar cada vez mais atenção pela violência de seu crescimento e resultados sociais.(GENTILI & FRIGOTTO, 2001).

Para o crescimento do capitalismo, é essencial que haja a crise. O equilíbrio e o pleno atendimento aos direitos sociais não se compatibilizam com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. É inerente ao sistema a geração da miséria e da exclusão social. Contudo, o processo de exclusão não é ignorado pelas classes dominantes, posto que, ao serem estabelecidas políticas de combate aos resultados da exploração, evita-se a redução das condições de vida a patamares muito aquém do mínimo já estabelecido pelo processo civilizatório; as políticas sociais centradas no pensamento neoliberal, mais do que proteção à cidadania, buscam evitar o ressurgimento das lutas de classes e a instauração do caos social em níveis ingovernáveis.

Constata-se que a exclusão social e o processo de reestruturação produtiva pautada no capitalismo são verso e reverso da mesma moeda; mais, são co-dependentes à medida que um é produto e produtor de outro.

Assim, são ampliadas as relações de poder, evidenciando-se a autonomia dos países desenvolvidos, em contrapartida à dependência dos subdesenvolvidos. Ao lado dos avanços tecnológicos e da acumulação financeira, estão a polarização social, o aumento da pobreza, marginalização e desemprego em massa.

Observa-se que as políticas públicas brasileiras têm se mostrado insuficientes e ineficazes no enfrentamento da exclusão social, apontada entre as principais causas da violência. Entretanto esse fenômeno identificado pela sua face mais evidente - o crime - homicídio, assalto, tráfico de drogas, seqüestro, possui outra face desenhada pela injustiça social, que, embora produzida socialmente, é muitas vezes ignorada – o não direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à moradia.

Historicamente, a ineficácia dessas políticas agrava-se ainda

mais no trato de adolescentes com prática de delitos e, segundo Teixeira (1994), desde os tempos de Colônia este país registra crianças e adolescentes em situações hoje chamadas ‘situação do risco’.

A história do Brasil demonstra a existência de meninos na rua, na mendicância, no trabalho precoce e insalubre, nos institutos agrícolas e cárceres no Brasil Colônia, Império, República. (TEIXEIRA, 1994)

Atualmente o alarme social produzido por infrações cometidas por jovens tende a comprometer o conjunto das políticas para a infância. A falta de resolutividade da questão sugere a possibilidade de retrocessos no campo legislativo e judicial. Deparamo-nos com a

incapacidade nacional de integrar jovens que possuem história de exclusão multifacetada: da família destituída de seu papel, da habitação precária, da escola que marginaliza, da ausência de espaços de lazer, das gangues, da falta de perspectiva de emprego, do poder público e, enfim, das políticas públicas (BRANCALHÃO & MARTINI, 2000).

Existe uma multiplicidade de estudos, na busca de compreender o comportamento delinqüente do adolescente e, assim, equacionar um problema que vem desafiando estudiosos e autoridades. Há uma corrente que compreende a ocorrência do comportamento infracional como responsabilidade exclusiva do próprio indivíduo, ou no máximo, de sua família. A resposta advinda dessa compreensão traduz-se em atitudes que expressam a intenção de expurgar, ou seja, limpar, livrar a sociedade do que está sendo entendido como uma *degeneração da espécie*.

Essa lógica apóia-se na premissa de que nossas escolhas são isentas de controle social, emanando apenas de nossos desejos. Ignora-se que a exclusão é produzida socialmente, que o sistema

político-econômico manipula, constrói seus modelos: ídolos e marginais, enquanto os dominados são levados mansamente a aceitar e reproduzir a situação que interessa aos dominantes. O controle não ocorre apenas por pressão; o pior deles, e o que mais malefícios pode fazer à liberdade do homem, é o controle sutil, aquele que leva a pensar que as ações são produtos de escolhas conscientes.

