

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE PORTO ALEGRE: PROCESSOS EDUCATIVOS E AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM**

**SCHOOL INCLUSION POLICIES IN THE PORTO ALEGRE CITY SCHOOL  
SYSTEM: EDUCATION PROCESSES AND LEARNING ASSESSMENT**

Ana Carolina Christofari

[carolc29@ig.com.br](mailto:carolc29@ig.com.br)

Claudio Roberto Baptista

[baptistacaronti@yahoo.com.br](mailto:baptistacaronti@yahoo.com.br)

**RESUMO.** O objetivo do presente texto é apresentar uma análise que contemple a relação entre as políticas de inclusão escolar, a reorganização curricular que prioriza os ciclos e os processos de avaliação da aprendizagem. Para a análise considerou-se como campo de referência a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, enfatizando as mudanças ocorridas nessa rede ao longo dos últimos 20 anos, assim como os efeitos dessas mudanças no sentido de busca de instituição de práticas pedagógicas diferenciadas e de espaços escolares que se articulam em uma lógica de um continuum de apoios. Trata-se de um estudo que analisa produções acadêmicas (teses e dissertações) e publicações que têm dado prioridade a esse contexto educacional. Além de uma reflexão sobre os efeitos relativos à possível abrangência da ação da escola, são ainda destacadas as características de uma perspectiva de avaliação que, para além de focalizar o aluno, considera o contexto e pode estar a serviço de reorientação das ações dos diferentes atores da escola. A avaliação da aprendizagem torna-se um dos pontos nodais da prática pedagógica a partir do momento em que crianças que estavam à margem do processo de escolarização adentram nos espaços escolares. A perspectiva de uma educação escolar que possa favorecer o processo de inclusão coloca em xeque as concepções que a escola vem construindo historicamente de aprender, ensinar e avaliar. Nesse sentido, muitos dos entraves que a escola pública encontra no processo de inclusão escolar estão associados ao como ensinar, ao que ensinar e, sobretudo, como avaliar as diferentes formas de aprender e se expressar.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; educação especial; ciclos; avaliação da aprendizagem; políticas públicas.

**ABSTRACT.** The purpose of this article is to analyze the relationship between school inclusion policies, the curriculum reorganization that prioritizes cycles, and learning assessment processes. The reference field for our analysis comprised the Porto

Alegre School System. We focused our work on the changes it has undergone over the past 20 years, as well as the impact of such changes towards instituting different teaching techniques and school areas coordinated by the logic of continued support. Our study analyzes academic papers (theses and dissertations) and publications that have prioritized such education scenario. In addition to discussing the effects pertaining to the possible scope schools' actions may reach, we also highlight the features of a learning assessment outlook which, going beyond focusing on students, considers their context and may serve to redirect the actions of the different school players. Assessing students' learning becomes one of the key points in the teaching practice as of the time in which children that used to be outside the education process step into our schools. The perspective that school education may help children's inclusion process along challenges the notions schools have historically built with respect to learning, teaching and assessing. In that regard, many of the roadblocks schools hit in the course of the school inclusion process are associated to how to teach, what to teach, and above all how to assess the different ways one learns and expresses oneself.

**Key words:** school inclusion; special education; cycles; learning assessment; public policies.

O presente texto tem como objetivo uma análise que contemple a relação entre as políticas de inclusão escolar, a reorganização curricular que dá prioridade aos ciclos e os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Colocou-se em destaque a estrutura curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, enfatizando os movimentos que têm configurado o processo de avaliação da aprendizagem. Devido às mudanças ocorridas no longo dos últimos 20 anos, na referida rede, a avaliação da aprendizagem encontrou-se em meio aos movimentos e resistências que configuraram o processo de implantação de uma organização por Ciclos de Formação.

Os pontos de referência para a análise que constitui este texto são: a análise dos processos institucionais de uma rede pública que tem buscado implantar políticas de ampliação do acesso e permanência de alunos de classes populares utilizando estratégias que visam favorecer a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum. Além disso, a rede em questão, tem se apoiado em uma perspectiva teórica que valoriza a abordagem histórico-cultural como motivadora da busca por alterações na escola no sentido de flexibilizar o currículo, criar espaços de apoio pedagógico, ou seja, pensar modificações na escola para que seja possível tanto receber todos os alunos, como

oferecer um ensino que potencialize as aprendizagens, considerando os ritmos e as especificidades de cada criança e jovem.

