UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# SABERES DOCENTES, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO: ESTUDO DE UMA REALIDADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MÁRCIA TERRA MARQUES CARAMÃO

SANTA MARIA, RS, BRASIL
2009

# SABERES DOCENTES, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO: ESTUDO DE UMA REALIDADE

**por**

**Márcia Terra Marques Caramão**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
**Mestre em Educação.**

**Orientadora: Profª Drª Maria Inês Naujorks**

**Santa Maria, RS, Brasil**
**2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**SABERES DOCENTES, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO: ESTUDO DE UMA REALIDADE**

elaborada por
**Márcia Terra Marques Caramão**
como requisito parcial para obtenção do grau de
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Maria Inês Naujorks, Drª, UFSM**
**(Presidente/Orientadora)**

**Darli Collares, Drª, UFRGS**

**Soraia Napoleão Freitas, Drª, UFSM**

Santa Maria, 19 de novembro de 2009.

*Dedico esta pesquisa a todos*
*que acreditam que os sonhos*
*podem se tornar reais,*
*e em especial ao Gil.*

*AGRADECIMENTOS*

*Agradeço ao Gilberto por estar sempre ao meu lado me incentivando em todas as situações e acreditando nas minhas capacidades.*

*As minhas professoras Maria Inês Naujorks e Soraia Napoleão Freitas que sempre me fizeram acreditar em mim e a buscar novos caminhos e além disso, contribuíram para o sucesso desta pesquisa.*

*A professora Darli Collares que prontamente aceitou o meu convite.*

*A escola e as professoras que me receberam com disponibilidade, credibilidade e respeito a minha pesquisa.*

*Meus sinceros agradecimentos a todos...*

# RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

## SABERES DOCENTES, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO: ESTUDO DE UMA REALIDADE

AUTORA: MÁRCIA TERRA MARQUES CARAMÃO
ORIENTADORA: DRª. MARIA INÊS NAUJORKS
Local e Data da Defesa: Santa Maria, 19 de novembro de 2009.

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Propõe refletir sobre os Saberes Docentes e a Avaliação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Incluídos na Rede Pública de Ensino, buscando participar de uma maneira ativa na produção dos saberes dos professores através de encontros de estudo sobre a Avaliação, propondo caminhos que apontem as possíveis respostas para as dificuldades e angústias que o processo avaliativo causa. Os objetivos que alicerçaram esta pesquisa foram investigar como a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais se processa e que saberes docentes estão envolvido nestas práticas pedagógicas. Para a produção desta pesquisa utilizou-se as seguintes temáticas: saberes docentes, avaliação, inclusão e a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta pesquisa é do tipo pesquisa-ação crítico colaborativa com abordagem qualitativa. A coleta de dados aconteceu com a participação de oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, as quais participaram de um grupo focal. Durante o trabalho do grupo de professores, foram incentivadas reflexões, leituras, debates, opiniões e sugestões sobre a avaliação da aprendizagem escolar nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda complementando a coleta de dados utilizou-se um diário de bordo, no qual se registrou as peculiaridades de cada encontro e, ao final, um questionário com sete questões abertas, as quais indagavam das professoras conceitos e aspectos importantes sobre avaliação, saberes docentes e inclusão. As respostas foram tratadas por análise de conteúdo e revelaram a prática de cada professora no que tange à avaliação realizada com os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como os saberes que cada professora utiliza em sua prática avaliativa, seja planejada ou não. Esta pesquisa possibilitou um contato entre as professoras do grupo com maior freqüência, uma troca de experiências que propõe reflexões sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação como processo significativo para o progresso escolar. A avaliação foi conceituada como um desafio presente no dia-a-dia escolar e no planejamento das professoras como parte principal para o desenvolvimento de um trabalho significativo, relataram verbalmente como um processo que gera nervosismo e ansiedade, percebeu-se que elas sentem dificuldades em produzir a avaliação para todos os alunos e principalmente para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. As professoras ainda revelaram um conhecimento restrito de avaliação escolar e seus principais teóricos. Os procedimentos avaliativos descritos pelas professoras como os mais utilizados são: a pesquisa nos livros didáticos, os trabalhos em grupos, os jogos didáticos e trabalhos orais e escritos. Pode-se perceber que também se utilizam de um planejamento diário para exercer suas atividades com os alunos. Ficou evidente durante a pesquisa a dificuldade que as professoras sentem ao avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais bem como todos os alunos. Os estudos em Avaliação e Inclusão Escolar precisam ser sempre temas de estudos entre os professores.

Palavras-chaves: Saberes Docentes, Avaliação, Inclusão, Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

# ABSTRACT

Master's Degree Presentation
Post gradute Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

## TEACHER KNOWLEDGE, EVALUATION AND INCLUSION: A STUDY OF A REALITY

AUTHOR: MÁRCIA TERRA MARQUES CARAMÃO
GUIDANCE: DRª. MARIA INÊS NAUJORKS
Place and date of Presentation: Santa Maria, 19 de November de 2009.