Portanto, entende-se de fundamental importância a busca de novas alternativas para o enfrentamento dessa questão, em que o estudo das várias interfaces que a compõem, sem dúvida alguma significará ampliação nas possibilidades de êxito.

A educação como direito

O direito à educação, mais que um direito a adquirir conhecimentos, escutar, mais que uma obrigação a cumprir, é “um direito a forjar determinados instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica, constituída não apenas de submissão” (PIAGET, 1975). Assim, temos que a educação não é apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento humano, em que se faz necessário reconhecer o papel fundamental que os fatores sociais possuem na formação do indivíduo.

Nessa perspectiva, um adolescente, ao praticar um ato infracional, denuncia o fracasso das instituições sociais - família, *escola*, comunidade, programas de atendimento. Segundo Teixeira, o delito do adolescente ‘fala’ de um distúrbio. É o sintoma de algo grave que ocorre no tecido social, nos seus grupos de pertencimento e nele mesmo (TEIXEIRA, 1994).

As condições internas do indivíduo oferecem apenas esboços a serem desenvolvidos, anulados ou ignorados; esses esboços, o meio social e educativo poderá transformar positivamente ou destruir para sempre. O direito à educação é portanto o direito que o ser humano tem de se desenvolver normalmente, a partir das potencialidades que

possui; o dever da sociedade é de transformar essas potencialidades em realizações efetivas e úteis.

Nesse sentido, a educação para além da estrita tarefa de transmitir conhecimentos e da atribuição de propiciar formação e informação, possui um sentido lato imprescindível e decisivo na formação de uma sociedade, podendo constituir-se em instrumento de viabilização do acesso às oportunidades de superação da condição de exclusão e de formação de valores positivos nesse adolescente, para participação na vida social.

Educação e controle social

Tendo em vista o propósito de discutir questões atinentes à avaliação educacional e suas interfaces no processo de exclusão escolar do jovem infrator, faz-se importante compreender sob quais paradigmas se apóia essa reflexão, cabendo assim resgatar alguns conceitos de educação, pois muitos são os sentidos com que tem sido empregada esta palavra.

A educação centrada no aluno, segundo Bicudo (1983), procura

auxiliar o indivíduo a se tornar pessoa, ou seja, a se tornar eminentemente humano ao se atualizar as suas potencialidades. Neste sentido trata-se de uma educação essencialmente humanística, ou, melhor exprimindo o seu significado, humanizante. (BICUDO, 1983)

Durkheim (1958) prioriza em sua conceituação a influência exercida pelos adultos sobre crianças e adolescentes:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e

morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio social especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1958)

Em síntese, a maioria das concepções exprime o desejo de propiciar o desenvolvimento das faculdades potenciais do ser humano. Há que se ressaltar, porém, que, em alguns casos, na missão do educador evidenciam-se mecanismos de forma a propiciar a verdadeira autonomia e emancipação. Em outros, constata-se claramente a educação como meio de reprodução de habilidades ou qualidades exigidas pelo meio social, que as prescreve como necessárias.

No entanto, apesar das diversidades de fins que possa ter a educação, se uma pesquisa fosse realizada entre educadores buscando conhecer qual objetivo profissional possuem, provavelmente resultaria em respostas muito similares. Assim, acredita-se que o alvo *explícito* da educação é a autonomia, a liberdade e a emancipação dos homens, valores impensáveis fora da democracia.