### **Metodologia: redes de apoio e sustentação**

Os passos que se pretende seguir na apresentação da presente análise são: uma breve revisão das ações que caracterizam a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desde 1989 até o momento atual; a apresentação da organização curricular e das diretrizes da prática pedagógica que têm orientado uma análise da organização da rede e do processo de avaliação da aprendizagem, assim como estabelecer nexos entre os dois últimos pontos e o processo de inclusão escolar.

O trabalho de pesquisa que dá sustentação à presente análise foi desenvolvido por meio de ações que estiveram pautadas prioritariamente na análise documental de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que investigaram a rede de ensino em questão, assim como publicações que focalizam a evolução das políticas educacionais municipais em Porto Alegre. A delimitação temporal para essa seleção de textos foi o período 1990-2006, por referir-se a um período que inicia o processo de uma nova organização curricular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com as ações da primeira gestão da Administração Popular<sup>1</sup>. O trabalho analítico foi pautado na leitura das publicações, identificação dos eixos centrais que priorizavam a organização curricular e a avaliação, além da realização de sínteses que permitiram o trabalho de destaque dos tópicos que compuseram a presente análise. Os princípios que orientaram o trabalho metodológico são aqueles característicos da análise de conteúdo de natureza qualitativa, como exposto por Rangel (1998).

### **A Rede Municipal em Porto Alegre: história, práticas e espaços**

A história atinente à organização escolar dessa rede, construída ao longo dos últimos 20 anos, tem sido objeto de muitos estudos (AZEVEDO, 2000; ESTEBAN, 1999; XAVIER, 2003; MOLL, 2004; BAPTISTA e DORNELES, 2004; ANDRADE,

---

<sup>1</sup> Frente partidária liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

2005, KRUG, 2002). Alguns desses estudos mostram que, apesar de variações na organização do currículo, tem havido mudanças no sentido de favorecer a escolarização de sujeitos que, em função de um perfil considerado destoante do aluno/sujeito ideal, estavam à margem do processo de escolarização. As escolas que compõem a rede municipal de Porto Alegre estão localizadas em regiões periféricas da cidade, o que favorece a relação da escolarização, nesses espaços, de crianças e jovens oriundos das classes populares e a busca por alternativas educacionais que consigam responder às singularidades dos sujeitos que chegam à escola.

Em meados dos anos 90, como ocorreu em outras redes públicas do país, houve uma busca de alteração do currículo, no sentido de propor novas alternativas de organização pedagógica para responder às limitações de uma escola tendencialmente seletiva e marcada pela repetência e pela evasão. As discussões concernentes à implantação dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre tiveram como marco a Constituinte Escolar da Secretaria Municipal de Educação (realizada em 1994 e 1995), a qual foi organizada como um espaço que buscava garantir e ampliar a participação popular. Nesse espaço foi oportunizada aos pais, alunos e funcionários das escolas da Rede a possibilidade de se manifestarem acerca de suas expectativas com relação à escola na perspectiva de uma gestão participativa respondendo à questão: “Que escola temos? Que escola queremos?”. A Constituinte pôs em pauta diferentes assuntos que davam sustentação ao combate à reprovação e evasão dos alunos. Esse processo de discussão pretendeu implementar alternativas para a aproximação entre escola e a comunidade. As discussões foram organizadas em grupos temáticos (currículo, avaliação, conhecimento, gestão, princípios de convivência) e realizadas durante 18 meses.

Esse processo resultou na implantação do Projeto Escola Cidadã<sup>2</sup> com base nos princípios de democratização do ensino, das relações institucionais e,

---

<sup>2</sup> Moacir Gadotti, em seu texto intitulado *Escola Cidadã: educação para e pela cidadania*, discute o conceito de Escola Cidadã sinalizando que essa concepção foi construída num contexto de renovação e de práticas concretas para e pela cidadania tendo no pensamento de Freire um dos principais inspiradores. Segundo o autor, a Escola Cidadã faz parte de um projeto amplo da sociedade que busca uma educação para e pela cidadania que nasceu no final da década de 1980 na educação municipal. Gadotti diz que: *Em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão de 1993-1996, dando continuidade à política educacional da gestão anterior, a Escola Cidadã constitui-se como eixo orientador de toda política educacional, baseada no*

sobretudo, na ampliação da participação popular com relação às questões referentes às estruturas organizacionais da escola.

