

Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à “Pedagogia das Diferenças” e aos princípios e práticas da avaliação escolar

Some contributions by Philippe Perrenoud regarding in “Pedagogy of Differences” and the principles and practices of school evaluation

Gizele Aparecida de Almeida¹
Luciana Hoffert Castro Cruz²
Larissa Layane Gomes³

Resumo: Este artigo deriva de parte de uma pesquisa de mestrado, defendida em 2021, por meio do programa MPEC, da Universidade Federal de Ouro Preto, na qual se objetivou descrever e analisar como se dá o processo de elaboração das avaliações escritas para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, inseridos no Ensino Fundamental II. Para tanto, definiu-se como foco do estudo a avaliação escolar no âmbito da Educação Inclusiva e, como objeto de estudo, a análise dos processos e estratégias de elaboração de avaliações escritas adaptadas às especificidades desses alunos. Como referencial teórico de base, foram utilizadas as obras de Philippe Perrenoud, cuja riqueza teórica em relação à “Pedagogia das diferenças” e à concepção dos métodos avaliativos configura-se como justificativa para a elaboração de um artigo que contemplasse relevante temática.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Pedagogia das diferenças. Educação Inclusiva. Philippe Perrenoud.

Abstract: This article derives from a part of a master’s research project defended in 2021, through the MPEC program, at the Federal University of Ouro Preto, which aimed to describe and analyze how written assessments are designed for students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in secondary education schools. Therefore, the focus of the study was defined to be school evaluation in the context of inclusive education, and the object of study was the analysis of processes and strate-

1. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, .Ouro Preto, Minas Gerais - Brasil .e-mail: gizelealmeida@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9455-0369>

2. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP-Ouro Preto, Minas Gerais - Brasil ; e-mail: luhoffert@ufop.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-1478-0453>

3. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP- Ouro Preto, Minas Gerais - Brasil; e-mail: larilayane@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4839-2141>

gies for the development of written evaluations adapted to these students' specificities. The works by Philippe Perrenoud were used as a theoretical framework, since their theoretical richness in relation to the "Pedagogy of differences" and the conception of evaluation methods constitutes a justification for writing an article focusing on such a relevant theme.

Keywords: School evaluation. Pedagogy of differences. Inclusive education. Philippe Perrenoud.

Introdução

"A avaliação não é uma tortura medieval!" – com essa frase Philippe Perrenoud (1999, p. 9) inaugura uma de suas principais obras, voltada especificamente para o tema "avaliação da aprendizagem escolar" e, de certo modo, oferece subsídio para que se inicie, também neste artigo, uma discussão de suma importância para o atual contexto educacional brasileiro: a que serve a avaliação escolar? Como tem sido elaborada essa avaliação? Está calcada em quais princípios? Quais são os pressupostos necessários para que esta não se torne uma "tortura medieval" para os alunos brasileiros e, em especial, para aqueles que, em detrimento de suas especificidades, apresentam um processo de aprendizagem mais extenuante do que os demais? Mais ainda, tais pressupostos têm sido passíveis de serem alcançados?

Essas e tantas outras indagações sustentaram a justificativa para o desenvolvimento uma pesquisa de Mestrado Profissional, defendida em 2021, por meio do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (MPEC), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na qual se almejou descrever e analisar como se dá o processo de elaboração das avaliações escritas adaptadas às especificidades dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), inseridos no Ensino Fundamental II (EF II), tendo tal objetivo sido cumprido com êxito.

Para tanto, definiu-se como foco do estudo a avaliação escolar no âmbito da Educação Inclusiva e, como objeto de estudo, a análise dos processos e estratégias de elaboração de avaliações escritas adaptadas às especificidades desse público-alvo.

A pesquisa foi realizada, entre os anos de 2019 e 2020, com os professores da Escola CESGRA (Centro Educacional de São Gonçalo do Rio Abaixo), situada no município de São Gonçalo do Rio Abaixo/MG, e desenvolvida a partir da metodologia qualitativa, com abordagem descritiva. Como estratégia metodológica, foi utilizada a técnica de triangulação na coleta de dados e o método de Análise de Conteúdo de Bardin, para a análise dos dados.

Com efeito, ao final dessa análise, os resultados obtidos permitiram descrever como se deu o processo de elaboração de avaliações escritas para alunos com TDAH do EF II, com conseguinte análise da correlação entre estes e as possíveis contribuições da Neurociência aplicada à Educação Inclusiva.

A partir da realização dessa pesquisa, foi possível depreender que os professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da escola CESGRA encontravam dificuldades para elaborar atividades avaliativas escritas para alunos com a condição neurodiversa do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Também foi possível evidenciar que tais professores não localizaram ou não dispunham de instrumentos didático-pedagógicos que pudessem auxiliá-los no processo de elaboração de atividades avaliativas escritas para alunos com TDAH.

Outrossim, foi explicitado pelos docentes a relevância da elaboração de um produto educacional que, enquanto instrumento didático-pedagógico, fosse potencialmente capaz de auxiliá-los na prática docente, quanto à elaboração de avaliações de alunos com TDAH.

Por fim, dos dados obtidos por meio da pesquisa, depreendeu-se a premente necessidade de que a avaliação e os demais mecanismos que transformam as diferenças pessoais e culturais, dentre elas a neurodiversidade do TDAH, em desigualdades sociais, sejam remodelados, tendo por base o princípio de equidade.

Enquanto produto educacional derivado da pesquisa, foi elaborada uma série de podcasts, em formato de áudio e vídeo, que buscou contemplar a relação intrínseca entre o funcionamento cerebral e os processos de aprendizagem, tendo por base as contribuições da Neurociência aplicada à Educação Inclusiva. Tal material encontra-se disponível no repositório⁴ do programa de mestrado MPEC, da Universidade Federal de Ouro Preto.

Com relação ao referencial teórico que embasou a pesquisa, foram adotadas as legislações educacionais nacionais vigentes, em especial as relacionadas à Educação Inclusiva, bem como o conjunto de obras de Philippe Perrenoud, concernente à avaliação escolar, cuja riqueza de conteúdo em relação à “Pedagogia das diferenças” e à concepção dos métodos avaliativos configurou-se como justificativa para a elaboração de um artigo que contemplasse tal temática, dada a valiosa relevância da produção teórica do referido autor.

4. Disponível por meio do endereço eletrônico: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/13955>

Para tratar especificamente da temática “avaliação escolar”, considerou-se, de início, que esta se refere a um processo assaz complexo. Não obstante, a condução da pesquisa se manteve persistente, encorajada por uma importante concepção de Perrenoud (2001a), na qual afirmara que está na hora de olhar a realidade de frente: fazer aprender os que não aprendem espontaneamente é uma tarefa muito difícil, que exige da ação educativa com coerência, continuidade, qualidade, uma pertinência bastante ambiciosa.