Entretanto o mundo contemporâneo, no qual está inscrita a educação, apresenta grande distanciamento dessas perspectivas nas suas relações. A idéia de democracia, entendida pela elite, apresenta-se como possível apenas para si mesma. Ao povo caberia acomodar-se. A democracia moderna vem, ao contrário do que pretendia, privilegiando algumas minorias, em detrimento das grandes massas despossuídas. O respeito à diversidade e a busca de equidade vêm se reduzindo assustadoramente, à medida que a divisão social do trabalho cresce. Como a educação poderá cumprir seu papel, num mundo onde o ser humano vem sendo degradado? Conforme diz Chauí (1984):

Tecendo uma genealogia do mal, uma teodicéia às avessas, Rousseau dirá que não é possível formar o cidadão; política e ética estão cindidas e o máximo que se pode fazer é compensar a perda da inocência natural e da

universalidade ético-política educando o indivíduo para que possa respeitar e amar o outro enquanto seu outro. ... ‘o progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser’ (Otávio Paz). Aumentou posse e consumo, de uns, miséria e fome de outros – diminuiu em todos a realidade, o ser, a capacidade interna de agir. Colocando-nos a mil léguas da autonomia e da liberdade, roubou-nos a alegria. Nefasto portador da tristeza (CHAUI, 1984, p.55).

A banalização e vulgarização do saber é presente, visto que o mundo está dominado pelo que se chama de progresso tecnológico e, além dele, tudo o mais se banaliza e perde a importância.

Recebo, sob a forma de informação, uma versão degradada de um saber que desconheço tanto no nível de sua produção quanto de seu consumo. Nem mesmo como consumidor tenho acesso aos produtos mais elaborados da cultura letrada, ao mesmo tempo em que, para as classes dominadas e exploradas, essa “invasão cultural” (Paulo Freire), é um assalto à identidade e um rombo no trabalho de resistência. ... o vínculo entre o saber e o poder tornou-se indissolúvel, não sendo mais possível manter o alibi dos liberais, isto é, de que o saber é mal usado pelo poder. Identificaram-se (CHAUI, 1984, p.59).

Constata-se que, embora a política educacional procure manter um movimento próprio, em busca de firmar suas próprias bases ideológicas, no Brasil assim como em outros países dependentes, há uma clara relação entre a política educacional e as políticas econômicas, com o estabelecimento de fundamentos educacionais para esses países, muito diferentes dos que são postos naqueles tidos como desenvolvidos.

O pensamento neoliberal, agora hegemônico enquanto ideologia da classe dominante, vem definindo uma série de pressupostos educacionais para os países dependentes. Estas “orientações”, expressas através de acordos com o FMI e o Banco Mundial, não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos. (GENTILI & FRIGOTTO, 2001, p.66).

Entendendo-se ainda o controle do trabalho como essencial para o crescimento do capitalismo, conclui-se que o processo de produção de mão-de-obra, especializada ou não, está subordinado às necessidades do mercado. Vemos assim a ideologia do capital subjugando a educação, enquanto política de formação profissional de mão-de-obra.

Como poderá a educação exercer o seu papel nessa conjuntura e qual enfrentamento é possível ser feito, visto que o modelo econômico vigente está pautado justamente nas diferenças sociais, onde todos devem competir, porém só alguns podem ganhar, onde o desenvolvimento de uns só existe com o subdesenvolvimento de outros?

Neste momento da história, os educadores são chamados a resgatar a condição humana da educação. Como diz Arroyo, “as instituições da sociedade não dão conta mais de que o ser humano viva com uma mínimo de dignidade, estamos num processo revolucionário. E se estamos num processo revolucionário é possível que este processo seja educativo, humanizador” (ARROYO, 2001).

Interpretando o que sugere Arroyo, compete-nos apreender desse processo revolucionário suas dimensões educativas, presentes na própria desumanização da vida de milhares de seres humanos neste país. Sujeitos no limiar da dignidade humana. Está posto o desafio.

A avaliação educacional

Com origem nos colégios no século XVII, a avaliação tornou-se inseparável do ensino popular, desde o século XIX, com a

escolaridade obrigatória. Traz em si a expressão da desigualdade, já que, ao celebrar a excelência de alguns, estigmatiza a ignorância de outros.

