

# Educação Inclusiva, Avaliação Educacional e Preconceito: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade

*Inclusive Education, School Evaluation and Prejudice: Some contributions  
of the Critical Theory of Society*

---

**Ricardo Casco**

Bolsista Pró-Doc no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo

**Marian Ávila de Lima e Dias**

Docente do Setor de Educação em Ciências. Universidade Federal de São Paulo

No Brasil, o direito universal de acesso à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988 que estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Inciso I, art. 208). Avanços<sup>1</sup> significativos nos esforços de alterar o sistema educacional a favor da escola para todos são expressos na consolidação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 - no artigo 59 que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar organização curricular, métodos de ensino, sistemas de avaliação adequados e os recursos necessários para atender as necessidades de todos alunos matriculados em escolas regulares.

No que concerne à organização das políticas públicas voltadas para a educação, o acesso ao sistema educacional de crianças, antes afastadas das escolas regulares, é um avanço importante no processo de democratização do país. Porém, se a escola mantém intensa relação com totalidade da organização social, cabe refletir sobre as contradições sociais que nela se apresentam.

---

<sup>1</sup> Segundo a Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC) no Brasil houve um salto no número de matrículas de alunos em situação de inclusão em sala de aula regulares: de 43.923 em 1998 para 325.136 em 2006.

É preciso refletir sobre as relações de poder subjacentes à *praxis* educativa, particularmente aos objetivos da educação, os modos de transmissão dos saberes escolares, à organização curricular, bem como aos processos avaliativos, pois tais aspectos podem favorecer ou se tornarem obstáculos para o processo de implementação da educação inclusiva nas escolas.

Segundo Crochik et al. (2011):

A educação inclusiva está sendo implementada em nosso meio, quer em termos de integração quer em termos de inclusão<sup>1</sup>. A integração se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais que deve se adaptar à escola e se tornar o mais normal possível; já a inclusão prevê que a escola deve se modificar tendo em vista as novas necessidades trazidas por esse tipo de aluno.

As formas como a escola se organiza para atender às crianças em situação de inclusão são determinantes para a garantia de seus direitos previstos na LDB de 1996. As efetivas possibilidades da escola se transformar de modo a atender às necessidades de alunos que devem ser nela incluídos - própria da perspectiva da inclusão e não da integração – bem como as dificuldades para se alcançar seus objetivos, inscrevem-se num conjunto de contradições expressas em práticas e representações sobre os fins da educação e os meios para atingí-los.

A escola se define por constituir relações sociais específicas, associadas às formas de exercício do poder operantes no conjunto da vida da totalidade social. Não se dedica somente à universalização dos saberes que compreendem os diversos campos do conhecimento, tomados como uma espécie de ‘acervo cultural’ da humanidade, mas, fundamentalmente, compreende relações de ensino e de aprendizagem de formas de relações de poder mediadas por uma racionalidade própria ao capitalismo tardio: a racionalidade tecnológica (Marcuse, 1973). Trata-se de uma forma sistemática de pensar fenômenos sociais (a política, a economia, a saúde, a educação, a sexualidade). Sob esta racionalidade, a organização social e as relações nela circunscritas, são compreendidas “de forma sistemática pelo emprego de categorias utilizadas na técnica e na ciência, essas categorias teriam base na razão instrumental (...) e no pensamento formal (...)”. (Crochik et al. 2009, p.125). A prevalência da racionalidade tecnológica na vida social, particularmente, na escola, entre outras variáveis, foi pensada por Adorno (1995) como uma das expressões do fracasso do processo educacional.

Tal racionalidade é constitutiva das práticas institucionais escolares e se expressa como exercícios de poder e pela naturalização de hierarquias. As práticas institucionais e suas experiências nelas circunscritas constituem hierarquias sociais nas quais o princípio da dominação compreende um de seus principais fundamentos. Segundo o autor:

Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não oficial, em que a força, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. (p.111)

Na escola, exercício mal feito, a nota baixa, o trabalho mal elaborado, a descoordenação motora, o tropeço na hora do gol, o linguajar mal estruturado, são freqüentemente expostos como imagens de quem já sofreu as mutilações às quais todos devem evitar, freqüentemente utilizados como modelos negativos, sobre os quais se projetam atitudes de desprezo e humilhação. Se na escola a hierarquia não - oficial se refere aos atributos corporais<sup>2</sup>, os sistemas de avaliação, as notas, conceitos e classificações análogas, compreendem os principais elementos sobre os quais se constitui a hierarquia oficial<sup>3</sup>. As regras gerais normativas das condutas escolares, são colocadas em cena por meio de práticas que se referem à aprendizagem, à aquisição de conhecimentos – primordialmente por meio de exercícios de repetição e de memorização -, à avaliação - o sistema de notas, conceitos e provas - e à socialização – aspectos referentes a constituição dos grupos sociais.