This research is inserted in the Research Area of Special Education of the Pos Graduation Program in Education from the Universidade Federal de Santa Maria. Proposes a reflection on the Teachers' Knowledge and the Evaluation of Students with Special Educational Needs Included in the Public Teaching System, in order to search participation in an active way in the production of knowledge from teachers through study meetings about the Evaluation, proposing ways which point at the possible answers to the difficulties and worries that the evaluation process causes. The objectives which form the basis to this research were to investigate how the learning evaluation of students with special educational needs is processed and which teachers' knowledge is involved in these pedagogical practices. For the production of this research the following themes were used: teachers' knowledge, evaluation, inclusion and the evaluation of students with special educational needs. This research is one of the cooperative critical of research-action kind with qualitative approach. The data collection happened with the participation of eight teachers of the beginning years of the elementary teaching of a school from the public teaching system from a city of the Northwest region of Rio Grande do Sul, which participated in a focal group. During the teachers' work group, reflections, readings, debates, opinions and suggestions about evaluation of the school learning in the beginning years of the elementary teaching with the students with special educational needs were motivated. Still to complement the data collection teachers' notes were used, in which were registered each particular point of the meetings and at the end, a questionnaire with seven open questions for the teachers involving concepts and important aspects about evaluation, teachers' knowledge and inclusion. The answers were treated by content analysis and revealed the practice of each teacher regarding the evaluation made with the students with special educational needs, as well as the knowledge that each teacher uses in their evaluation practice, be it planned or not. This research made it possible a contact among the teacher of the group with greater frequency, an exchange of experiences that proposes reflections on the students with special educational needs and the evaluation as a significant process to the school progress. The evaluation was regarded as a challenge which is present in the school routine and in the teachers' planning as a principal part for the development of significant work, and they reported verbally as a process which generates nervousness and anxiety, and it has been noticed that they feel difficulties producing the evaluation for all the students and mainly for those who present special educational needs. The teachers still revealed restrict school evaluation knowledge and their main theories. The evaluation procedures described by the teachers as the most used are: the research in the pedagogical books, the work in groups, the pedagogical games and the oral and written work. It is possible to notice that they use a daily planning to exert their activities with the students. It has been evident during the research the difficulty that the teachers feel when evaluating the students with special educational needs as well as all the students. The studies in Evaluation and School Inclusion need to be themes among the teachers all time.

Key words: Teachers' Knowledge; Evaluation; Inclusion; Students with Special Educational Needs.

# SUMÁRIO

**1 INTRODUÇÃO ..... 09**
**2 AS PERSPECTIVAS SOBRE AVALIAÇÃO ..... 14**
2.1 AVALIAÇÃO ..... 14
2.1.1 AVALIAR SIGNIFICA MEDIR O QUE APRENDEMOS? ..... 16
2.1.2 DESVENDANDO A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA ..... 18
2.1.3 AVALIAÇÃO: PROMOÇÃO OU EXCLUSÃO ..... 23
2.2 SABERES DOCENTES ..... 26
2.3 INCLUSÃO ..... 30
**3 CAMINHOS METODOLÓGICOS ..... 38**
**4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES ..... 43**
4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS ..... 43
4.2 DADOS COLETADOS ATRAVÉS DO GRUPO FOCAL ..... 45
4.2.1 CONCEITUANDO AVALIAÇÃO ESCOLAR ..... 54
4.2.2 A AVALIAÇÃO DOS ANEE NO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ..... 57
4.2.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE E AVALIAÇÃO..... 59
4.2.4 OS SABERES DOCENTES E OS ANEE ..... 62
4.2.5 O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO ..... 63
4.2.6 A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA ..... 65
4.2.7 INSTRUMENTOS E DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO ..... 67
**5 CONSIDERAÇÕES ..... 71**
**REFERÊNCIAS ..... 76**
**APÊNDICES ..... 80**

# 1 INTRODUÇÃO

> O que pode ser controlado não é nunca totalmente real, o que é real não pode nunca ser rigorosamente controlado (Prigogine).

A escolha de pesquisar saberes docentes e a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede pública de ensino surgiu, após realizar a pesquisa para a monografia de conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação e Saberes Docentes, realizada na Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), na qual realizei uma pesquisa sobre avaliação nos anos iniciais.

Nos últimos anos o contexto escolar, os grupos sociais, os seres humanos mudaram significativamente, a educação mudou, assumiu maiores responsabilidades, pois as famílias também mudaram e passaram mais algumas responsabilidades para a escola. É uma seqüência de conseqüências.

Em observações na escola pública onde exerço minha atividade profissional, a avaliação é um dos temas mais polêmico, depois da questão salarial estando sempre presente nas reuniões, discussões e dúvidas dos professores; é um tema ainda de muitas opiniões e poucas ações.

A oportunidade de trabalhar com os professores da escola referida está ligada às contribuições que a pesquisa trará para o aperfeiçoamento deles, dispondo ao grupo focal a oportunidade de expressarem os reais desconfortos e dificuldades que a prática avaliativa expõe.

Conhecendo a realidade da escola, acredito que a contribuição da pesquisa tem sido relevante, tendo em vista como ela se desenvolveu. A pesquisa com o grupo focal oportuniza discussões, reflexões e sugestões atingíveis para a realidade em questão.

É em grupo que fortalecemos e acendemos a importância de buscar novos entendimentos sobre, que saberes os professores buscam em seus estudos para desenvolver a avaliação para os alunos com necessidades educacionais especiais e o que a Inclusão representa no dia-a-dia da sala de aula.