A avaliação tem sido tema de interesse nas diferentes áreas do saber. A começar pelas disciplinas pertencentes às ciências ligadas à Educação, com uma dimensão intrinsecamente pedagógica, assume também dimensões sociais e ideológicas, o que se reflete na pluralidade de referências bibliográficas, onde a avaliação educacional é abordada para além de sua competência como instrumento da aprendizagem, atingindo o status de co-construtora dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas, bem como reprodutora da política econômica do Estado.

Embora inegáveis os vínculos entre educação e economia, os sistemas educacionais e com eles os sistemas de avaliação podem ser transformados, com potencial para gerar mudanças de impacto social extraordinárias.

Uma das críticas à avaliação usualmente aplicada na escola brasileira é devido à mesma operar com verificação e não com avaliação de aprendizagem. Luckesi (1990) afirma:

O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”... A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E...pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas. O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...” Porém o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação...”... A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato

que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1990).

Esse tipo de prática acaba chegando a resultados meramente classificatórios do educando, como se a aprendizagem se restringisse apenas em aprovação ou reprovação. Uma avaliação com caráter verificatório despreza a possibilidade de apreender do processo, o que ele tem de mais rico e mais significativo para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos. Em vez disso, como resultado tem contribuído para “desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante ‘ameaça’ da reprovação (LUCKESI, 1990)”. A dinâmica de aferição do aproveitamento escolar não é um fim em si mesmo, mas é um importante momento de reflexão sobre os resultados até então alcançados, com vistas a um possível redimensionamento da ação para construção dos resultados pretendidos.

A avaliação pode ser entendida como instrumento de inclusão escolar do educando, na medida em que possibilita identificar problemas e reajustar a “rota”, antes que se chegue ao final, ou antes que o desestímulo leve à desistência, ao abandono da trajetória. É preciso que o uso da avaliação busque detectar os aspectos positivos da aprendizagem, e que portanto devem ser preservados, mas também, e principalmente, possa identificar aspectos falhos, de forma a subsidiar tomadas de decisão que redirecionem o aprendizado e com ele o desenvolvimento do aluno.

Interessante observar que, segundo o autor acima citado, também estão contemplados entre os aspectos a serem avaliados “as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos”, revelando as várias dimensões que interagem no processo educacional.

Utilizando-se da verificação, tais manifestações são entendidas

de forma descolada do contexto maior, posto que não se aplicam interpretação e contextualização dos dados; recebem assim como resposta um conceito definitivo, o qual, conforme a história de vida do educando – como por exemplo, se tiver outras prioridades vitais, entre as quais a fome, o frio, a falta de moradia e de respaldo familiar – acarretará certamente na aproximação cada vez mais da exclusão do sistema educacional.

A modalidade de verificação, por trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar

reifica a aprendizagem, fazendo dela uma ‘coisa’ e não um processo. ... a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências na direção da construção, dos resultados que se deseja (LUCKESI, 1990).

A inclusão educacional também não pode prescindir da igualdade de oportunidades de acesso e permanência; porém, a efetivação do direito à educação exige, para além deste conceito, o que chamamos de *princípio da eq,idade*. Os humanos naturalmente apresentam diferenças individuais, as quais resultam de uma infinidade de fatores, entre os quais, as condições culturais, sociais, ambientais, oportunidades de informações, questões biológicas, psicológicas, entre tantas outras. Seria estranho que em meio a tantas diferenças, a educação se utilizasse de critérios iguais, praticando uma avaliação também em busca de resultados iguais. Sobre o conceito de equidade, Estêvão (2001) declara que

um conceito que possibilita a captação do sentido mais amplo do que é justo e sendo capaz de ir além dos resultados imediatos e de relacionar-se com resultados externos mais distanciados do ensino. (ESTÊVÃO, 2001)

O direito à igualdade, por essa perspectiva, requer o respeito ao *princípio da eq, idade*, ou seja, é preciso tratar de formas diferentes os desiguais, oportunizando assim a igualdade. Perrenoud (2000) afirma que “a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar”. Nessa trajetória, acrescentamos, o próximo estágio é a exclusão escolar.