Nas investigações de Casco (2003 e 2007), entre outros elementos, a constituição dessas hierarquias mostrou-se intimamente relacionada com o exercício da autoridade do professor: ao tipo de tratamento que este confere aos alunos (repreensões e elogios); à seleção dos objetos culturais que coloca em cena na relação pedagógica e à forma como organiza e avalia a aquisição dos conhecimentos escolares. Em certas circunstâncias ele ‘autoriza’ o comportamento discriminatório em direção ao um aluno que porta um signo

---

<sup>2</sup> A formação da hierarquia não oficial nas escolas foi tema de Dissertação de Mestrado de Casco (2003). Ocupa-se, particularmente, do estudo das relações que se dão entre o desenvolvimento da “pedagogia esportiva” nas aulas de educação física, a formação do indivíduo, e as diferentes expressões sociais da hierarquia que fomenta na escola.

<sup>3</sup> A formação da hierarquia oficial foi tema da Tese de doutoramento de Casco (2007). A pesquisa dedicou-se a esclarecer quais os elementos constitutivos desta hierarquia, entre eles: as atitudes dos professores em relação aos alunos, a participação dos alunos na sala de aula, as agressões que se dão entre pares e as associações entre tais processos e as relações sociais que ocorrem durante o recreio.

considerado desviante da média do grupo. Quer seja na sala de aula (Casco 2007) ou nas aulas de educação física (Casco 2003) é comum que os alunos comparem suas performances (intelectuais ou corporais), elementos que expressam a imanência do espírito competitivo no cerne das relações sociais que se dão na escola. Os processos sociais calcados nesse ideário acabam por enaltecer a promoção de uma espécie de ‘pacto da mediocridade’ entre os alunos, mediado pelo exercício da autoridade do professor: qualquer um que destoe do que é considerado padrão de normalidade acaba sendo alvo de ataques físicos ou verbais, ou são simplesmente negligenciados por seus pares, tendem a ser isolados do grupo.

É dentro deste cenário que nos propusemos a investigar como está ocorrendo o ingresso e a permanência dos alunos considerados em situação de inclusão nas escolas regulares. Podemos afirmar que o estado atual da educação inclusiva em nosso país ultrapassou a discriminação explícita dos alunos significativamente diferentes ao legislar sobre a obrigatoriedade (ou preferência) da sua permanência em sala de aula regular. Porém, a partir do distanciamento que o significativamente diferente representa perante o tipo ideal socialmente aceito, além do fato de que nesta sociedade as relações entre os homens permanecem submetidas à lógica da racionalidade tecnológica e, portanto, pautadas pelo exercício do poder de uns sobre os outros, é possível indagar quais seriam as formas de relação que se dão entre alunos e entre alunos e professores no espaço escolar. As formas tradicionais de organização escolar não teriam como consequência – mesmo que involuntariamente - a construção de formas de discriminação para com os alunos considerados em situação de inclusão? Partindo deste problema de pesquisa mais amplo propomos, neste artigo, um recorte sobre a questão da avaliação, uma vez que consideramos que a racionalidade imanente à própria organização escolar se expressa nesta prática e que a implementação da educação inclusiva constitui-se como problematizadora ao expor as relações de poder nela naturalizadas.

A pesquisa foi realizada entre 2008 e 2010 pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo sob a coordenação do professor José Leon Crochík. No total foram pesquisadas seis escolas, porém, para o presente trabalho, nos deteremos nos dados de uma escola pública que oferece o Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo.