Para tanto, a relevância do tema da referida pesquisa se institui com maior força ao sugerir que os professores da escola reflitam os processos avaliativos que

estão usando com os alunos. Para o sucesso de uma escola inclusiva vale que a direção, coordenação, orientação educacional, funcionários, pais e enfim toda a comunidade escolar entenda o que realmente se quer com uma educação inclusiva.

O que se quer ainda é que todos se sintam bem, aproveitem a educação e o que ela pode oferecer de uma maneira adequada a todos, respeitando a igualdade social de oportunidades.

Para continuar o estudo sobre a avaliação decorrente da minha formação docente busquei aprofundar estudos e leituras sobre o assunto desde que ao ingressar na escola básica questionava sobre os diferentes processos avaliativos adotados pelos professores. O que realmente os alunos sabiam, por que alguns “tiravam” ótimas notas e muitas vezes sabiam, ao meu entender, menos que eu?

Sempre pensei que aprendemos diferente, porque somos diferentes, e que os professores nunca perguntavam o que eu pensava que sabia, porque é claro, eu sabia e sei muitas informações, mesmo que nem sempre estas sejam o que os professores queriam ou exatamente tinham interesse em saber.

Aos poucos fui amadurecendo idéias e considerações sobre as diferenças entre os alunos da minha turma, como alguns se preocupavam mais com as avaliações, o que cada um sentia e demonstrava ao estudar para uma prova ou realizar algum trabalho avaliativo. Passei para o Ensino Médio, que na época se chamava 2º Grau, optei então pelo Curso Magistério, queria entender o ser professor e o universo que compreende ensinar.

Durante este processo da minha formação, as reflexões foram crescendo e se transformando em indagações, tais como: para que serve a avaliação? Como devemos avaliar? Somos todos iguais? E assim por diante, muitos pensamentos surgiram.

Terminei o Curso Magistério em Nível de 2º Grau, fui muito bem avaliada, passei no vestibular (prova), cursei Pedagogia Magistério, concluí o curso. Enfim a escolha de ser professora estava a cada dia mais presente em minha vida.

Trabalhei, ensinei, aprendi, errei, avaliei... estudava muito, lia, refletia, não entendia, observava as colegas professoras, acreditava que podia ser diferente, me frustrava, buscava novas leituras, agregava teoria e prática. O tempo foi passando... fui me constituindo professora...

> Em meio a pilhas de cadernos, exercícios, trabalhos diversos, provas, registros dos acontecimentos cotidianos, boletins, fichas, relatórios [...] a professora avalia seus alunos e alunas (ESTEBAM, p.13, 2005).

Foi então que em 2005 resolvi fazer um Curso de Pós-Graduação *Lato Senso* em Educação e Saberes Docentes e buscar um aperfeiçoamento mais concreto para as reflexões acerca da Avaliação, suas perspectivas e dúvidas.

Os estudos que abordam a temática Avaliação são polêmicos. Ao aprofundar os conceitos sobre a avaliação aparecem dúvidas maiores, referentes aos processos avaliativos que diferenciam os alunos em capazes e incapazes.

Aos poucos fui percebendo a necessidade de uma pesquisa mais abrangente que envolvesse os saberes docentes e a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede pública de ensino. Surgiu, então, a idéia de constituir um projeto que envolvesse este tema e a participação na seleção do Mestrado em Educação. Ao escolher o tema, ficou evidente que deveria trabalhar na linha de pesquisa de Educação Especial e ter como orientadora deste projeto a professora Drª Maria Inês Naujorks.

Estudos que apresentam a temática da Avaliação, Saberes Docentes e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Incluídos tornam-se relevantes e imprescindíveis nesta pesquisa. Para focar com clareza no tema me utilizo de alguns autores: Hoffmann, Tardif (2005), Perrenoud (2001), Estebam (2005), Beyer(2006), Freitas( 2006), Lukesi(1998), dentre outros que citarei no corpo da pesquisa.

Participar desta investigação de como estes alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo avaliados, sugere conhecer como a avaliação vem sendo praticada e possibilitar uma orientação através de uma ajuda para a escola organizar possíveis distorções sobre este tema.

Tendo em vista que a Educação Inclusiva preconiza o ideal de ser uma educação para todos, muito há que se percorrer ainda em termos da formação de professores, práticas educativas, organização das estruturas físicas dos ambientes escolares, da gestão, entre outros aspectos. A escola como se apresenta hoje não dá conta de atender a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante desta realidade, uma das alternativas é buscar o conhecimento produzido tomando-o como base para um fazer reflexivo. Diferentes dúvidas aparecem entre os professores ao conversarmos sobre a proposta e o que eles realmente esperam encontrar com as reflexões que esta pesquisa produzirá.

[Re] pensar a avaliação é primordial. Como facilitar esse processo? Qual a metodologia adequada? Como avaliar sendo justo e não excluir? Inúmeras perguntas surgem ao se lançar este tema polêmico. A sociedade cresceu e evoluiu, apareceram as novas tecnologias e os alunos já não são como eram, os relacionamentos mudaram e hoje as atitudes e conceitos com relação aos estereótipos passam por uma segregação de opiniões.

A intenção desta pesquisa foi de propor situações de reflexão e sensibilização, através dos encontros do grupo focal relacionados com as necessidades de estudar a avaliação e suprir as necessidades das professoras referentes às avaliações que desenvolvem durante o ano letivo com as crianças.

Os objetivos desta pesquisa são de investigar como a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais se processa e que saberes docentes estão. envolvidos nesse processo.