As Contribuições de Philippe Perrenoud para a Compreensão da “Pedagogia das Diferenças” e dos Princípios e Objetivos da Avaliação Escolar

Os trabalhos teóricos de Perrenoud, que enveredaram para a questão da “avaliação e práticas pedagógicas” aconteceram de 1979 em diante (NÓVOA e BENAVENTE, 1993, p. 9). Tais autores pontuam que Perrenoud “procede de modo inovador, ultrapassando os limites da disciplina e cruzando teorias, métodos e conceitos com a Psicologia, a Linguística e a Pedagogia”. Consideram, ainda, que, da avaliação às práticas, dos currículos à organização escolar, Philippe Perrenoud chegou à questão da profissionalidade docente como um “centro estratégico” para a mudança das práticas escolares (NÓVOA; BENAVENTE, 1993, p. 10).

Assim sendo, considera-se que a obra de Perrenoud oferece relevantes subsídios para a compreensão de como se dá o processo de elaboração de atividades avaliativas, a partir da prática docente, que, na maioria das vezes, é delineada por currículos e organização escolar previamente estabelecidos.

Esta revisão bibliográfica trará algumas das principais contribuições de Perrenoud para a Compreensão da “Pedagogia das Diferenças” e dos princípios e objetivos da avaliação escolar, o que não obedecerá, contudo, à cronologia com que tais reflexões foram abordadas pelo autor.

Assim sendo, será tomada, de início, a obra de Perrenoud datada de 1984, na qual o autor se dedicou exclusivamente ao estudo da “construção do êxito e do fracasso escolar” (PERRENOUD, 1990[1984]), em que explicita, já no primeiro parágrafo do capítulo inicial, uma importante reflexão sobre como a avaliação escolar tende a criar “hierarquias de excelência”, à medida que demarcam e chancelam, por meio delas, o fracasso e o êxito escolares:

Este livro esboça uma sociologia da avaliação escolar, dos procedimentos e normas em virtude das quais a escola primária elabora as *hierarquias de excelência*, em especial, as que decidem o fracasso e o êxito escolares e suas consequências. [...] Em relação à pergunta que se quer saber por que há bons e maus estudantes, a Sociologia da Educação geralmente responde analisando os mecanismos que transformam as diferenças culturais em desigualdades escolares. Mas, muitas vezes é esquecido que estas últimas têm uma dupla vertente. São *desigualdades reais*, que dizem respeito ao saber e ao saber fazer valorizado na escola, mas que não teria a mesma importância simbólica ou as mesmas consequências práticas se a avaliação escolar não as traduzisse em *hierarquias explícitas*. A razão pela qual essas hierarquias mostram ou escondem, ampliam ou reduzem as desigualdades reais depende, em grande medida, dos *procedimentos de fabricação* utilizados, da estrutura do *currículo*, da essência do trabalho escolar, das modalidades de avaliação, do momento em que intervêm ao longo do ano ou do ciclo escolar. A análise da fabricação de hierarquias de excelência, formais ou informais, não consiste apenas em evidenciar a *construção de uma representação das desigualdades*, mas também em *descrever e explicar a parte da arbitrariedade que essa construção caracteriza* (PERRENOUD, 1990[1984], p. 13-14, grifo do autor, tradução nossa).

Perrenoud alerta, nessa obra, que

[...] em qualquer situação coletiva de ensino, *as hierarquias de excelência são onipresentes*, nem que seja pelo fato de que todos estão sujeitos, em princípio, ao julgamento de um professor e de outros alunos. [...] *Dessa comparação surgem hierarquias que se estabelecem tanto mais rápido quanto mais se fazem as tarefas* e os alunos, portanto, têm a oportunidade de identificar quem lê ou desenha melhor, quem calcula mentalmente, mais rapidamente ou os invencíveis na conjugação de formas verbais, aqueles que dominam o dicionário ou explicam palavras difíceis sem esforço, aqueles que se expressam com clareza, sempre têm alguma ideia, são capazes de animar uma discussão, [...]. Por outro lado, *há alunos que rapidamente percebem que, em todas essas áreas, estão em um nível médio ou baixo* (PERRENOUD, 1990[1984], p. 15, grifo nosso).

Quando Perrenoud remete, ainda nesse livro, à postura das escolas medievais, o método de ensino e avaliação escolar da época, traz à tona práticas que ainda hoje muito se assemelham às adotadas na maioria das escolas brasileiras, em pleno século XXI, conforme ilustrado:

Nas escolas medievais, o mestre se dirigia a um público heterogêneo. Seus alunos tinham idades diferentes, conhecimentos prévios muito desiguais. *O mestre ensinava o que sabia, abordando de forma cíclica certo número de temas, sem se preocupar demasiadamente em determinar os progressos que seu público fazia*. Estruturava o saber da maneira que lhe parecia mais lógica ou que melhor convinha ao seu percurso intelectual. [...] *A definição de normas de excelência escolares, no sentido estrito, leva a*

submeter os alunos, em cada escola, a uma avaliação escolar regular, escrita, formal, padronizada (PERRENOUD, 1990[1984, p. 76-77, grifo nosso).

Destarte, Perrenoud inaugura uma discussão que concorda com o cerne da questão abordada neste artigo: até que ponto as avaliações escolares, quando elaboradas sem considerar as peculiaridades de cada aluno (em especial, as daqueles que encontram alguma “barreira para o aprender”), estariam colaborando para com a criação de hierarquias de excelência e, por conseguinte, para com o fracasso escolar?

Daí decorre uma importante indagação: a que serve manter esse tipo método avaliativo medieval? Mais ainda, se consideradas as implicações negativas dessa prática sobre a criação de hierarquias de excelência, como promover processos avaliativos equitativos, sem que sejam respeitadas as idiosincrasias inerentes à neurodiversidade do TDAH, tendo em vista que, ainda hoje, são empregadas avaliações regulares, escritas, formais, e pior, com forma de abordagem do conteúdo idêntica às oferecidas aos alunos neurotípicos?

Para inaugurar as reflexões acerca da referida indagação, compete compreender, primeiramente, como Perrenoud define a “avaliação formal”, a “avaliação informal” e a “avaliação formativa”, tendo esse último termo já sido cunhado nos trabalhos de Bloom, Hastings e Madaus em 1971 (*apud* ALLAL, 2011, p. 72), quando se tornou clássico.

Perrenoud assim designa a “avaliação formal”:

Num primeiro momento, trataremos da *avaliação formal*, na qual a organização escolar intervém explicitamente, formulando regras imperativas, acompanhadas de conselhos e exemplos menos restritos, mas que também influenciam as práticas. Aqui definiremos avaliação formal como *aquela que envolve a organização escolar*. Embora elaborada pelo docente, esgotados os meios de recurso possíveis, *a avaliação formal estabelece oficialmente o nível de excelência reconhecido para cada aluno*, seja para uma determinada prova, para um período de trabalho ou para uma disciplina definida, ou em relação a um conjunto do programa ou ano escolar. A avaliação formal (devido ao seu caráter oficial, que fundamenta as decisões de orientação ou seleção desde que atinge o conhecimento dos alunos, pais e gestores) costuma ser *escrita e padronizada*, em sua forma, periodicidade, difusão e, em princípio, em seus desdobramentos sobre repetições do curso, apoio e orientação pedagógica (PERRENOUD, 1990[1884], p. 122, grifo do autor, tradução nossa).