Com o princípio da educação na perspectiva da inclusão e da construção coletiva da escola para todos, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre colocou em evidência uma proposta que anunciava o objetivo de romper com os mecanismos de exclusão escolar e, para isso, lançou a discussão sobre quais alternativas a escola poderia criar um continuum de serviços que dessem suporte aos alunos e professores. Espaços como as Salas de Integração e Recursos<sup>3</sup> (para o atendimento educacional complementar aos alunos com necessidades educativas especiais), os Laboratórios de Aprendizagem<sup>4</sup> (para atendimento complementar, por área disciplinar, aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem) e as Turmas de Progressão<sup>5</sup> (espaços ‘provisórios’ para alunos em defasagem idade/escolaridade) foram pensados como apoio para professores e alunos que necessitavam de um trabalho complementar, em momento de transformação da estrutura curricular.

No que se refere à avaliação, também houve mudanças significativas com proposição da “avaliação emancipatória”. A proposta da avaliação emancipatória foi justificada como tendo a intenção de romper com uma avaliação classificatória, segregacionista, na qual o aluno é comparado com um padrão considerado ideal de aprendizado, de comportamento, enfim, com um padrão ideal de ser aluno. A avaliação deveria, portanto, ser construída num processo que considera o aluno como parâmetro de si mesmo. Além disso, a avaliação começa a ser discutida como

---

*planejamento participativo, na autonomia da escola como estratégia de qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica. (p.7). Texto disponível no site: [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola\\_Cidada/Escola\\_Cid\\_Mov\\_projeto\\_2000.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Escola_Cid_Mov_projeto_2000.pdf)*

<sup>3</sup> A dissertação de mestrado de Mauren Tezzari (2002), faz uma discussão interessante sobre a implantação, organização e participação da SIR como um espaço de apoio aos alunos e professores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A rede conta atualmente com 18 dessas salas situadas em escolas pólo e atendendo aproximadamente 750 alunos. Esse atendimento é realizado por educadores especiais.

<sup>4</sup> Os professores que trabalham nos Laboratórios de Aprendizagem são eleitos anualmente, por seus pares, mediante apresentação de um projeto. Estudos sobre o Laboratório de Aprendizagem podem ser encontrados em: BEDIN(2006), XAVIER (2003).

<sup>5</sup> Tais turmas são compostas de um máximo de 20 alunos e o tempo limite de permanência nesse espaço é de dois anos. Mais informações sobre as Turmas de Progressão encontram-se presentes em Pistóia (2001), Souza (2004) e Xavier (2003).

ação intrínseca do ato de conhecer a si mesmo e o outro, como possibilidade de perceber o conjunto da escola.

As ações desenvolvidas nos espaços das escolas municipais podem ser compreendidas como indícios de uma busca no sentido de acolher e de possibilitar a permanência na escola de todos os alunos e, sobretudo, daqueles que não conseguiram obter sucesso dentro da estrutura de uma escola tradicional.

A RME de Porto Alegre tem, atualmente 92 escolas, sendo que 51 são de ensino fundamental, e atende a 68.682 alunos, sendo mais de 41 mil estão matriculados no ensino fundamental. Há quatro escolas especiais na rede e estas são responsáveis pela matrícula de 450 alunos.

### **A organização pedagógica da RME de Porto Alegre**

Os Ciclos de Formação (estrutura curricular do ensino fundamental do sistema municipal de educação, desde 1995) foram organizados com o objetivo de respeitar, dentro do possível, os ciclos da vida humana: infância, pré-adolescência e adolescência. Assim, as turmas de cada ciclo foram, e ainda o são, organizadas conforme a faixa etária e distribuídos em ciclos de três anos cada. Estruturando, portanto, o ensino fundamental em nove anos.

A experiência da escola ciclada teve início embasada nos pensamentos de autores como: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire. Essa formação do currículo por ano-ciclo, reorganiza os espaços e tempos, visando à acessibilidade a todas as crianças em idade escolar, a permanência e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O primeiro ciclo corresponde à infância (6-8 anos) e divide-se em A10, A20 e A30 – os ciclos podem ser pensados em equivalência com a organização seriada como pré, primeira e segunda série respectivamente. Os alunos têm um professor referência<sup>6</sup> e um professor itinerante<sup>7</sup> (a cada três turmas) que auxilia na prática cotidiana, sobretudo, auxiliando alunos que apresentam alguma dificuldade, em algum momento. As crianças que freqüentam este ciclo têm aulas de Língua Portuguesa,

---

<sup>6</sup> Também chamado de professor da turma, é ele que participa das ações pedagógicas cotidianamente, convivendo com os alunos. No primeiro e segundo ciclos as turmas têm um professor referência, já no terceiro ciclo o número de professores é equivalente ao número de disciplinas contempladas no currículo.