É importante ressaltar que este estudo provocou a produção de uma ação/reflexão/ação frente ao tipo de propostas avaliativas que vêm sendo desenvolvidas na escola. Não é uma pesquisa conclusiva, pretende sim deixar os colegas mobilizados para futuros estudos na área, para que as escolas e os professores estejam sempre participando de momentos reflexivos como estes e abordando temas polêmicos para que a educação siga o seu papel de mobilizar conceitos.

A pesquisa está dividida da seguinte maneira:

Primeiro Capítulo: As Perspectivas sobre Avaliação. Fala-se sobre o que Hoffmann (2001, 2003, 2006), Perrenoud (1999), Lukesi (1998) e Beyer (2006) vêm estudando e focando sobre a Avaliação Escolar, dentre outros autores que abordam o tema e se utilizam para as suas pesquisas em Educação. Também, abordam-se os Saberes Docentes conforme Tardif (2002, 2005) e Pimenta (2005, 2006). E, finalizando, exploram-se as questões da Avaliação na Inclusão, no qual se utilizou Freitas (2006), Esteban (2003).

No segundo capítulo são apresentados os caminhos metodológicos adotados, no qual se fala sobre a pesquisa-ação qualitativa por Selma Garrido Pimenta (2005), o trabalho com grupo focal (GATTI, 2005) e sobre o instrumento para a coleta dos dados utilizados - uma entrevista semi-estruturada e um diário de bordo. Para analisar os dados, utilizou-se a análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

No terceiro capítulo apresentam-se as análises dos dados coletados e as considerações realizadas durante o acontecimento do grupo focal, através das discussões e relatos apresentados pelas professoras.

E, para encerrar o relatório da pesquisa, apresento as considerações produzidas durante o andamento dos encontros.

# 2 AS PERSPECTIVAS SOBRE AVALIAÇÃO

## 2.1 AVALIAÇÃO

A avaliação vem sendo discutida com freqüência no transcorrer da caminhada educacional. Passa por vários momentos em que o professor demonstra dúvidas quanto ao processo de avaliação utilizado. Enquanto professores, também são avaliados pelo modo como se coloca em prática a metodologia para avaliar os alunos. O fato de se estar frente a um sistema avaliativo que suscita dúvidas, não transmite segurança para quem é avaliado. Nos dias atuais, em que os computadores e os sistemas de informação globais fazem parte do trabalho, é importante descobrir ou criar um sistema que possa melhorar a avaliação na escola, que proporcione eficiência, eqüidade, igualdade e justiça para as partes envolvidas nesta interação que visa promover o ser humano.

Segundo Philippe Perrenoud (1999):

> A questão não é somente retardar e acentuar a seleção. A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas [...] (p.18).

Está-se abrangendo neste trabalho de pesquisa a capacidade e a necessidade que se tem como profissionais, de buscar diferentes metodologias para avaliar, sempre priorizando o progresso (avanço) que o aluno vem adquirindo com o passar das aulas e dos encontros propostos.

A busca incessante de alternativas para atingir um processo avaliativo deve ser constante, mas não se pode desistir de experimentar diversificadas sugestões.

Esquecer que cada aluno possui a sua diferença ao assimilar os conteúdos e as informações é basicamente retroceder na valorização das competências e habilidades progressivas que cada um possui ao se defrontar com estudos diversificados, é o que alerta Perrenoud (1999).

A escola trabalha com concepções pedagógicas e avaliativas concretas, explicitas em seus Planos de Estudos para que o entendimento entre os pais e a comunidade escolar fique mais confiável, mas ainda encontram dificuldades para efetivar um processo avaliativo que considere as potencialidades e conhecimentos dos alunos.

Prescrever uma nota e não compreender como realmente o aluno atingiu a mesma, é o que dificulta o processo avaliativo. O cotidiano escolar tem demonstrado que as pesquisas e as experiências se multiplicam, vive-se em um período de transição, portanto, é necessário elaborar medidas para alcançar um futuro promissor.

Embora muito comentada e discutida, não somente em reuniões pedagógicas, mas também em momentos informais, tais como encontros na sala de professores, por exemplo, a avaliação ainda não reflete o processo de conhecimento do aluno nem, tampouco, é socializadora e reflexiva.

Hoffmann remete ao ponto de que a “avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos [...]” (2001, p.10).

Realmente, pensar e repensar sobre o que se faz, como se faz e por que se faz, torna-se desafiador e intrigante para as formas tradicionais que se enfrenta no processo avaliativo atual.

O desafio é constante, e com este trabalho pretende-se entender o que envolve a avaliação como classificatória e que julga somente os resultados finais. Estas práticas só estimulam a competição e o individualismo. É claro que, enquanto professores atualizados e dispostos à mudanças, pode-se perfeitamente entender os alunos, a partir do contexto que estão inseridos, assim reafirma-se a importância do planejamento de acordo com as características individuais e de grupo.

O avaliar individual e no dia-a-dia coloca os professores centrados no fazer do aluno, como fez, por onde começou, o que foi obstáculo, como venceu, precisou de ajuda, que conceitos e que hipóteses surgiram. Todas essas questões estão ligadas ao envolvimento do professor com os alunos e com os níveis de aprendizagem que eles se encontram.

> Precisamos registrar e organizar dados da nossa memória para compartilhar com os outros as histórias vividas, para que se possa ressignificá-las e recriá-las, atribuindo-lhes novos sentidos (HOFFMANN, 2001, p.116).