Para discutir mais detidamente o papel da avaliação e das relações de poder subjacentes a esse processo apresentaremos dados envolvendo mais detidamente um aluno em situação de inclusão e seu grupo da 4ª série. Lucas<sup>4</sup> está refazendo a 4ª série, pois foi reprovado no ano anterior, tem uma deficiência física (é cego de um dos olhos) e, de acordo com a escola, é considerado em situação de inclusão por ter “síndrome de Golden”. Na sua sala de aula, mais dois colegas são considerados pela escola como alunos em situação de inclusão: Paulo, diagnosticado com Síndrome de Down e Ivan, identificado como autista.

Verificou-se, na pesquisa empreendida, a percepção negativa que os professores tinham sobre Lucas. O professor de sala afirmou que ele *“se sente rejeitado, se faz de rejeitado, é muito difícil as crianças se entenderem com ele.* Outro professor apresentou-o como *“chato, aquele que não se toca”*.

Trechos de entrevista com o professor de Lucas mostram a sua tendência em identificá-lo como o representante da negatividade a partir de um modelo de conduta esperado:

O grande problema é o Lucas, por incrível que pareça. É o único que não tem problema, e fica nessa história “não consigo enxergar”. (...) Professores afirmam que ele não tem muito interesse e que é menos inteligente (“tem menos capacidade”, “Ele não sabe escrever”...). Professora diz que “o ensina, mas que depois ele esquece tudo.

O mesmo aluno também foi vitimado por seus colegas:

Na classe, foi ridicularizado por colega por estar fazendo uma atividade da segunda série.(...) No recreio, três meninos jogam sementes nele, provocando-o. Lucas pede auxílio. No entanto, fica próximo dos colegas e parece também se divertir com a situação. Os garotos também parecem se divertir devido à ausência de qualquer reação de Lucas.

Talvez a diferença sutil capaz de colocá-lo perante a escola como um aluno em situação de inclusão (a sua leve deficiência sensorial), desperte nos professores e seus colegas de classe a antipatia pela proximidade que ele tem com a normalidade, sendo vítima de mais agressões e rejeições que os demais alunos. O signo que Lucas apresenta não parece ser suficiente para que seja negligenciado pelo grupo, como o que acontece com Paulo (aluno com síndrome

---

<sup>4</sup> Os nomes dos alunos foram alterados.

de Down). Em outras palavras: a diferença significativa de um aluno em situação de inclusão pode ser vista como favorecedora de um afastamento na identificação entre os alunos, o que causa de certa forma alívio pelo distanciamento já que o demasiado diferente tende a ser rejeitado. Com Lucas, a proximidade com a normalidade parece autorizar a projeção de sentimentos hostis contra aquele que porta traços considerados como signos de fragilidade. Tal afastamento, no caso de Lucas, fica prejudicado e a possibilidade de identificação com a vítima é maior, entrando em cena o narcisismo das pequenas diferenças (cf. Freud, 1996).

Na organização social desigual, os mais frágeis constituem os expiatórios da violência social. A violência perpetua-se num jogo perverso contra aqueles que, de alguma maneira, são julgados como um *bouffon* - alguém escolhido pelo grupo por portar signos que o tornam diferente dos padrões, definidos como positivos, por uma lógica que necessita do exercício da dominação para se afirmar - traços que, de alguma maneira, são julgados como signos de fragilidade; que, percebidos como tal, constituem uma ameaça, exemplo de não-integração aos atributos intelectuais ou corporais, valorizados socialmente no exercício da dominação social.

Segundo Horkheimer e Adorno (1985):

Quem está inferiorizado atrai sobre si o ataque: o maior prazer é humilhar aqueles que já foram golpeados pelo infortúnio. Quanto menor o risco para quem estiver em posição de superioridade, mais tranquilo o prazer proporcionado: é só diante do desespero total da vítima que a dominação fica divertida e triunfa com o abandono de seu próprio princípio, a disciplina. O medo que não ameaça mais explode na risada efusiva, expressão do endurecimento interior do indivíduo e que ele só libera verdadeiramente na coletividade. (p.107)

Para os autores, o horror perpetuado, pelos dominadores, sobre suas frágeis vítimas, revela a tentativa de não sucumbir como alvo da violência que opera sobre toda a coletividade: “Na transfiguração das vítimas, o desvario reconhece sua humilhação. Ele se iguala ao monstro da dominação, que ele não pode superar na realidade” (Horkheimer e Adorno, 1985, p.107).

Nesta configuração social, as crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem - sejam elas relativas ao corpo ou de natureza intelectual - que se afastam dos padrões considerados normais e aceitáveis, acabam por ocupar as bases da dupla hierarquia que se expressa na escola.