<sup>7</sup> O professor itinerante é também chamado, por algumas escolas, de volante. O professor itinerante atua como um professor que auxilia o professor referência.

Ciências, Sócio-históricas e Matemática. Os professores especializados ficam responsáveis pelas aulas de Educação Física e Artes.

Já no segundo ciclo (de 9 a 11 anos), as crianças têm acesso aos estudos referentes à matemática, ciências, história, noções de economia, geografia, assim como, línguas e cultura estrangeira. Os estudos têm como principal objetivo auxiliar o aluno na interpretação do mundo que o cerca e oportunizar a compreensão da importância de seu papel social. Esse ciclo também conta com o apoio do professor itinerante, porém a cada quatro turmas. Há dois professores referência para cada duas turmas. Um professor fica responsável pela área do pensamento lógico-matemático e ciências físicas, químicas e biológicas, enquanto o outro professor trabalha com a área de língua portuguesa/literatura e ciências sócio-históricas. Como este ciclo é formado por alunos, na maioria dos casos, em fase de transição da infância para a adolescência entende-se que um número menor de professores atuando junto a eles fortalece as relações de confiança, assim como o vínculo afetivo entre professores e alunos. No terceiro ciclo os estudos são aprofundados, com ênfase nas dimensões históricas. A informática deixa de ser uma ferramenta de apoio e se transforma em um conteúdo sistemático. Neste ciclo o corpo docente é formado por um professor itinerante a cada cinco turmas, e um professor para cada disciplina. Os estudos são organizados pelas disciplinas de Língua Estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês), Arte-Educação, Matemática, Educação Física, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Filosofia.

A estrutura dos ciclos foi sendo implantada gradativamente em movimento que encontrou resistência por parte das escolas e professores. As escolas municipais que não eram cicladas foram se adaptando, através de formação de professores e discussões com a comunidade. Toda escola que foi construída a partir de 1995 já se configurava de maneira organizada por ciclos. Baptista & Dorneles (2004, p. 125), discutem a educação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre traçando um histórico entre o período de 1989 e 2004 e afirmam que

um novo momento na história da educação nessa rede foi iniciado em 1995, com o debate amplo sobre mudanças estruturais a serem implementadas na rede e o início das experiências associadas à política de ciclos de formação. Tais mudanças envolviam a criação de novos dispositivos que pudessem dar suporte ao trabalho em classes de ensino

comum que passavam a integrar um contingente bastante diversificado de alunos em função da perspectiva de enturmação com base na idade cronológica dos alunos e com a introdução da tendência à aprovação automática.

Os Ciclos de Formação, de acordo com as premissas que os delineiam, podem se constituir como uma ferramenta que impulsiona a invenção ou a transformação de práticas pedagógicas que sejam construídas em consonância com os pressupostos que pautam a perspectiva da inclusão escolar. Reconfigurar os espaços e tempos escolares não é garantia de sucesso do processo de escolarização, mas é possibilidade de movimento da escola em discutir as concepções e práticas que vêm, ao longo dos anos, se perpetuando e pouco de transformando.

### **Educação Especial**

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no percurso de suas gestões, vem traçando, paulatinamente, uma política de inclusão para alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE) na RME de Porto Alegre. Desencadeia-se, então, uma série de ações e estratégias, dando forma e consistência a uma política pública para atender a essa demanda.

No município de Porto Alegre, as classes especiais foram implantadas na década de 1970, dando início ao acolhimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, já que, anteriormente, o atendimento a essas crianças se dava de forma indireta numa ação conjunta, entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, por intermédio de convênios com Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outras entidades assistenciais. O caráter do atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais era mais relacionado a perspectiva médico-clínica do que pedagógica<sup>8</sup>. Em 1989, havia 21 classes especiais em funcionamento, mas devido à necessidade de se buscar novas propostas de trabalho, em 1992, as classes especiais foram reduzidas para seis, até que, em 1999, todas estavam extintas. A redução e a desativação gradual das classes especiais foi reflexo das

discussões sobre propostas político-pedagógicas atinentes à educação e à formação<sup>9</sup> na perspectiva da Escola Cidadã.