Instrumentos avaliativos surgem em todos os momentos, a observação diária e todas as anotações e constatações que o professor consegue diferenciar e sistematizar será validado para o acompanhamento necessário. Não é possível observar e analisar tudo o que o aluno faz e muito menos guardar na memória, com isso, é necessário que se elaborem instrumentos diversificados para um acompanhamento seguro, confiável e justo.

Os critérios avaliativos são também instrumentos necessários, para que os alunos ao saberem como serão avaliados se sintam à vontade para cumprirem os objetivos que são capazes.

### 2.1.1 AVALIAR SIGNIFICA MEDIR O QUE APRENDEMOS?

Dizer que a avaliação é uma maneira de medir o que se aprendeu já ficou para trás. Mas, o que se ensinou? Será que foi medido da mesma forma do que se aprendeu? São questionamentos que vão surgindo quando se investiga sobre os processos avaliativos.

A avaliação segundo Perrenoud (1999) nasceu com os colégios por volta do século XVII e se tornou essencial para o ensino de massa juntamente com a escolaridade obrigatória, por volta do século XIX.

As mudanças em avaliação são sempre necessárias, porém não se pode mudar ou inovar no processo avaliativo sem revisar os paradigmas que fundamentam esta prática, isto é, as metodologias, os critérios, o planejamento e o entendimento do sistema escolar.

A cultura que se instalou na escola é de que a avaliação é um problema. Ao afirmar isso, deixam-se de lado as iniciativas de mudanças. Seguir modelos antigos e que ainda causam medo nos alunos parece ser, ainda, uma das formas mais perseguidas pelos professores que não conseguem desvincular-se do que os torna

detentores do saber e com poder de aprovar ou reprovar, fazendo com que os poucos que investigam alternativas, também fiquem desestimulados em propor novas dinâmicas avaliativas.

> No entanto, lentamente a escola muda. A maioria dos sistemas declara agora querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação também a avaliação evolui (PERRENOUD, 1999,p.10).

E mesmo, com tudo o que se pretende, ainda é pouco para se falar em mudanças. Elas acontecem na medida em que as estruturas conseguem mobilizar os seus recursos humanos para a realidade e o compromisso que está sendo proposto.

Perrenoud (1999) descreve a avaliação como oscilando entre duas lógicas, uma tradicional e outra emergente, porém, ele afirma que na realidade, ainda existem muitas outras lógicas mais pragmáticas.

A avaliação não se restringe somente ao contato professor / aluno, ela está a serviço de regular o trabalho, as atividades, as relações de autoridade, interferindo também na relação entre a família e a escola ou entre os professores.

Avaliar somente para selecionar, comparar e depois classificar faz com que os alunos acreditem que já sabem o que é necessário saber, e, conseqüentemente, com isso, sintam-se acomodados para a busca de melhores resultados.

Avaliar a serviço das aprendizagens, para isso é importante que o ensino fosse corretamente distribuído. Nessa perspectiva, uma avaliação informativa não teria muito sentido: a escola ensinaria, e se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprenderiam, a escola não se sentiria responsável pelas aprendizagens, limitar-se-ia a oferecer a todos a oportunidade de aprender (Perrenoud, 1999).

Essas pequenas mudanças pertinentes à avaliação surgem quando, hoje, em algumas instituições de ensino, se procura evidenciar formas de aprendizagens mais dinâmicas, fazendo com que o aluno entenda e se sinta convidado a buscar o seu entendimento, complementando os seus estudos com iniciativas para pesquisas e descobertas.

Para Perrenoud (1999, p.16), encontra-se outro obstáculo que é a insuficiência ou a excessiva complexidade dos modelos de avaliação formativa propostas aos professores.

Em Perrenoud, 1999, p.16-17 ficam afirmativas como: "As pesquisas e experiências se multiplicam." [...] Prevemos um período de transição [...]. Portanto, seria arriscado anunciar um futuro promissor".

Diante do exposto por Perrenoud, podem-se ter esperanças ou desistir. Se a esperança for a opção escolhida, seguir em frente implica em transformar hábitos, exigir novas qualificações, ser persistente e experimentar. Se desistir, acomode-se e continue favorecendo o sistema opressor.

### 2.1.2 DESVENDANDO A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA

Trabalhar e entender a prática avaliativa em uma concepção de ser humano, educação e sociedade nunca será inválido. Deve-se estar atento para a relação entre a metodologia da avaliação, a concepção do professor e o projeto pedagógico da instituição escolar, fazendo com que a avaliação seja sempre transparente. A avaliação precisa ser um processo sensível às diferenças que os estudantes apresentam entre si, levando em consideração o crescimento individual.

> No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país, expressam igualmente essas tendências universais. Estudiosos contemporâneos (Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcellos, Zabala e muitos outros) apontam, em uníssono, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania (HOFFMANN, 2001, p.15).

Nas idéias de Hoffmann (2001), os caminhos da educação contemporânea quer estejam relacionados à avaliação de currículos, programas, ou avaliação da aprendizagem, seguem em busca de novos rumos.

Estar envolvido em mudanças requer que se busque um esforço de grupo, no qual os professores diariamente busquem entender e aplicar novas formas avaliativas e que através dessas possam abandonar seus medos e inseguranças. Estar essencialmente pronto não é o que se quer, o professor que se diz pronto, não está sendo capaz de avaliar-se.