A “avaliação informal”, por sua vez, foi definida por Perrenoud da seguinte maneira:

A avaliação informal não visa, em primeiro lugar, colocar os alunos numa escala de excelência, para comparar uns com os outros. O julgamento de excelência fundamenta a decisão de intervir ou abrir mão. Se o aluno parece funcionar, escrever de forma legível, raciocinar corretamente, contar sem muitos erros, o professor pode incentivá-lo e se interessar por outros alunos que precisam de mais ajuda. Quando um aluno está totalmente bloqueado, não avança no trabalho ou se perde, o professor sente necessidade de intervir. O mesmo acontece quando a qualidade do seu trabalho deixa muito a desejar. O professor sempre tem em mente um padrão abstrato de excelência cujo modelo é personificado pelos melhores alunos, mas ele não espera que todos os meninos se aproximem dele de imediato. *Nem todo desvio do padrão de excelência justifica uma intervenção.* (PERRENOUD, 1990[1884, p. 231, grifo do autor).

Perrenoud alerta para a discrepância que comumente ocorre quando se emprega a avaliação formal, sem se ater aos aspectos da avaliação informal, “dicotomia platoniana” esta que poderia ser comparada à atual realidade das avaliações nas instituições de ensino brasileiras, conforme apontou Ribeiro (2008).

De acordo com Perrenoud,

[...] como tem que realizar uma avaliação formal, por notas, o professor deve se ater ao que há das hierarquias formais, derivadas das provas escritas e médias trimestrais, que confirmam, nos aspectos essenciais, sua classificação intuitiva. Se não ocorre assim, ele vive como uma discrepância. Ainda que saiba que esta se deve à diferença entre o conjunto de atividades realizadas em classe e a amostra mais limitada utilizada em uma avaliação formal, um professor não aceita prontamente a ideia de atribuir notas que não correspondam à sua imagem intuitiva dos alunos (PERRENOUD, 1990[1884], p. 232).

Inúmeros exemplos práticos poderiam ser citados para ilustrar tal concepção do referido autor acerca da avaliação formal. Entretanto, apenas um foi escolhido, derivado da pesquisa supracitada, na qual determinado professor do 6º ano do EF II indaga à equipe pedagógica sobre como deverá avaliar um aluno portador de doença neurodegenerativa em progresso, a qual, por conseguinte, o impede de ler, escrever, falar e se locomover com fluência e, obviamente, o impede de registrar, por meio da escrita, o que aprendeu.

Dessa dificuldade real apresentada pelo aluno surge a dificuldade de o professor propor métodos avaliativos alternativos e equitativos, que respeitem a especificidades de tal quadro, motivo pelo qual este se reportou à equipe pedagógica sobre como deveria proceder, tendo esta o orientado a utilizar a avaliação por meio de observação e, posteriormente, transpô-la, conforme observado, sob a forma de uma nota, atribuída segundo o quão o aluno conseguiu desempenhar a atividade, de acordo com

os objetivos previamente propostos.

Foi instaurada, aí, a queixa desse professor específico, que, comumente, ilustra a reverberação da maioria dos professores, em situação semelhante, dentre elas, quando são convocados a elaborar avaliações que contemplem as especificidades dos alunos com a condição neurodiversa do TDAH. Tal professor foi veemente ao discordar de oferecer a “nota máxima” ao aluno que fora avaliado desse modo, uma vez que, obviamente, o aluno não conseguiu cumprir a atividade da mesma forma que os alunos neurotípicos.

Ora, procede tal discordância? Trata-se de um aluno com uma condição neurológica degenerativa! É um aluno que não anda como os demais, não se alimenta de forma independente tal qual os demais, não fala fluentemente, como os demais; porquanto, por que ele deveria ser avaliado com os mesmos critérios que os demais?

Mais ainda, por que ele deveria ser punido, com a obtenção de apenas 60% da nota (a famigerada média), sendo que ele cumpriu, a seu modo, tudo o que lhe era possível fazer? Seria mesmo imprescindível atestar a esse aluno, por meio da hierarquia de excelência criada pela média da nota, que ele estaria aquém dos demais alunos neurotípicos, simplesmente porque ele detém uma neuropatia que o impede de executar as tarefas tal qual os demais?

Tendo por base tais indagações, considera-se, por fim, a definição de Perrenoud para a “avaliação formativa”, designada da seguinte forma:

Em princípio, uma avaliação formativa deveria permitir uma regulação dos processos de aprendizagem. A avaliação como um instrumento de regulação, correção dos trabalhos em curso. [...] [É importante] o seguimento do trabalho do aluno pelo professor; este último devolve ao menino, com a maior frequência possível, uma retroalimentação (*feedback*), que lhe permite detectar seus erros, corrigi-los, prosseguir seu trabalho e terminá-los. [...] Ao avaliar, dia a dia, o trabalho de seus alunos, o professor terá uma ideia bastante precisa de seu funcionamento intelectual, de suas formas de aprender, de seu nível de competência Trata-se de um produto secundário da avaliação informal, que não pode ser revertido em uma ação corretiva imediata, para além da tarefa atual. (PERRENOUD, 1990[1884, p. 231-232, grifo do autor).

Adentrando ainda mais nessa reflexão teórica, tem-se que Perrenoud aborda a importância de se atentar para a elaboração das avaliações escolares, enfatizando especialmente no caráter formativo destas:

Se se aceita, como regra geral, o princípio da avaliação escolar, as modalidades que ele adota muitas vezes *desanimam as pessoas* [...]. Há

algum tempo, principalmente entre os profissionais das escolas e pesquisadores das Ciências da Educação, vem se desenvolvendo uma *reflexão sobre alternativas à avaliação tradicional, especialmente no sentido de uma observação qualitativa, sem notas, uma avaliação formativa ou baseada em objetivos ou critérios de domínio do assunto em questão* (PERRENOUD, 1990[1884, p. 23-24, grifo nosso).

Tanto neste artigo quanto na pesquisa da qual decorreu, foram considerados como de suma importância todos os três eixos, uma vez que eles versam sobre a correlação entre a prática docente e a elaboração das avaliações, devendo-se considerar a coexistência entre a rotina e a improvisação regulada, assim como a importância de se diferenciar a “indiferença” da “diferenciação” (PERRENOUD, 1990[1884).

Com relação ao tratamento das exigências e à didática das diferenças, Perrenoud argumenta que

seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo *heterogêneo* (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades, etc.). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal ou formal, construir identidades e trajetórias. Porém, regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças, elas falam de um aluno “médio” ou de um sujeito epistêmico, desconhecem a dificuldade que há em fazer os alunos gostarem de certas disciplinas (PERRENOUD, 1990[1884, p. 28, grifo do autor).

Analogamente, tem-se que, no processo de elaboração das avaliações escolares, as didáticas também negligenciam as diferenças, sendo abordados, porquanto, as questões às quais se considera que os alunos medianos deterão competência para responder, de modo que os alunos que maior facilidade também realizarão a atividade com facilidade, relegando aos alunos com algum tipo de neurodiversidade e/ou “barreira para o aprender” o triste fim de obter uma nota abaixo da média, o que atestará seu fracasso escolar e, por conseguinte, culminará na perda do interesse destes pelas disciplinas nas quais detêm maior dificuldade.