Embora tenha predominado, nos últimos 20 anos, a ênfase na inclusão como perspectiva para a política da educação nessa rede, tem predominado o entendimento de que as classes especiais não seriam mais justificadas, porém são mantidas as quatro escolas especiais da rede. Essas quatro escolas especiais também são organizadas por Ciclos de Formação.

### **Processo de Avaliação da Aprendizagem**

Na RME de Porto Alegre, a ênfase tem sido em uma perspectiva que considera a avaliação como parte do fazer pedagógico, ou seja, deve ser realizada diariamente, de maneira contínua, investigativa e diagnóstica, considerando a participação de todos nesse processo. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser centrada no aluno e em seu “desempenho”. A avaliação deveria envolver toda a escola, considerando seus atores (professores, alunos, funcionários) como responsáveis pelo processo de construção de conhecimentos.

Ao discutir a perspectiva da avaliação na Escola Cidadã, Loch (1999, p. 135) diz que: *A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo rumos e caminhos a serem percorridos...* Essa avaliação, numa perspectiva formativa, vai sendo registrada no dossiê dos educandos que contem informações que dizem respeito ao processo de desenvolvimento escolar de cada aluno. Informações que deveriam ser frutos da observação diária do professor, de reflexão e ação, e que são consideradas como um constante diagnóstico da construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos no processo de escolarização.

As reflexões sobre avaliação têm desdobramentos quanto à compreensão da repetência e do fracasso escolar. Busca-se evitar a retenção dos alunos em um ano-ciclo. Essa lógica dá respaldo à idéia da importância da convivência cotidiana e do estabelecimento de laços afetivos entre os colegas como um instrumento facilitador

---

<sup>8</sup> Uma discussão mais aprofundada sobre a educação especial na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre pode ser encontrada em Mostardeiro (2000).

<sup>9</sup> ANDRADE (2005) discute a ação docente e a formação continuada no contexto da Rede Municipal de Porto Alegre.

das aprendizagens dos alunos, promovendo a convivência construtiva dos mesmos. Na proposta organizada por Ciclos de Formação, um dos elementos considerados importantes para a efetivação do acesso e permanência de todos na escola é o de “progressão”. Essa perspectiva sinaliza a importância da convivência contínua entre as crianças, na tentativa de fortalecer as relações interpessoais, os laços afetivos. Com relação a essa discussão Loch (1999, p. 135) sinaliza que

A idéia de progressão já se evidencia: primeiro na “enturmação” de alunos e alunas, pois as crianças, pré-adolescentes e adolescentes são enturmadas conforme o contexto de desenvolvimento que apresentam dentro das idades em que se encontram e as atividades pedagógicas de cada turma são pensadas a partir de suas vivências, saberes e experiências considerando ainda a manifestação de diferentes ritmos, tempos, dificuldades, potencialidades dentro outras.

Nos Ciclos de Formação a avaliação pode ser realizada considerando-se três modalidades: formativa, sumativa e especializada. A avaliação formativa é aquela que se dá no cotidiano escolar, que investiga, diagnostica. Ela é composta por auto-avaliações dos alunos, relatórios descritivos que os professores elaboram sobre o desenvolvimento de cada aluno considerando suas especificidades. Esta avaliação formativa está presente desde o momento da enturmação dos alunos e ocorre trimestralmente. A avaliação sumativa (não é de soma, mas sim de sumário) diz respeito ao resultado geral obtido através das avaliações formativas realizadas ao longo do ano. De acordo com Loch (1999, p. 138) a avaliação sumativa aponta os tipos de progressão ao final de cada ano, podendo ser de três diferentes maneiras:

\* progressão simples – alunos que não tiveram maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem;

\* progressão com plano didático de apoio – para os estudantes que, mesmo ao final do ano-ciclo, apresentam alguma dificuldade e, portanto, necessitam de uma intervenção mais individualizada. O aluno progride para o ano seguinte mediante a elaboração e acompanhamento de um plano didático-pedagógico; e

\* progressão sujeita a uma investigação especializada – essa progressão é requerida pelos professores para alunos que precisam de uma investigação mais aprofundada sobre as dificuldades encontradas e que necessitam de um

atendimento mais amplo. Essa investigação pode ser realizada por todos os profissionais que trabalharam com esse aluno no sentido de oferecer informações sobre seu desenvolvimento, auxiliando trabalho pedagógico do ano seguinte.