> Alertam os estudos contemporâneos sobre a diferença entre pesquisar e avaliar em educação. Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido pela observação ou investigação a serviço da melhoria da situação avaliada. [...] Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria (HOFFMANN, 2001, p.17).

Referente a essas inúmeras mudanças que se buscam para avaliação não se pode deixar de ressaltar um assunto que está sempre presente nas discussões e estudos sobre avaliação: a falta de tempo.

O que se percebe é que poucos períodos de aula com os alunos abre espaço para as falas dos professores se justificarem que a avaliação não é melhor em função do pouco tempo para desenvolver os conteúdos e avaliações. Supõe-se que as professoras dos anos iniciais passam mais tempo com os alunos, por isso os conhecem melhor e sendo assim, podem inferir uma melhor avaliação. O tempo é significativo na relação de ensinar, aprender e avaliar.

> Tanto os bebês que devem permanecer no berço pelo “tempo” que os outros estiverem dormindo nas creches assistências, ou que não têm as suas fraldas trocadas por que ainda não é hora, quanto as crianças da primeira série que são pressionadas a se alfabetizar em um ano letivo, são exemplos de uma concepção de tempo que delimita pontos fixos e determinísticos de chegada aos alunos de todas as idades (HOFFMANN, 2001, p.40).

A cada momento estamos mais ligados no que temos para fazer e o tempo que precisamos para cumprir tal atividade, as crianças estão sempre limitadas ao tempo que os professores estipulam para cada processo de desenvolvimento e também se podem ou não fazer o que realmente acreditam para que a sua aprendizagem se torne significativa. Escolher momentos para que as aprendizagens aconteçam não é a melhor forma de buscarmos a construção dos sujeitos que pensamos.

Está no dia-a-dia do professor pensar que a avaliação é um processo. "O processo de aprendizagem do aluno e não segue percursos programados a priori pelo professor" (HOFFMANN, 2001, p. 41). Os professores apresentam uma grande preocupação com relação à aprendizagem dos alunos, pensando que os mesmos devem aprender todos da mesma forma e no mesmo tempo. Com isso, buscam avaliar todos com a mesma rigidez, baseando-se somente nos que aparentemente se desempenham com maior facilidade na concepção de sucesso do professor.

Os professores devem também repensar sobre as formas de decidirem como a orientação de um determinado assunto poderá ser abordada por eles, favorecendo a aprendizagem dos alunos. A cada tarefa igual proposta, se exige tempo e ritmos de aprendizagens iguais, porém, então se deixa de lado a forma individual de realizar tarefas de modos diversificados. Os professores, por vezes, não esperam dos alunos situações inusitadas, por isso, criam situações avaliativas padronizadas, e quando as situações de aprendizagem apresentam formas diversificadas para cada aluno, os professores normalmente tendem a avaliar como melhores os que têm maior quantidade de materiais. "Exemplos dessas distorções ocorrem em relação as tarefas de pesquisas ou de procura de materiais diversos propostas aos alunos” (HOFFMANN,2001, p. 45).

Certamente, os alunos que realmente se envolveram nas pesquisas poderiam apresentar muitas dúvidas que decorressem de novas aprendizagens e assim por diante, outros poderiam ter conseguido muitos materiais, mas não apresentam questionamentos futuros e, com isso, a seqüência de aprendizagem poderá ficar limitada.

> A avaliação mediadora é uma ação sistemática e intuitiva. Ela se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada,

> sistematizada. Nem todas as situações de sala de aula ou tarefas realizadas pelo aluno têm por objetivo a verificação de suas aprendizagens, podendo absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, bem como sua forma de proceder frente ao que nela observa (HOFFMANN, 2001, p.45).

Hoffman (2001), ainda ressalta que os trabalhos realizados e as avaliações não são finalização do processo, até porque o processo de aprendizagem nunca chega ao fim. Os professores também precisam de tempo e sensibilidade de observação para que conheçam seus alunos como sujeitos individuais, claro que, para que isso aconteça, precisa-se de uma disponibilidade do professor e que ele possa estar com um número adequado de alunos, classes numerosas realmente dificultam esse envolvimento de conhecer as histórias dos sujeitos.

> Quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, conversando, sugerindo rumos adequados a cada aluno. Então, o compromisso de quem acompanha é muito maior. [...] Nesse sentido, o professor também precisará ampliar a natureza dos seus registros avaliativos, como se tirasse muitas fotos de cada aluno, em diferentes momentos de diferentes experiências educativas, dos passos que deu até um certo tempo, dos obstáculos que venceu, das soluções que encontrou para ir adiante (HOFFMAN,2001, p. 62).

Cabe à professora e aos alunos conhecerem-se na busca dos melhores momentos de aprendizagens e convivências prazerosas, para que um consiga através da avaliação recíproca entender as necessidades de ambos, para que o processo não pare ou se torne desestimulador. Envolver-se em reforma verdadeira já será um excelente começo para que a percepção dos alunos seja aguçada e que os mesmos reflitam o quanto é necessária a ajuda para o crescimento do grupo.