Outra relevante obra de Perrenoud foi publicada no mesmo ano de 1993, como parte da coleção “Ciências da Educação”, lançada por Nóvoa e Estrela, na qual a contribuição do autor se encontra no volume 9, com o capítulo intitulado “Não mexa na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica” (PERRENOUD, 1993b, p.171-188, tradução nossa). Nesse capítulo, Perrenoud inicia com a afirmação de que “mudar a avaliação significa mudar a escola, pelo menos se pensarmos em termos de *mudanças maiores*, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa” (PERRENOUD, 1993b, p. 173, grifo do autor).

Em seguida, o autor justifica que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Assim sendo, mexer na avaliação significaria, de acordo com ele, “por em questão um conjunto de equilíbrios frágeis” e pareceria “representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola” (PERRENOUD, 1993b). Destarte, Perrenoud enfatiza, categórico: “‘Não mexam na minha avaliação!’ é o grito que damos assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação para que o novelo se desfie...” (PERRENOUD, 1993b).

Em seguida, o referido autor elabora uma construção teórica que vai ao encontro do proposto neste artigo e reflete, sumariamente, sobre as intempéries encontradas no espaço escolar, quando se trata de elaboração de avaliações adaptadas às especificidades de alunos com alguma neurodiversidade:

mudar a avaliação é fácil de dizer. As mudanças não têm, todas, o mesmo valor. Podemos modificar facilmente as escalas de avaliação quantitativa, a construção das escalas, o regime das médias, o intervalo entre as provas. Nada disso afeta de forma radical o funcionamento didático ou o sistema de ensino. As mudanças que estão aqui em discussão vão mais longe, no sentido de uma avaliação *formativa*. Por outras palavras, uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia-base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança (PERRENOUD, 1993b, p. 173, grifo do autor).

Neste artigo, Perrenoud pontua, ainda, que “prosseguir numa avaliação formativa significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação, sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou a limita” (PERRENOUD, 1993b, p. 174).

Já em 1994, Perrenoud escreve, com Monica Thurler, uma obra intitulada “A escola e a mudança: contributos sociológicos”, na qual questiona se até que ponto a escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade (PERRENOUD e THURLER, 1994, tradução nossa). Dessa obra, o mais relevante para a pesquisa seria o capítulo “O que está em jogo, a nível dos estabelecimentos escolares, numa renovação didática”, no qual Perrenoud defende que só

há renovação didática quando se modernizam os conteúdos e os métodos de uma disciplina escolar; reescrevem-se os planos de estudos, propõem-se guias metodológicos e meios de ensino correspondentes a essas novas orientações, formam-se ou informam-se os professores. [...] Não há renovação sem poder didático, sem autoridade habilitada a afirmar que os conteúdos e os métodos devem mudar, que não se poderá ensinar

amanhã tal como ontem [...] (PERRENOUD e THURLER, 1994, p. 111, grifo do autor).

Assim sendo, da mesma forma que uma renovação didática não ocorre sem poder didático, análoga premissa pode ser considerada quando se trata da proposição de elaboração de avaliações adaptadas às necessidades dos alunos. Sem que haja autoridade habilitada a afirmar que os métodos de elaboração dessas avaliações devem mudar, os professores permanecerão elaborando as questões tal como anteriormente, assim como no período medieval.

A ilustração dessa ausência de poder didático no âmbito da avaliação escolar fica ainda mais premente quando se verifica a parca existência de diretrizes no âmbito das políticas públicas educacionais que disponham da relevância e obrigatoriedade de propor avaliações calcadas nos pressupostos equitativos. Inclusive, a esta ausência é, comumente, creditada à justificativa para que nada se faça em relação ao rompimento de tal paradigma, ponto sob o qual emerge uma das mais ferrenhas discussões acerca da adaptação das avaliações: a escola estaria, com essa prática, favorecendo alguns alunos, em detrimento de outros? A escola estaria sendo justa com os demais alunos?

Talvez por causa dessa relação de poder subjacente à discussão, que Perrenoud tenha pontuado, nessa mesma obra, que uma renovação didática teria uma “dimensão menos inocente”, posto que representaria “*uma tentativa, umas vezes explícita, outras vezes bem sutil, de influenciar práticas pedagógicas*” (PERRENOUD e THURLER, 1994, p. 112, grifo do autor).

Prosseguindo nessas reflexões, também em 1994, Perrenoud publica a edição francesa da obra “*La Formation des Enseignants: Entre Théorie et Pratique*” (PERRENOUD, 1994, tradução nossa), na qual, em seu quarto capítulo, discorre sobre a formação da avaliação, que caminha entre duas lógicas: a do idealismo otimista e o realismo conservador (PERRENOUD, 1994, p. 91).

Nessa obra, Perrenoud volta a tratar, como tônica central, da formação docente, quando salienta que é necessário “formar professores, isto é, prepará-los para observar, decidir e agir em uma situação, levando em consideração todos os objetivos e condicionantes que caracterizam a ação pedagógica em uma aula” (PERRENOUD, 1994, p. 91).

Tal consideração poderia ser estendida ao ato de elaboração das avaliações escolares, se considerado que o professor também precisa ser instrumentalizado para que detenha condições de elaborar tais atividades, tendo como objetivo a avaliação equitativa de cada um de seus alunos, nas suas respectivas peculiaridades. O que se sabe, todavia, é que a orientação quanto à elaboração de avaliações de caráter formativo não

são tão frequentes nos processos de formação docente inicial (RIBEIRO, 2008), seja nas Licenciaturas ou na Pedagogia, o que também ficou evidenciado na pesquisa realizada com os professores do CESGRA.

Ainda no ano de 1994, Perrenoud escreveu a obra intitulada “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar” (PERRENOUD, 1995[1994], tradução nossa). Nessa obra, Perrenoud volta a tratar do trabalho escolar como um conjunto de rotinas que muito têm a ver com a discussão proposta neste artigo: os momentos de avaliação formal, os trabalhos de casa, os exercícios individuais, as tarefas discursivas menos estruturadas, as situações de investigação, a participação nas aulas e nas discussões coletivas e, por fim, o trabalho em subgrupos (PERRENOUD, 1995[1994], p. 65-68). Perrenoud ressalta, nesse texto, a preocupante, e ainda atual, condição das turmas formadas ao acaso e de suas conseguintes rotinas e respectivo impacto no cotidiano do aluno (PERRENOUD, 1995[1994], p. 65).

Especificamente com relação à avaliação escolar formal, Perrenoud aponta, nesse texto, que estas “cobrem apenas as atividades mais explicitamente submetidas a um juízo dominado pela ideia de excelência” (PERRENOUD, 1995[1994], p. 66). Nesse sentido, o autor aponta que, “*trabalhar bem*”, no caso do aluno, consistiria, então, em “levar o trabalho a sério e fazer o seu melhor; trabalhar depressa e de forma organizada, de forma a responder a todas as questões; resolver os problemas, dar respostas certas, fazer corretamente o trabalho pedido; cuidar da apresentação e da ortografia” (PERRENOUD, 1995[1994], p. 66, grifo do autor).