A educação inclusiva tem como uma de suas premissas o reconhecimento da diversidade como aspecto basilar para que possam ser atendidas as necessidades de todos os educandos. Desse modo, é preciso que a escola possa avaliar de que modo suas práticas institucionais vão ao encontro de tal princípio ou se estão pautadas pela racionalidade tecnológica, sendo necessário, então, transformá-las. Se a racionalidade tecnológica diz respeito a uma forma de pensamento que “(...) utiliza a sistematização, a classificação, a normalização e o pragmatismo para analisar qualquer objeto em detrimento de suas particularidades” (Crochík et al. 2009, p. 143), a racionalidade subjacente à educação inclusiva é antagônica a ela, pois considera a diversidade e a singularidade como forma de poder atender de maneira equânime as necessidades de todos alunos.

As transformações necessárias para acolher e atender às necessidades da gama de diversidade de alunos, que agora ingressam na escola regular, passam, necessariamente, pela reflexão sobre os modos de transmissão dos saberes escolares, os processos de socialização, bem como os processos de avaliação implementados nas escolas, a fim de poder descortinar sua racionalidade.

No que concerne à educação inclusiva, há diversidade entre os modelos em voga. Desde a educação especial móvel, no qual as crianças em situação de inclusão são acompanhadas por professores especializados na sala de aula, como iniciativas que fomentam o desenvolvimento de currículos individualizados (cf. Crochík & Crochík. 2008). Sobre a primeira é importante considerar se não se trata, como atenta Crochík & Crochík (2008), da “continuidade da educação segregada sob nova roupagem” (p.137). Sobre a segunda, salvo os claros benefícios que apresenta ao se ocupar com as necessidades singulares de cada aluno, lança-se a questão sobre a necessidade de se fomentar trabalhos em grupo, práticas de cooperação em sala de aula, pois poderiam favorecer maior integração dos alunos em situação de inclusão com seus pares (cf. Pacheco, 2007; Olweus, 1975; Donohue, Perry e Weinstein, 2003; Casco, 2007). Nesse sentido, Pacheco (2007) reitera que: “o primeiro princípio de uma classe inclusiva é garantir que cada aluno participe da turma em relação à aprendizagem e aos aspectos sociais” (p.134).

À medida que a escola lança mão de conteúdos “massificados” e “massificantes”, reduzindo o conhecimento ao mero tratamento de informações e a linguagem à usada pela publicidade, os sistemas educacionais acabam por fomentar o desenvolvimento de uma “indústria do ensino” que, ao assemelhar-

se à indústria cultural, tende a homogeneizar as formas de pensar o mundo social. O conhecimento que deveria se voltar para a sua compreensão e superação sucumbe aos procesos adaptativos, impossibilitando a formação do pensamento crítico. Para Crochík e Crochík, (2008): O que importa não é mais a interiorização da cultura que possibilitava a diferenciação individual, mas “estar a par”, identificar o que existe, dizer: “é isto”, como se tudo não fosse produzido socialmente a partir do que a natureza oferece” (p.44). Os autores atentam para o fato de que “uma educação contrária à diferenciação desenvolve um pensamento mecânico que é mais próximo da técnica do que o pensamento que a gera” (p.142). O pensamento lógico e matemático, o pensamento massificado, estereotipado, afeito à homogeneidade, não expressa a inteligência e a “sensibilidade que permite o discernimento” (idem).

Se o conhecimento veiculado na escola tende a ser uma expressão da racionalidade tecnológica, as práticas voltadas para a avaliação em educação seguem os mesmos moldes. Segundo Oliveira e Campos (2005):

A prática tradicional da avaliação em educação tem seguido paradigmas teóricos derivados de uma tradição psicométrica, reduzindo o processo avaliativo a técnicas estatísticas estáticas para verificação do aprendizado escolar e desempenho dos alunos em determinado conteúdo específico. Os padrões, geralmente, são normativos e estabelecidos pela média do grupo, desconsiderando-se outras variáveis presentes, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no processo de avaliação. Embora tenhamos avançado no conhecimento sobre avaliação, na prática ainda se tem valorizado mais o produto do aprendizado escolar do que o processo pelo qual a aprendizagem se efetiva (p.3)