A avaliação especializada pode ser realizada sempre que for considerado necessário. É destinada aos alunos que precisam de um apoio educativo especial, de um acompanhamento mais específico. Nesse caso, o serviço de Orientação Pedagógica, juntamente com a Sala de Integração e Recursos e o Laboratório de Aprendizagem trabalham em parceria. Cada aluno tem uma pasta onde ficam arquivados seus trabalhos para que os pais e professores possam acompanhar seu desenvolvimento.

Discutir os processos avaliativos numa perspectiva inclusiva permite que se abram espaços para que essa prática seja vista como apoio importante no fazer pedagógico em que professores e alunos tenham oportunidade de aprenderem sobre si mesmos, sobre seus processos de construção dos conhecimentos. A avaliação da aprendizagem sempre esteve presente nas escolas e começou a passar por um processo de burocratização em função da ampliação da escola pública e do aumento considerável do número de alunos. Através dela, era possível selecionar aqueles que estariam “aptos” para o processo de escolarização. O desafio, portanto, é a formulação de um projeto de avaliação que contemple as necessidades institucionais, mas que não fragmente a experiência do aluno e permita que ele consiga dar continuidade aos seus estudos desenvolvendo-se e evoluindo a cada etapa de sua escolarização.

### **Pontos Emergentes**

A análise dos trabalhos que discutem a avaliação e a prática pedagógica nessa rede (SOUSA, 2007) mostra que há indícios de um movimento da escola em considerar a avaliação como parte do processo de escolarização, como parte importante a prática pedagógica cotidiana. A concepção de que a avaliação da aprendizagem deve acontecer em momentos estanques, por meio de provas e testes com o objetivo de verificar o que aluno sabe ou não sabe parece estar perdendo espaço nas escolas. O movimento ainda é bastante lento possivelmente porque romper com a compreensão histórica da avaliação da aprendizagem como

sendo uma prática que se refere apenas ao aluno, suas aprendizagens, dificuldades é algo que desequilibra e questiona as concepções sobre o aprender, o ensinar e, sobretudo, sobre o lugar do professor. O primeiro passo parece já ter sido dado, já que as diferentes produções dos alunos, ao longo do ano letivo, têm sido consideradas e, em função disso, muitos professores aprendem a conhecer as facilidades, as dificuldades, as preferências dos seus alunos de modo que a intervenção possa ser utilizada para favorecer as aprendizagens dos alunos e os ajustes necessários à prática pedagógica. Além disso, a avaliação parece estar sendo pensada no sentido de compreender o desenvolvimento singular do aluno sem que ele seja comparado a um padrão de ritmo e desenvolvimento. No entanto, apesar de haver uma aposta no processo de desenvolvimento dos alunos, as dificuldades estão no plano do *que fazer com as informações coletadas ao longo do processo de avaliação, como utilizar as informações para a qualificação da própria prática em sala de aula e, sobretudo, como representar esse processo de avaliação.* A questão da representação do processo de avaliação, do registro, da escrita parece ser um ponto evidenciador de um direcionamento da busca de qualificação. Apesar dos esforços no sentido de modificar o processo de avaliação, a prática de uma escrita reflexiva do próprio fazer pedagógico articulado com o desenvolvimento do aluno parece não ser recorrente nas escolas. Há uma tendência à burocratização da escrita, registrando-se notas, conceitos, faltas, pontos discutidos em aula, algumas vezes um mau comportamento de algum aluno, mas uma escrita pontual. Escrever criticamente sobre o cotidiano de sala de aula é se responsabilizar pelo ato pedagógico de maneira ampla, se responsabilizar pelas possíveis dificuldades dos alunos, pela necessidade de pensar um trabalho com objetivos específicos articulados com as necessidades dos alunos, sobretudo é expor as próprias dúvidas, os próprios não-saberes. Parece que o obstáculo da escrita torna-se um entrave na avaliação. Por isso é tão difícil fazer pareceres descritivos que falem do pedagógico inserindo professor e aluno – sim, porque em muitos casos os pareceres são construídos uma única vez e de acordo com o aluno se atribui um tipo – ampliando e modificando a concepção de ensinar e aprender.