Dessa “catalogação do bom trabalho” a ser executado pelo aluno, cabe a reflexão acerca das questões inerentes aos alunos que contemplam o público da “pedagogia das diferenças”, como no caso específico daqueles acometidos com a neurodiversidade do TDAH, os quais poderão, por vezes (ou de certo) apresentar determinadas “barreiras para o aprender”, tais como dificuldades em concatenar o raciocínio de forma ágil, poucas habilidades visuoespaciais e/ou visuomotoras, que repercutem negativamente na organização e na legibilidade da caligrafia, assim como em replicar, *ipsis litteris*, as mesmas informações prestadas durante a aula, tendo então prejudicada a importante função cognitiva da memória de trabalho, por exemplo.

Tendo por base a peculiaridade do quadro de TDAH, há que se debruçar sobre a questão da “Pedagogia das Diferenças”, sobre a qual Perrenoud discorre, de forma mais pungente, numa obra ulterior, datada de 1997, denominada “Pedagogia diferenciada: das intenções à ação”, na qual afirma que, “da intenção à ação, o caminho é entremeadado de armadilhas, tanto teóricas quanto práticas” (PERRENOUD, 1999[1997], p. 11).

Como ponto elementar da obra supracitada, Perrenoud se propõe a reconstruir, em linhas gerais, as reflexões que deram origem às pedagogias diferenciadas como pedagogias racionais, concebidas para, segundo ele, “neutralizar um dos principais mecanismos de *fabricação* do fracasso escolar e das desigualdades” (PERRENOUD, 1999[1997, p. 11, grifo do autor).

Nesse texto, Perrenoud trata do desejo de desenvolvimento de uma “educação sob medida que, segundo ele, seria “o sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes” (PERRENOUD, 1999[1997, p. 9). Estendendo-se o argumento de Perrenoud para os processos de elaboração das avaliações escolares, seria utópico ou, em vez disso, ético, propor que métodos avaliativos distintos sejam propostos a alunos sumariamente diferentes?

Já bem delimitada a temática “avaliação escolar” em suas pesquisas, em 1998 Perrenoud produz uma obra totalmente voltada para a avaliação, na qual aborda os meandros de duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens (PERRENOUD, 1999[1998]). O autor inaugura o livro, ressaltando que a avaliação é uma invenção tardia, datada do século XVII, e que se tornou indissociável do ensino de massa, conhecido desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória. Nessa obra, Perrenoud faz uma importante indagação: “Algum dia teria havido, na história da escola, consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência?” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 9).

Cabe, porquanto, a indagação um tanto quanto subversiva: por que ainda não houve, nem parece haver pretensão de existir, algum tipo de consenso ou referencial teórico acerca da maneira de avaliar, tendo por base níveis de exigência equitativos?

Perrenoud parece se debruçar sobre análogo questionamento, posto que salienta, nessa obra, que a “avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”, mencionando que algumas pessoas, ao resgatarem suas lembranças da escola, associam à avaliação uma experiência gratificante, ao passo que, a outros, ela evoca uma sequência de humilhações (PERRENOUD, 1999[1998]).

Destarte, a avaliação ainda parece vigorar, nos dias atuais, como uma tortura medieval para uns, ao passo que funciona como medalha chancelar de excelência, para outros. Quanto a isso, Perrenoud enfatiza, inclusive, que “nada se transforma de um dia para o outro no mundo escolar” e que, portanto, ainda que seja antiga a revolta dos professores e pedagogos diante do interesse em colocar a avaliação num esquema

de notas que serve menos ao aluno e mais ao sistema, a “inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e, sobretudo, nas mentes, para que uma nova ideia possa se impor rapidamente” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 10).

Seu apontamento, realizado em 1998, permanece vívido ainda nos dias atuais, de que “embora muitos pedagogos tenham acreditado condenar as notas, elas ainda estão aí, e bem vivas, em inúmeros sistemas escolares, [...], e que] as crianças de mesma idade continuam obrigadas a seguirem o mesmo programa” (PERRENOUD, 1999[1998]). Contudo, ainda que pouco tenha se avançado nessa discussão, faz-se urgente e necessário prosseguir na reivindicação de teorizações e políticas educacionais que vertam seu olhar para a proposição de métodos avaliativos mais equitativos e, por conseguinte, mais justos.

Não obstante, Perrenoud ainda pondera, realista, que é “lentamente [que] a escola muda”. Ele considera, outrossim, que, quando a maioria dos sistemas passa a falar que irá favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação, acaba por sinalizar que, nesse sentido, poderá, também, a avaliação evoluir (PERRENOUD, 1999[1998], p. 10).

Perrenoud considera, porquanto, que “a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na *articulação da seleção e da formação*, do reconhecimento e da negação das desigualdades” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 10, grifo do autor). Tanto é que, na sua concepção, a questão primária é “mostrar que tudo se mantém” e que, porquanto, “não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 10). Enfatiza que a “avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de *hierarquias de excelência*”. Nessa retórica, o autor afirma que “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 11, grifo do autor).

Outra função tradicional da avaliação volta a ser apontada por Perrenoud, que é a de “*certificar aquisições em relação a terceiros*”, isso porque a certificação garante aos empregadores, pelo menos em tese, que seu portador recebeu uma formação (PERRENOUD, 1999[1998], p. 13, grifo do autor). Questão análoga é realizada cotidianamente pelos professores, que se sentem, de acordo com termos surgidos na pesquisa, “falsários, injustos, incompetentes, incongruentes, prevaricadores”, quando se permitem elaborar uma avaliação na qual o aluno possa ter sua especificidade contemplada.

Os argumentos mais recorrentes são os de que a “nota” por eles adquirida não

reflete o aprendizado mínimo previsto para aquela etapa, ou, ainda, que a forma como as questões foram elaboradas não seriam compatíveis com as abarcadas em concursos públicos, provas de vestibular, provões do sistema educativo governamental, dentre outros.

De fato, contra fatos não há argumentos. As avaliações para as condições supracitadas são elaboradas de maneira generalizada, sem considerar minimamente os métodos equitativos e as especificidades dos avaliandos. Nem de longe há políticas públicas e legislações educacionais que pretendam dirimir tal questão de forma contundente.

A título de exemplo, no que tange ao quadro de TDAH, o mais próximo que se localiza dessa proposta encontra-se nas prerrogativas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em cujo edital, a partir do ano de 2012, passou a constar que haveria, conforme artigo 2.2.1.1, “*atendimento diferenciado: oferecido a pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar ou outra condição incapacitante*” (INEP, 2012, grifo nosso), tendo evoluído paulatinamente tal atendimento diferenciado, no decorrer de dez anos, de modo que, em 2022, já se permita, conforme o item 4.6 do referido edital, a concessão de 60 minutos de tempo extra para avaliandos que apresentem a neurodiversidade do TDAH (INEP, 2022).