Porém, salienta Perrenoud (2000):

Adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve (PERRENOUD, 2000).

É recente a explicação sociológica para o êxito ou fracasso na escola. Até a década de 60, a compreensão que se tinha sobre a desigualdade no aproveitamento escolar apoiava-se na crença da desigualdade natural das aptidões, na fatalidade. Nos anos 60, a descoberta de que as possibilidades de sucesso ou fracasso escolar estão estreitamente ligadas à condição social abriu espaço para se pensar em abordagens pedagógicas capazes de superar as desvantagens sociais, ou, como chamou Perrenoud (2000), em *pedagogias diferenciadas*.

Contudo, a diferenciação no ensino está subordinada à adoção da avaliação *formativa*, que traz a possibilidade de ajuda ao aluno no seu processo de aprendizagem.

Segundo G. de Landsheere,

a avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades, e ajudá-lo a superá-las. Esta avaliação não se traduz em níveis e, muito menos em classificações numéricas. Trata-

se de uma informação em ‘feedback’ para aluno e professor (ABRECHT, 1994).

Assinale-se que essa forma de avaliação é inovadora e talvez não fosse exagero dizer que se trata de uma *ficÁ,,o teÚrica*. A prática da avaliação escolar ainda permanece amplamente radicada na avaliação conservadora. “Dá-se prioridade às avaliações-balanço, ao passo que muitas outras observações seriam pertinentes para compreender o que impede ou retarda a aprendizagem” (PERRENOUD, 2000). Assim, para além da avaliação, está posta a necessidade de transformação de todo o conjunto da prática pedagógica.

Outra proposta, apresentada por Luckesi, traz uma alternativa que busca garantir o respeito às diferenças individuais dos alunos. Baseia-se no estabelecimento de um mínimo de conteúdos necessários para ser considerada satisfatória a aprendizagem. A avaliação de cada educando possibilitaria ao professor detectar os níveis de aprendizagem, com vistas a buscar atingir o nível mínimo estabelecido.

Alguns alunos, devido às diferenças individuais, culturais e sociais, ultrapassarão, facilmente ou com certa dose de trabalho, o mínimo necessário; outros, porém, pelo menos chegarão ao mínimo . Isto garantiria uma equalização entre os alunos, ao menos nas condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Este seria um caminho para garantir a socialização do saber, no contexto da escola, pois todos adquiririam o mínimo necessário, e a avaliação estaria a serviço desse significativo processo social e político. (LUCKESI, 1990)

Entretanto, o autor faz referência sobre esse mínimo, o qual deve ser definido pelo coletivo dos educadores, considerando todo o contexto científico e social contemporâneo, evitando arbitrarismos, que poderiam redundar em resultados desastrosos.

Vários outros estudos acerca da educação inclusiva, pautados no respeito às diversidades e às particularidades do educando, apresentam como desafio a perspectiva de enfrentamento das desigualdades na escola. Entretanto, em qualquer deles, a avaliação ocupa papel de destaque na regulação da aprendizagem e no ajuste da ação pedagógica.

Por outro lado, não se pode ignorar que o sistema social vigente não demonstra claro interesse na eficácia e efetividade da aprendizagem. Por mais paradoxal que pareça, não está provado que o ensino de fato está *interessado* que todos aprendam; isto é fácil de ser constatado pelo pequeno orçamento destinado à educação neste país, o que resulta no baixo investimento financeiro e pedagógico, sem os quais fica-se apenas no discurso da educação como prioridade.