A fixação de metas a serem atingidas por todos os alunos na qual o produto é valorizado em detrimento do processo, em que os alunos são treinados a fixar os conhecimentos veiculados na sala de aula, revelam o sentido das práticas tradicionais de se avaliar em educação: há um deslocamento da compreensão sobre como os alunos aprendem, suas necessidades e singularidades, em favor de metas a serem atingidas por todos, operação que coloca o indivíduo numa condição de objeto de práticas avaliativas normativas, que deixam de considerar os constrangimentos e obstáculos que o próprio sistema educacional inflige para que uma gama considerável de alunos, que não se situam na média produtiva esperada, possam aceder às séries subsequentes no processo de escolarização. Um fato notório desse tipo de deslocamento dos fins da educação refere-se à



expansão, em nosso país, dos sistemas de ensino apostilados. Há um verdadeiro ‘treinamento’ dos alunos para que possam responder corretamente às questões previamente formuladas no material impresso. Por fim, há íntima relação entre o que se ‘aprende’ na sala de aula e os sistemas de avaliação da educação nacional, como o SARESP e o SAEB.

A avaliação compreendida como um processo de normalização da vida escolar implica a compreensão da vida social como um processo adaptativo, que segue um impulso binário, no qual o sucesso e o fracasso delimitam os modelos que devem ser seguidos ou rechaçados. Os comportamentos devem ajustar-se aos moldes que tendem a garantir a autoconservação na vida social danificada. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), tais comportamentos são normalizados e considerados naturais. *As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais.* (p.40)

A cultura opressiva prima, anacronicamente, pela autoconservação e constitui a lógica que circunscreve as relações sociais, fundamentadas sob o domínio do medo e da força coercitiva coletiva. A brutalidade com que enquadra o indivíduo, em formas violentas de socialização, é valorizada e naturalizada no cotidiano das instituições, como a escola. Assim, o sucesso e o fracasso delimitam o lugar que deve ser ocupado pelo indivíduo na organização social.

Para Oliveira e Campos (2005), a avaliação educacional, segundo a perspectiva da educação inclusiva (...) *deveria assumir características diferentes, uma vez que a proposta é atender as necessidades específicas de cada aluno, tendo como objetivo facilitar, garantir e oferecer oportunidades de escolarização* (p.4)

A avaliação que se volta para a compreensão e atendimento às necessidades específicas de cada aluno não beneficia apenas os alunos em situação de inclusão, todos os alunos ganham com esse deslocamento: os alunos passam a ser considerados segundo suas necessidades e singularidade, melhora a compreensão sobre as formas como aprendem e os procedimentos sobre como organizar e proporcionar o acesso aos conhecimentos escolares.

Uma das contradições mais flagrantes reveladas pela lógica do sistema de avaliação foi constatada na sala de aula pesquisada. Observamos que Lucas tem um amigo muito próximo, Aurélio. Esta percepção se fez presente no relato de seu professor: *“Ele tem um amigo, o Aurélio. Ele é muito arredo, dificilmente se*

*comunica com as meninas. Ele quer agradar, mas acaba desagradando, ele não tem jogo de cintura".* Ao final do ano, com o resultado final dos boletins, temos a notícia de que Aurélio ficou retido no 4º ano e que Lucas foi aprovado para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Dos elementos observados, a hipótese que levantamos para que tal situação tenha ocorrido, é a de que a condição de aluno em situação de inclusão tenha levado a escola a avaliar de modo diferente alunos com desempenhos escolares similares. Aparentemente, para o aluno considerado em situação de inclusão foram utilizados critérios avaliativos mais favoráveis do que os utilizados para a avaliação de seu colega considerado normal pelos seus professores. Diante esse quadro há de se indagar quais critérios e objetivos entram em cena nos processos avaliativos constituídos na escola e como determinam a promoção ou retenção dos alunos, sejam aqueles considerados em situação de inclusão ou não.