Entretanto, tal argumentação configura-se como uma falácia, uma vez que, de acordo com o Perrenoud, “uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido”. Assim sendo, a certificação só é capaz de garantir o “que um aluno sabe *globalmente* ‘o que é necessário saber’ para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 13, grifo do autor).

Mais especificamente com relação às notas, Perrenoud salienta que estas tão somente

fazem parte de uma *negociação* entre professor e seus alunos ou, pelo menos, de um *arranjo*. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma *mensagem* que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que *pode* lhe acontecer “se continuar assim até o final do ano” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 12, grifo do autor).

Para além disso, Perrenoud considera que “a avaliação não é um fim em si”. Segundo ele, a avaliação “é uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 13).

No desenrolar teórico dessa importante obra, Perrenoud abre uma ressalva, na qual descreve a avaliação como oscilando não somente entre duas lógicas, mas assim dito apenas com fim simplificador. Segundo ele, na realidade, há muitas outras lógicas, ainda mais pragmáticas, de modo que, bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre família e a escola ou entre profissionais da educação (PERRENOUD, 1999[1998], p. 11).

Perrenoud pontua, ainda, que, “enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência” (PERRENOUD, 1999[1998], p. 168). Mais do que isso, propõe que “não se poderia separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e aprendizagem” (PERRENOUD, 1999[1998]).

Em 1999, a temática da “avaliação escolar” ainda vigora na obra “Construir as competências desde a escola” (PERRENOUD, 1999), sendo que, no Capítulo 4, Perrenoud volta a tratar de como se deve “praticar uma avaliação formativa” (PERRENOUD, 1999, p. 65). Destarte, pontua que a avaliação formativa se integre “quase que *naturalmente* à gestão de situações-problema” (PERRENOUD, 1999, grifo do autor). Reitera, novamente, a relevância do *feedback*, prerrogativa dessa forma de avaliação, cuja fonte é passível de variações, podendo este ser oferecido tanto pelo professor quanto por outro aluno (PERRENOUD, 1999). Mais do que isso, Perrenoud considera que o professor deva receber formação suficiente para que possa dominar, dentre outras competências, “a observação formativa em situação e “conectá-la com formas de *feedback*, ao mesmo tempo utilizáveis e fatores de aprendizado, conforme o axioma *‘melhor ensinar a pescar do que dar o peixe’*” (PERRENOUD, 1999, p. 66, grifo do autor).

Perrenoud considera, contudo, que a avaliação certificativa deva ser exercida, inevitavelmente, no âmbito das situações complexas, do mesmo modo que as situações de ensino-aprendizado (PERRENOUD, 1999, p. 65). Entretanto, pondera que, na medida em que as formas de avaliação certificativas influenciam, consideravelmente, o trabalho escolar e as estratégias dos alunos, no extremo oposto, “uma avaliação centrada em conhecimentos descontextualizados arruinaria qualquer abordagem por

competências” (PERRENOUD, 1999, p. 66). Salienta, por fim, que o professor deve “*desistir de padronizar a avaliação, de abrigar-se atrás de uma equidade puramente formal; exigir e conceder a confiança necessária para estabelecer um balanço de competências, apoiado mais em um julgamento especializado do que em uma tabela*” (PERRENOUD, 1999, p.66, grifo nosso).

Em 2000, Perrenoud publicou a que talvez seja uma das mais conhecidas de suas obras: “10 novas competências para ensinar” (PERRENOUD, 2000), na qual, como o próprio título explicita, descreve dez competências que considera necessárias para que o professor detenha a fim de que se promova o processo de ensino atrelado ao de aprendizagem.

Na Competência 2, descrita na obra supracitada, é de especial interesse a orientação realizada por Perrenoud para que se observe e avalie os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, realizando balanços periódicos de competências, de maneira a tomar decisões de progressão, rumo aos ciclos de aprendizagem ((PERRENOUD, 2000).

Perrenoud volta a tocar, mais uma vez, na tônica da avaliação formativa que, segundo ele, por se situar em “uma perspectiva pragmática, não tem nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração” ((PERRENOUD, 2000, p. 51). Ao contrário, considera que tal avaliação se inscreve “na relação diária entre o professor e seus alunos e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”, ao que completa que o professor tem o direito de poder confiar na sua intuição (PERRENOUD, 2000, p. 51). O autor pontua, ainda, que o mais importante é integrar avaliação contínua e didática, aprender a avaliar para ensinar melhor; ou seja, “não mais separar avaliação e ensino e considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e atuação dos alunos” (PERRENOUD, 2000, p. 51).

A defesa da relevância da proposição de avaliações adaptadas à especificidade de alunos com alguma neurodiversidade, tal qual o TDAH por exemplo, pode e deve ser considerada como intimamente ligada ao conceito de “fracasso escolar”, da complexidade dos transtornos mentais, das relações entre professores e alunos, da diferenciação do ensino, tal qual apresentado no livro “A pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso” (PERRENOUD, 2001a). Nesta obra, de cunho mais sociológico do que as anteriores, o autor aponta que “o fracasso escolar maciço [...] só surgiu como fenômeno de massa quando quase todas as crianças foram reunidas e comparadas em um exame” (PERRENOUD, 2001a, p. 16, grifo nosso).

Perrenoud considera, ainda, que, “se fosse tão simples combater o fracasso escolar, o problema estaria resolvido”. Muito ao contrário, ele afirma que, “a *realidade resiste* [e] temos que enfrentar a complexidade dos processos mentais e sociais, a ambivalência ou a incoerência dos atores e das instituições, as flutuações da vontade política, a renovação dos currículos e das didáticas, as rupturas teóricas e ideológicas ao longo das décadas” (PERRENOUD, 2001a, p. 15, grifo do autor). O que vigora, portanto, é a lúcida constatação de que o fracasso escolar existe, sim, ainda que tenha havido tantas tentativas para camuflá-lo.

Como uma possível alternativa para o combate ao fracasso escolar, Perrenoud faz uma importante colocação: “*Em primeiro lugar, é preciso que o fracasso incomode!*” (PERRENOUD, 2001a, grifo do autor). Mais do que isso, insiste “na *complexidade*, nas contradições, nas ambivalências, nos paradoxos da luta contra o fracasso escolar e as desigualdades, convidando [...] a uma análise antes de construir dispositivos de ação” (PERRENOUD, 2001a, p. 28, grifo do autor). Assim sendo, é de se supor que não seja possível propor, senão pela via da utopia, a elaboração de um exame que abarque, de forma unívoca, todas as especificidades dos sujeitos (e suas diferenças) a ele submetidos. Destarte, Perrenoud adverte que,

se a escola fabrica fracassos e desigualdades, isso não se deve certamente às novas pedagogias, que continuam sendo minoritárias; a atual organização escolar, que favorece pedagogias rotineiras e pouco diferenciadas, contém todos os mecanismos que transformam as diferenças pessoais e culturais em desigualdades escolares (PERRENOUD, 2001a, p. 122).