> Avaliar é essencialmente questionar. [...] Avaliar é, então, questionar, formular perguntas, propor tarefas desafiadoras, disponibilizando tempo, recursos, condições aos alunos para a construção das respostas. [...] A premissa é oferecer aos alunos muitas e diversificadas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na resolução de problemas,

> reformular suas hipóteses, comprometendo-se com seus avanços e dificuldades (HOFFMANN, 2001, p.73).

Se o professor pensar desta forma para avaliar, poderá estar reformulando os seus conceitos e favorecendo os alunos para que cresçam em busca da construção de seus próprios questionamentos e respostas.

O processo avaliativo será bem-sucedido quando “a dinâmica do acompanhamento do professor se dará na articulação entre as experiências grupais e das construções individuais” (HOFFMANN, 2001, p.74).

Hoffman (2001), quando se reporta para avaliação e mediação, menciona que, ao se desenvolver um processo mediador de avaliação, não há como prever todos os passos de tempos desse processo, pois cada aluno possui a sua maneira individual de aprender e de internalizar a própria aprendizagem. O processo de avaliação mediadora foca para que os alunos adquiram suas próprias maneiras de ajustar as suas experiências, em busca do conhecimento e da troca de informações para que estas passem a serem percebidas ao longo do processo, fazendo com que o aluno reflita sobre novas idéias e que possa assim ser individual em suas descobertas.

> Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber (HOFFMANN, 2001, p.78).

Reconstruir conhecimentos é uma forma de ressaltar o processo de internalização, aprender depende de competências cognitivas anteriores, exigindo que se saiba utilizar essas competências, desencadeando no sujeito o equilíbrio entre o organismo e o meio para que se deixe de lado a acomodação e que se assimile com maior interação social o sucesso e o progresso deste sujeito.

Nas idéias de Hoffmann (2001), na perspectiva do desenvolvimento do sujeito a cultura influencia, portanto, a teoria pode ser base, mas não pode ser única. Com isso, avaliar segue um caminho diversificado, passando por “várias dimensões e significados a cada etapa desta construção” (p. 79).

Entende-se, então, que quando o professor comunica a sua explicação para os alunos, os mesmos internalizam como pensamento e formulam seu saber e ao se expressarem através deste novo pensamento, buscam uma nova forma exclusiva de entendimento. Claro que nem sempre tais trocas têm o sucesso esperado, para isso é que se está inferindo diversificadas perspectivas, onde o relacionamento entre professores e alunos possa constituir-se, através de um “diálogo, orientar, informar, questionar, aconselhar, criticar, observar, responder, explicar, corrigir, ouvir [...]” Hoffmann (2001, p. 81).

Sendo assim, mais uma vez o professor deve saber que nesta situação de avaliação ele não pode deixar de entender as diferentes formas de mensagens que os alunos passam, não se esquecendo do diálogo, procurando ser oportuno para cada sujeito em especial.

> O processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, destina-se, assim, a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno em termos destas etapas: mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento [...] (HOFFMANN, 2001, p. 81).

Estar disposto ao processo avaliativo na mediação sugere que os professores oportunizem instrumentos intermediários, trazendo à singularidade a vida dos alunos, para que estes consigam entender melhor os conteúdos que lhes são propostos, obtendo assim melhores resultados.

### 2.1.3 AVALIAÇÃO: PROMOÇÃO OU EXCLUSÃO

As práticas educativas têm como processo principal a avaliação, a qual ganhou um grande destaque nos espaços de ensino.

Na compreensão de que a prática pedagógica está centrada em provas e exames, toda a comunidade escolar, principalmente "os alunos têm funções concentradas na promoção" (LUCKESI, 1998, p. 18).

O sistema de ensino se preocupa com os percentuais de aprovação e reprovação do total dos alunos. O foco principal é a nota, não importando como esta

foi obtida, nem mesmo importando-se com o percurso do processo de aprendizagem, é adquirida a qualquer custo. Os pais pensam exclusivamente em uma idéia fixa, que os seus filhos avancem nas séries de escolaridade. Os alunos que passam o tempo todo em função das notas e de como conseguir alcançar melhores resultados, pensam se irão ser aprovados ou reprovados.

A avaliação é um problema para o sistema educacional por que é usada somente como verificação, conforme aponta Luckesi (1998), sem efeitos na dinâmica pedagógica.

A avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular são meios e não fins em si mesmo, estão limitados pela teoria e pela prática. Entende-se, então que:

> a avaliação não se dá nem se dará no vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1998, p. 29).

Nas idéias de Luckesi (1998), entende-se que os problemas que a educação no Brasil enfrenta estão a serviço de uma pedagogia dominante, um modelo social liberal conservador.

“A prática da avaliação, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária” (Luckesi,1998, p. 32). Tendo em vista que a prática escolar pertence à essência da sociedade, do que se quer atingir, como se quer que os indivíduos se portem, pode-se afirmar que a avaliação passa a ser um instrumento disciplinador do contexto social e escolar.

Luckesi (1998) acredita que as práticas da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação, deverão estar atentas aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do aluno.

> A avaliação escolar é um juízo de valor, caracteres relevantes da realidade e também uma tomada de decisão, quando se trata de um processo como é a aprendizagem (LUCKESI, 1998, p. 35).

Luckesi (1998) traz idéias de que para a avaliação se tornar democrática, será impossível que continue seguindo os modelos pedagógicos autoritários e

conservadores, porém não se quer dizer com isso que não irá surgir elementos contraditórios que favoreçam a transformação. A avaliação enquanto instrumento de reconhecimento ou de classificação não serve para esta transformação que almejamos, servirá assim para contemplar a sociedade como está e fazer com que os alunos se tornem cada vez mais de acordo com as decisões sociais tomadas.