É preciso considerar que as práticas educativas inclusivas devem assegurar experiências formativas que promovam a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos. Tais experiências devem considerar as formas como coordenar trabalho pedagógico, a concepção das diferentes estratégias formativas a fim de promover o acesso ao conhecimento e superar as barreiras de aprendizagem. Tal perspectiva implica em considerar os processos avaliativos não como formas de verificar apenas a aprendizagem por meio de notas e conceitos, mas como formas de compreender como se dão os progressos, reconhecer as limitações de cada aluno, suas dificuldades, a fim de propor ações que possibilitem que cada um possa alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Sob esta perspectiva, a reprovação de Aurélio e a aprovação de Lucas, não parecem ser a expressão de esforços para se avaliar o que os alunos aprenderam, a fim de que os professores possam melhorar suas práticas pedagógicas. Tais processos avaliativos não parecem constituir de fato ações voltadas à educação inclusiva, mas sim a reprodução de antigas e freqüentes práticas classificatórias, homogeneizantes e punitivas.

Argumentos distintos são apresentados no *Referencial sobre avaliação e aprendizagem de alunos com necessidades especiais (DOT, 2007)*, redigido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo:

A constatação primordial é que o compromisso com uma educação de qualidade para todos tem desafiado os profissionais de educação a pensar, planejar, organizar e atuar com o objetivo de construir alternativas que possam derrubar

práticas avaliativas que desconsideram as diferenças individuais dos educandos e que não são utilizadas para identificar o que aprenderam no período em que freqüentaram as aulas. (...) A avaliação educacional enquanto procedimento sistemático pode auxiliar significativamente na compreensão dos fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos no espaço escolar (...).

O *Referencial* apresenta uma demarcação fundamental sobre os objetivos que devem ser perseguidos pelos processos avaliativos: não se trata de verificar apenas o que os alunos aprendem ou não durante o tempo em que passam na escola, o seu objetivo refere-se a identificar os fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos. Não se prescreve a necessidade de que o aluno deva ser aquele que deve ser avaliado, mas os processos e práticas institucionais que possibilitem que aprenda, que se aproprie dos conhecimentos colocados em cena durante o seu processo de escolarização. Ou seja, recupera-se a perspectiva de que a escola é que deve se transformar para atender as necessidades de cada aluno, tornando-se, assim, inclusiva.

As práticas pedagógicas que exigem que os alunos se comportem de maneira homogênea, que visam a normalização das condutas, da razão e dos sentimentos, estão referidas à massificação, à obediência cega à coletivização, já que não é dada, aos alunos, a possibilidade de reflexão sobre as razões, sendo também negada a sua participação na construção das regras que regem a vida social. Adorno (1995) considera a exigência de compromissos um problema que deve ser enfrentado por aqueles interessados numa educação para a resistência e para a auto-reflexão. Em suas palavras: “considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (p.127). A educação que se funda em princípios, como a exigência de compromissos ou que leve as pessoas a agir, conforme “valores objetivamente válidos e dogmaticamente impostos” (p.156), corrobora para a perpetuação da dominação existente e, perigosamente, do fascismo. Do mesmo modo, o fomento à competição, à diferenciação de indivíduos, devido às suas qualidades intelectuais ou corporais, são ações importantes de serem alteradas por veicularem valores sociais que acabam por conformar expressões que são próprias à formação de um clima cultural que não parece se orientar para finalidades humanas, mas para a aberração e a monstruosidade. Sobre a utilização da competição na educação, Adorno

(1995) argumenta “(...) a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição (p.161)”.

A escola é uma instituição central no processo de socialização atual. É importante considerar como pode favorecer a formação que leve os indivíduos a aceder à compreensão sobre o complexo social opressivo para poderem melhor resistir aos mecanismos que pressionam para a adaptação total. Adorno (1995) considera tal posicionamento como a expressão de “determinadas manifestações de autoridade que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio a violência, mas são conscientes (...)” (p.167).

Adorno (1995) afirma que a violência, no contexto da cultura opressiva, é expressão da inculcação da alienação social e numa sociedade autoritária as expressões de autoridade seriam necessariamente autoritárias. Porém, como afirma Casco (2007):

Não seria correto, todavia, afirmar que diferentes exercícios de autoridade, notadamente na escola, impliquem em processos formativos comuns. Certamente, crianças educadas em ambientes autoritários tenderiam a agir de maneira distinta de outras formadas em ambientes democráticos (p.70).