De análoga relevância também é a segunda obra publicada por Perrenoud em 2001: “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001b), na qual pontua que “a gestão das aprendizagens individuais, sua avaliação e sua regulação não [...] parecem constituir um elemento-chave da identidade profissional da maioria dos professores” (PERRENOUD, 2001b, p. 13). Afirma, ainda, que “no campo da educação e da formação, os procedimentos de análise das práticas talvez sejam os que mais se aproximem da realidade do trabalho dos professores” e, nesse caso, deve-se deixar de lado “banalidades como ‘saber planejar um curso, ‘ou saber elaborar uma prova’” (PERRENOUD, 2001b, p. 13).

Assim como no ano anterior, 2002 também foi um período fecundo na produção científica de Perrenoud, que publicou os livros “A prática reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica” (PERRENOUD, 2002a) e “Aprender a negociar a mudança em Educação: Novas estratégias de inovação” (PERRENOUD, 2002b, tradução nossa). Publicou, ainda nesse ano, um de seus livros mais conhecidos,

“Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar” (PERRENOUD, 2003[2002]). Por fim, em parceria com renomados teóricos em Educação, publicou mais duas obras: “As competências para ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação” (PERRENOUD *et al.*, 2002) e “A profissionalização dos formadores de professores” (PERRENOUD *et al.*, 2003 [2002]).

Mais especificamente na obra “A prática reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica”), Perrenoud traça um importante contraponto entre práticas de um “professor” e as de um “formador”, sendo que, destas, as que mais se entrelaçam com o artigo em questão são as *diferenças na avaliação*, que, no caso do perfil de professor, são de caráter somatório, ao passo que, no perfil de formador, são formativas (PERRENOUD, 2002a, p. 187, grifo do autor). Outro comparativo importante refere-se do *conteúdo* que, na posição do professor, é padronizado, enquanto, na posição de formador, é individualizado (PERRENOUD, 2002a, grifo do autor). A terceira comparação, e não menos importante, trata-se da “*ficção de homogeneidade inicial*” indubitável do professor, em contraposição ao “*balanço de competências inicial*”, posicionamento adotado por um formador (PERRENOUD, 2002a grifo nosso). O autor considera que a avaliação escolar está diretamente ligada ao fracasso escolar e este, por sua vez, estreitamente atrelado à reprovação escolar. Tanto é que o maior receio de um aluno que se depara com uma nota baixa na avaliação é de ser reprovado, em razão dela.

Da confluência entre essas três importantes questões, em 2002, Perrenoud publica um livro solo, intitulado “Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar”, presumivelmente uma de suas obras mais conhecidas, na qual sustenta a teoria de “ciclo de aprendizagem” (PERRENOUD, 2003[2002]). Tal teoria estaria, segundo o autor, longe de obter uma definição estável, embora já pudesse assegurar de que não se tratar, pura e simplesmente, da “supressão ou limitação drástica da reprovação dentro de um ciclo de estudos, cuja estrutura permanece inalterada” (PERRENOUD, 2003[2002], p. 35).

Muito ao contrário, Perrenoud se vale de uma definição mais ambiciosa, segundo a qual considera que “um ciclo de aprendizagem poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, *da avaliação* e da luta contra as desigualdades”, no qual, a título de definição mínima, Perrenoud marca como principal diferença o fato de ser este um “ciclo de estudos no qual não há mais reprovação” (PERRENOUD, 2003[2002], grifo nosso).

Nesse sentido, Perrenoud também trata da avaliação escolar nesta obra, no âmbito da abordagem sistêmica, na qual não se pode considerar a “prova” *stricto sensu* um

objeto à parte, mas, ao contrário, deve-se considerar o “que a avaliação diz das aprendizagens e de sua progressão, feliz ou decepcionante” (PERRENOUD, 2003[2002], p. 24). Ou seja, a prova deixaria de ser, dentro do ciclo, uma tortura medieval! Entretanto, o autor pontua que se deve “ter o cuidado de *adaptar a avaliação à lógica do ciclo*, não subestimar as expectativas dos pais ou da administração, mas *dar prioridade absoluta aos instrumentos de regulação das aprendizagens e de orientação dos percursos de formação*” (PERRENOUD, 2003[2002], grifo nosso).

Ainda em 2002, Perrenoud publica na obra intitulada “As competências para ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação”, na qual aborda, precipuamente, a temática de “desenvolvimento profissional dos professores”, diante das demandas emergidas no século XXI. (PERRENOUD *et al.*, 2002). Do referido texto, o que concerne à avaliação escolar consta no Capítulo 2, intitulado “Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais”. Nesse ínterim, Perrenoud retoma a questão da avaliação, mas não tão somente concernente ao desenvolvimento da aprendizagem, como também o dos professores e das escolas (PERRENOUD *et al.*, 2002).

Na obra “Avaliação dos resultados escolares: Medidas para tornar o esquema mais eficaz” (PERRENOUD *et al.*, 2003, tradução nossa), Perrenoud escreve o último capítulo, intitulado “Dez princípios, para tornar o sistema educativo mais eficaz” (PERRENOUD *et al.*, 2003, p. 103-126), no qual propôs “dez pistas para aumentar, lenta mas seguramente, a eficácia do sistema educativo”, das quais, a que mais interessa a esta discussão pesquisa são as de número 7 e, principalmente, a 10. Na pista 7, Perrenoud defende “uma organização do trabalho escolar posta, prioritariamente, a serviço de uma pedagogia diferenciada”, na qual sustenta seu argumento ao ironizar o “fazer pedagógico” não diferenciado:

Uma pedagogia francamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar. Quando as situações de aprendizagem propostas são idênticas, os alunos aos quais elas são adaptadas aprendem; os mais adiantados aborrecem-se; os que não têm o nível pedido ou não veem o sentido da atividade perdem também o seu tempo e convencem-se, progressivamente, da sua inaptidão para o aprender (PERRENOUD *et al.*, 2003, p. 103-126, grifo nosso).

Por fim, na décima e última pista, Perrenoud demanda por “uma cultura de avaliação mais inteligente” e, para tanto, argumenta que, “contrariamente ao que os tecnocratas imaginam, a cultura da avaliação que se instala arrisca-se a produzir mais opacidade e menos regulação, por precipitação, pouca inteligência, falta de respeito

pela complexidade e diversidade, fascínio pelos instrumentos” (PERRENOUD *et al.*, 2003, p. 125). Afirma, por fim, que “é tempo de compreender que a lucidez deve ser um bem coletivo e que, *se a avaliação for uma arma nas mãos de alguns, ela suscitará o contrário do que pretende investigar*”, ou seja, focará mais no fracasso do aluno do que no que de fato ele aprendeu e o que ainda precisa aprender ((PERRENOUD *et al.*, 2003, p. 125, grifo nosso).

A avaliação da aprendizagem escolar no contexto da Educação Inclusiva, com ênfase na perspectiva teórica de Philippe Perrenoud

Tendo em vista o contexto sócio-histórico-cultural no qual a inclusão escolar se insere, é premente considerar a colocação de Sartoretto (2011, p. 77), na qual afirma que “a inclusão só é possível onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades”. De fato, é incompatível pensar em respeito à diferença sem considerar que esta implica tempos diferentes para aprender, por exemplo. Perrenoud (2001a, p. 26), por sua vez, constrói semelhante raciocínio, ao apontar que “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”.