## **Tensões e Desafios**

Apesar dos avanços com relação à prática da avaliação da aprendizagem é importante destacar que o trabalho pedagógico, para transformar e qualificar a educação, precisa ser feito com o coletivo da escola. Não compete apenas ao professor modificar essa prática. A escola precisa se organizar de modo que haja espaços de interlocução, troca, escuta, fala. Estudos como o de ESTEBAN (1999) demonstram que esse momento, na maioria dos casos, não é um espaço de interação pedagógica, já que há poucos mecanismos que incitam o professor a pensar sua prática pedagógica e compartilhar seus avanços ou dificuldades com os demais colegas. As discussões tendem a acontecer em torno de julgamentos e emissão de valor dos comportamentos dos alunos, problemas pessoais/familiares. Em muitos casos os problemas familiares estão servindo de justificativa para as dificuldades das crianças. Frequentemente, há professores que consideram o conselho de classe como algo somente burocrático e enfadonho, sem que sejam valorizadas as potencialidades desses espaços para o trabalho coletivo. Nossa intenção não é identificar os “culpados”, mas colocar em evidência uma dinâmica institucional que tem predominado nas escolas e limitado a dimensão coletiva das práticas escolares. Consideramos necessário reconhecer a importância do momento do Conselho de Classe, redefinindo seus objetivos que envolvem, para além do discurso sobre o aluno, a discussão do ato pedagógico em relação aos alunos. Nessa mesma direção é necessário que se constituam os nexos entre esse espaço e aquele das assessorias nas escolas, valorizando a presença de profissionais que possam auxiliar os professores a repensarem suas práticas, compartilharem suas dúvidas e desconhecimentos, fator que poderá ter implicações no processo de qualificação profissional e pedagógica dos docentes.

## **ANA CAROLINA CHRISTOFARI**

Possui graduação em Pedagogia com ênfase em Séries Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Mestre pelo programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, tendo sido integrante da linha de pesquisa: Processos de Inclusão e Participação em Educação Especial. Dissertação intitulada: Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Escolar: trajetórias nos Ciclos de Formação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusão,

atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Políticas Públicas de Inclusão Escolar, educação inclusiva, processos de avaliação da aprendizagem e educação especial. Integrante do NEPIE -Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (Núcleo vinculado ao PPGEDU/UFRGS) participando, desde 2006, da pesquisa sobre Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Esteio e membro do NEPIE.

## CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988) e doutorado em Doutorado em Educação - Universita degli Studi di Bologna (1996). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão escolar, políticas de inclusão, além das relações entre pensamento sistêmico e educação. Coordena o NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar) na UFRGS.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone. *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AZEVEDO, José C. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Vozes, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto; DORNELES, Beatriz. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. In: PRIETO, Rosângela. **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil**: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004. 146 p.

BEDIN, Virgínia. **Diversidade e Intersubjetividade nos Laboratórios de Aprendizagem da rede Municipal de Porto Alegre – RS**. (Proposta de Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: UFRGS, 2006.

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

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**: educação para e pela cidadania. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola\\_Cidada/Escola\\_Cid\\_Mov\\_projeto\\_2000.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Escola_Cid_Mov_projeto_2000.pdf). Acesso em: 29 de abril de 2007.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na Escola Cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 129-142.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na vida, tempos na escola**. Criando possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a Educação Especial na SMED. In: **Cadernos Pedagógicos nº 20**: Fazendo Diferença: A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, janeiro de 2000. P. 7-12.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des) Vantagem e Aprendizagem**: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação).

RANGEL, Mary. A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social. **Cadernos de educação**. Pelotas Vol. 7, n. 11, p. 111-136, jul./dez. 1998.

SOUSA, Gabriela Brabo. **Avaliação Inicial do Aluno com Deficiência Mental na Perspectiva Inclusiva**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007. UFRGS, 2007. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Fabiane Romano. **O Lugar das Diferenças e a Configuração dos Espaços Escolares**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2004. UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado.

TEZZARI, Mauren Lucia. **“A SIR chegou...”** Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2002, UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

XAVIER, Maria Luiza. M. F. **Os Incluídos na Escola:** o disciplinamento nos processos emancipatórios. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2003. UFRGS, 2003. Tese de Doutorado.