O estudo empreendido por Adorno e colaboradores (1950) *A Personalidade Autoritária* pode contribuir com reflexões importantes sobre os impactos dos processos sociais que atuam na formação de personalidades propensas a aderir a receituários preconceituosos. Ainda que em grande medida, as primeiras relações sociais – notadamente as familiares – sejam determinantes, os estudos sobre os *fatores de situação* – a condição econômica e os grupos sociais aos quais se pertence – não são menos importantes. Neste sentido, é importante compreender qual a racionalidade subjacente ao clima cultural atuante na vida societária, os ideais e as práticas que concorrem para a conformação das relações sociais que se dão no interior da escola, a fim de tomar consciência daquelas que devem ser alteradas objetivando a formação plena dos indivíduos.

---

**Resumo:** O artigo apresenta as contribuições da teoria crítica da sociedade para analisar aspectos concernentes às relações entre avaliação educacional e educação inclusiva, apresentando alguns dados coletados em pesquisas do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito do IPUSP. A análise dos dados coligidos numa das escolas pesquisadas permite problematizar algumas das reflexões feitas por Adorno sobre a educação: as expressões da racionalidade tecnológica nos processos educacionais, a formação da dupla hierarquia e a presença da competição. No que tange à avaliação encontramos a perpetuação destes processos mesmo em escolas interessadas em promover a educação inclusiva, o que contribui para a formação de atitudes preconceituosas contra alunos considerados diferentes relacionando-os a figuras de fragilidade. A educação inclusiva é um avanço, porém, é fundamental que a escola possa refletir sobre suas práticas a fim de avaliar se cumpre os objetivos que propõe. Assim, as investigações sobre a racionalidade dos ideais subjacentes às práticas escolares são importantes para a compreensão de como se constituem os processos formativos atuantes na sociedade e aqueles que devem ser alterados em prol da felicidade dos indivíduos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, avaliação escolar, preconceito.

**Abstract:** This article presents some contributions of the Critical Theory of Society in order to analyze some issues about the relations between school evaluation and inclusive education. Some data is presented, gathered in research conducted by the Laboratory of Research on prejudice at the Institute of Psychology of the University of San Paulo. The data analysis from one of the investigated schools permitted problematization of some of the questions posed by Adorno on education: the expressions of the technological rationality at the educational process, the organization of the double hierarchy at school and the presence of the competition among students. We found the perpetuation of these processes even in schools interested in promoting inclusive education. We consider that it contributes to the formation of prejudice against students considered different relating them to fragility. However, inclusive education is a breakthrough, but, it is essential that the school can reflect on their practices in order to assess whether it meets the goals that it proposes. Thus, investigations on the rationality of the ideals which underlie school practices are important to understand how formative process are active in society and those that must be changed for the sake of the individual's happiness.

**Keywords:** inclusive education, school evaluation, prejudice.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. (1995). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. (1950). *The Authoritarian Personality*. Nova Iorque: Harper and Row.
- CASCO, Ricardo. (2003). *As cicatrizes do corpo: a pedagogia esportiva nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós – Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica.
- CROCHÍK, José Leon; CASCO, Ricardo; CERON, Mariane; CATANZARO, Fabiana O. (2009). Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. In: *Estudos de Psicologia*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós – Graduação em Psicologia. Campinas, SP, v.26 n.2 abr/jun.2009.

CROCHÍK, José L.; FRELLER, Cíntia C.; FEFFERMANM Marisa; DIAS, Marian A. L.; NASCIMENTO, Rafael B.; CASCO, Ricardo. (2011) Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. In: *Revista Psicologia & Sociedade* (no prelo).

\_\_\_\_\_.; CROCHÍK, Nicole (2008). Teoria Crítica e Educação Inclusiva. In: *InterMeio: Revista do Programa de Pós – Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.134-150, jul/dez.

DONOHUE, Kathleen M.; PERRY, Kathleyn E.; WEINSTEIN, Rhona S. (2003). Teacher's classroom practices and children's rejection by their peers. In: *Applied Developmental Psychology*, 24, 91-118. San Francisco : Elsevier Science Inc.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

MARCUSE, Herbert. (1973). *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, Anna A. S.; CAMPOS, Thaís E. (2005). Avaliação em Educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan/jun. Biblioteca Ana Maria Popovic. Fundação Carlos Chagas. [http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp\\_caderno=1&order=0&tp\\_busca=2&detalhe=37](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=1&order=0&tp_busca=2&detalhe=37)

OLWEUS, Dan (1975). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*, Washington DC: Hemisphere.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

Recebido em fevereiro

Aprovado em maio