Indubitavelmente, não há como esperar o sucesso numa ação que não respeita as diferenças individuais do sujeito, não respeita o período de latência anterior ao aprender, que é idiossincrática. Daí decorre outro ponto a ser suscitado: qual lugar ocupa avaliação escolar no âmbito da Educação Inclusiva? E quê ela responde?

Bourdieu (2015[1998], p. 63) propõe algumas reflexões acerca da avaliação, ao afirmar que

percebe-se evidentemente que, quanto mais as provas escritas propostas se aproximam de um exercício retórico mais tradicional, mais favorável à exibição de características imponderáveis, tanto no estilo quanto na sintaxe do pensamento ou nos conhecimentos mobilizados, (...) mais elas marcam as diferenças existentes entre os candidatos de diferentes origens sociais.

Perrenoud (1999, p. 9), por sua vez, elabora um raciocínio semelhante ao de Bourdieu (2015[1998]), ao argumentar que “as questões que envolvem a avaliação escolar [...], tanto naquele das relações sociais quanto no que diz respeito às suas con-

sequências (orientação, seleção, certificação), são demasiado abrangentes para que algum sistema de notação ou de exame alcance unanimidade duradoura”.

Pensando dessa forma, não são somente os candidatos de diferentes origens sociais tendem a ser excluídos, mas também os que apresentam diferenças no modo de aprender, obviamente.

Porquanto, de acordo com Perrenoud (1999, p. 9), avaliar seria, “cedo ou tarde, criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção (...), a orientação para os diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, à contratação”. Logo, esse regime hierárquico criado pela avaliação, ao passo que seleciona uns, exclui outros, muitas vezes, os que apresentam algum tipo de barreira para o “aprender convencional”.

Tal condição nos convoca a (re)pensar a avaliação no âmbito da Educação Inclusiva, no sentido de indagar se ela não tem sido, em alguma medida, uma ferramenta utilizada para legitimar a segregação e a exclusão dos alunos que, por alguma razão, não se adequam ao padrão normal do processo de ensino-aprendizagem empregado nas escolas brasileiras.

Há que se considerar, todavia, que não seria possível, tal como ressalta Perrenoud, encontrar em sua única obra “um modelo ideal de avaliação formativa, menos ainda sobre a medida de avaliação” (*Ibidem*, p. 10).

Contudo, cabe considerar tal qual proposto por Perrenoud, de que

não se pode pedir que a avaliação substitua o ensino. Em contrapartida, ela não deveria jamais impedir uma pedagogia diferenciada, ativa, construtivista, aberta, cooperativa, eficiente, mas se colocar a seu serviço. Isso não dispensa de desenvolver prioritariamente essa pedagogia, com suas dimensões avaliativas, além de todas as demais (*Ibid.*, p. 168).

Assim sendo, de acordo com Perrenoud, “diferenciar o ensino [seria] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente, quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 1999[1997], p. 9).

Seria plausível, inclusive, transcender essa prerrogativa para a questão da “avaliação escolar”. Contudo, Perrenoud afirma que, para que tal ideia seja passível de efetiva execução, de antemão aparentemente simples, seria necessário mudar profundamente a escola, o que se trata de uma ação mais audaz (*Ibidem*). Diferenciar seria, pois, na concepção de Perrenoud, “lutar para que as desigualdades diante da escola

atenuem-se e, *simultaneamente*, para que o nível do ensino se eleve” (*Ibidem*, p. 9, grifo do autor).

Perrenoud enfatiza, ainda, que “a preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico”. Mais do que isso, tal autor afirma que “ela faz parte de uma exigência de igualdade: a *indiferença às diferenças* transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito [e fracasso] escolar” (*Ibidem*, p. 9, grifo do autor).

Ora, se considerada a necessidade de tornar significativa cada situação de ensino, de forma que esta dialogue com as necessidades de aprendizagem encontradas na heterogeneidade que é inerente em toda e qualquer sala de aula, porque, então, tal necessidade não seria cabível de ser levada em consideração também no processo avaliativo?

Tal indagação nos conduz a uma outra: Por que, ainda hoje, se insiste na adoção de métodos avaliativos que considerem, ao serem elaborados, a premissa de haver uma sala de aula homogênea, cujos alunos apresentem processos de aprendizagem na mesma tônica? Talvez fosse pertinente considerar como sendo esta a tônica central desse artigo, ao propor a reflexão sobre a premissa de que, por ser tão idiossincrática a maneira como cada aluno aprende, por conseguinte, também seria a forma com que este expressa o saber apreendido, quando da realização da atividade avaliativa.

Assim sendo, faz-se urgente e necessário promover e incentivar espaços de pesquisa que vertam o olhar não tão somente para o ensino e/ou aprendizagem, mas para os métodos de avaliação quanto à ocorrência ou não de tais processos, de modo a se propor estratégias que, de fato, contemplem as especificidades do público alvo da Educação Inclusiva.

Referências

ALLAL, Linda. Avaliação das aprendizagens. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 71-74.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015[1998]. 279 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Edital Nº 3, de 24 de Maio de 2012. Exame Nacional Do Ensino Médio – ENEM, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2012/edital-enem-2012.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Edital Nº 34, de 28 de Abril de 2012. Exame Nacional Do Ensino Médio – ENEM, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-34-de-28-de-abril-de-2022-396179710>. Acesso em: 20 maio 2022.

NÓVOA, António e BENAVENTE, Ana. Nota de Apresentação. *In*: PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracasso escolar** [Título original: *La fabrication de L'Excellence Scolaire: do curriculum aux pratiques d'évaluation*]. Madrid: Ediciones Morata, 1990 [1984]. 286 p.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993a.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica (Capítulo VII). p. 171-188. *In*: **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. NÓVOA, António e ESTRELA, Albano. Porto: Porto Editora, 1993b. 220 p.

PERRENOUD, Philippe. O que está em jogo, a nível dos estabelecimentos escolares, numa avaliação didáctica. *In*: PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather. **A escola e a mudança: contributos sociológicos**. Lisboa: Escolar Editora, 1994. 176 p.

PERRENOUD, Philippe. **La Formation des Enseignants: Entre Théorie et Pratique**. Paris: Lharmattan, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995[1994].

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1997].

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1998] a. 184 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999 [1998] b. 101 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001a. 230 p.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001 b. 208 p.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002 a. 232 p.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação**. Porto: ASA Editores, 2002 b. 160 p.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no Século XXI**. Porto Alegre:

Artmed, 2002. 176 p.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003[2002]. 230 p.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **Avaliação dos resultados escolares – Medidas para tornar o ensino mais eficaz**. 1 ed. Porto: ASA Editores, 2003. 126 p.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da perspectiva à ação. In: **O desafio das diferenças nas escolas**. Maria Tereza Égler Mantoan. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Utopia Brasil**. São Paulo: Hedra, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. [Trad. José Cipolla Neto *et al.*]. São Paulo: Martins Fontes, 1998[1984]. 191 p.

Submetido em fevereiro de 2022

Revisto em maio de 2022

Aceito para publicação em maio de 2022