Esse cenário reforça a preocupação majoritária com a aprovação ou reprovação, em detrimento da atenção necessária ao efetivo desenvolvimento dos educandos. Vale ressaltar que, a partir dessa diretriz, ou seja, da educação entendida como processo dinâmico de aprendizagem para o desenvolvimento, a avaliação educacional assume fundamental importância, na perspectiva de se constituir em diagnóstico da situação de aprendizagem, com a possibilidade de retomada do curso da ação, se ele não foi satisfatório, ou de sua reorientação, caso esteja se desviando, porém sempre o alvo deverá ser a aprendizagem para o desenvolvimento, com investimento na construção dos resultados almejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento do fracasso escolar, aqui entendido como co-construtor da exclusão escolar e social, passa, como vimos, pela implementação das *pedagogias diferenciadas*. E, na perspectiva de uma real “individualização das trajetórias de formação”, é indispensável se contemplar uma modalidade de avaliação que

privilegie as características pessoais de cada aprendiz. Nesse sentido, a avaliação formativa, acompanhada de uma intervenção diferenciada, assume a posição de “estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades” (PERRENOUD, 1999).

Como definiu Afonso, a avaliação formativa é um “antídoto às modalidades de avaliação que dão suporte a políticas neoliberais” (AFONSO, 2000). Assim, com potencial para recuperar a dimensão emancipatória da avaliação e, com ela, abrir possibilidades de reversão do atual quadro de exclusão dos direitos sociais e culturais, é que a avaliação formativa se coloca como proposta.

Porém, para a viabilização desse dispositivo pedagógico, vale refletir sobre a formação do professor. Atualmente, apenas os conceitos relativos aos *saberes* são estabelecidos em programas; as normas de convivência, civilidade e estética não são mais impostas pela escola e a autonomia do professor permite-lhe agir e reagir a partir de suas próprias referências. Isto pode ter efeito de aproximação ou de afastamento dos aprendizes, oscilando conforme os padrões e valores em presença. Conforme assinala Perrenoud (2000):

É muito difícil trabalhar os valores e as normas que modulam a distância entre certos alunos e a escola ... Assim como dos pequenos riachos surgem os grandes rios, tais normas contribuem para distanciar ou para aproximar da escola e fazem parte, por essa razão, da gênese das desigualdades de êxito escolar (PERRENOUD, 2000).

Concluindo, as capacidades profissionais decorrentes das *pedagogias diferenciadas*, bem como da avaliação formativa, nos remetem a um desafio na formação dos professores que, para além da formação pedagógica, deverá contemplar conteúdos psicossociológicos, antropológicos e psicanalíticos, como suporte à complexa dimensão da proposta ora colocada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, Roland. Em que consiste a Avaliação Formativa? In: *A Avaliação, o Formativa*. Rio Tinto (Portugal): Edições Asa, 1994.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação, o Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Filosofia da Educação Centrada no Aluno. In: MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação, o*. São Paulo: Moraes, 1983.
- BRANCALHÃO, W.R.D. & MARTINI, A.L.R. *O adolescente em conflito com a lei e o ECA: A distância entre o pressuposto legal e sua concretização*. P.Pte: ITE/INBRAP, 2000. Artigo (Especialização: Gestão da Política Pública de Seguridade Social).
- BUFA, E. & NOSELLA, P. *A Educação, o Negada: introdução, o ao estudo da educação, o brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C.R. (org). *O Educador: vida e morte*. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Justiça e Educação, o: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Folha de S. Paulo* – Caderno 2 – 31 de Outubro de 1999.
- GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *A cidadania Negada: políticas de exclusão, o na educação, o e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Jornal Di rio de Marília* - 04 de Junho de 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola? In: *A Construção, o do Projeto de Ensino e a Avaliação, o*. São Paulo: FDE, 1990.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação, o*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SAWAIA, Bader (org). *As Artimanhas da Exclusão, o ã Análise psicossocial e Ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Liberdade Assistida ã Uma polêmica*

em aberto. São Paulo: IEE/PUC/SP, 1.994.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1.999.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. *B.F. Skinner: Um homem alÈm do seu tempo*. Documenta CRP-08. Ano II, nº3 –mai/ago 1.992.