Para Luckesi, 1998:

> Haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes. Hábitos criados pelo medo que, com certeza, não serve para nada mais do que garantir uma submissão internalizada. O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade de ir sempre em frente (p.51).

Não se pode esquecer, da significância que a avaliação provoca no ambiente escolar, porém é claro que se passa por processos avaliativos em muitos momentos do nosso dia-a-dia, num simples fato de passar uma roupa e avaliar se esta ficou bem ou não passada quando vestir. São exemplos simples, mas que levam a uma avaliação, porque se precisa retirar resultados de tudo o que se faz, ação/reflexão/ação.

> A avaliação como ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios. A atividade de avaliar caracteriza-se como um meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório (LUCKESI,1998, p.165).

Pensa-se que tudo o que existe precisa ser avaliado, para que se possa tomar decisões que façam crescer na busca de um melhor resultado, ou de uma melhor produção/satisfação dos sujeitos.

Para Luckesi, 1998, p.165 “a avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre a sua melhora”. Claro que quando se fala de avaliação desde o princípio histórico da cultura e da sociedade, sempre se reporta para a nota, exames, classificação que é

o que se tem até hoje, sendo assim Luckesi acredita que se “gerou um desvio no uso da avaliação”.

Para que a avaliação tome o seu percurso natural e assuma o seu significado precisa subsidiar a construção da aprendizagem, os professores, as escolas, coordenadores, famílias, enfim, todos que usam da avaliação como forma de repressão, autoridade, gerando medo e insegurança nos alunos, precisam deixar de ter o processo avaliativo como ameaçador e passar então a encará-lo no seu verdadeiro papel que é de auxiliar no crescimento do sujeito (Luckesi,1998, p. 166).

A avaliação está no ambiente escolar como um instrumento que pode oferecer aos professores e alunos diversificadas maneiras de transformar a aprendizagem em crescimento e busca de autonomia no sucesso da vida diária escolar. Avaliar precisa estar para clarear o que o aluno busca dos ensinamentos que os professores oferecem.

Sendo assim pensa-se que “ninguém cresce sem ação e a ação contém dentro de si uma disciplina” (LUCKESI, 1998, p.166). Entende-se então que a avaliação existe para constatar-se a necessidade que se tem de valorizar o desejo de aprender / ensinar para que a produção do conhecimento se reporte para saberes que realmente deseja-se.

## 2.2 SABERES DOCENTES

Os saberes dos professores vêm tomando uma proporção crítica e abrangente no espaço escolar. Refletir e estudar sobre os saberes que os professores possuem é evidenciar os saberes humanos e culturais, passados de geração para geração. E ainda para os professores estudarem o que eles sabem ou entendem pelos seus próprios conhecimentos, complica, ao ponto de que os professores sempre “sabem tudo” (ao entender do aluno), o professor deve sempre estar preparado para ter todos os saberes e os alunos prontos para entender todos os saberes dos professores.

Essa reflexão busca propor ao ensino uma série de questionamentos sobre o que realmente o professor precisa saber e o que realmente ele sabe para ensinar aos alunos.

O que são os saberes docentes? Saberes docentes são aspectos formativos e vivenciais que perpassam pela subjetividade de cada professor, que se distingue entre os que são natos - aqueles que fazem parte da personalidade e os que se apreendem e compreendem-se durante a caminhada constitutiva do trabalhador da educação - o que é produzido no cotidiano escolar (TARDIF, 2002).

> [...] A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto de agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (TARDIF, 2002, p. 228).

Porém, outra pergunta inquieta e que aguça o pesquisador da educação: Os professores reconhecem conscientemente quais são os seus saberes, que lhe colocam na posição de grande responsabilidade e de constante movimento? Parece que atualmente, o professor encontra-se na posição de um sujeito que enfrenta alguns paradoxos, pois está frente a uma cultura em que a geração de alunos lhe impõe um ressignificar da prática de sala de aula. Em contrapartida, na educação tradicional, onde o professor seguia à risca seu planejamento não havia espaço para inseguranças, pois tudo estava previsto e programado. Como enfrentar tal situação?

Tal enfrentamento se revela nas formas mais simples, porque se vê o profissional ainda reaproveitando receitas de seus antigos programas de aulas até hoje, sua avaliação ainda está impregnada de exigências que requerem do aluno, essencialmente a memorização – demonstrando concepções tradicionais da *práxis*. Ainda têm-se o professor que resiste a entender e utilizar o meio digital. Daí comprova-se que os alunos esperam do professor algo que ele pode não ter para dar, ou seja, ele não tem competências relacionais e muitas vezes teóricas para atendê-lo, sem violentar a si ou aos alunos.

Por outro lado, Tardif (2002) propõe que:

> [...] se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do

> Ministério da Educação, etc), e, por outro lado, como agentes sociais cuja a atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classe, a transmissão da cultura de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc) (p. 230).

Entende-se que não se pode transformar o saber macro em um saber restrito, tão simplesmente, pois o universo da docência é amplo e o saber docente não está calcado na reprodução de conteúdos técnicos, nem tão somente na atuação social do professor. A que se considerar a subjetividade que envolve a prática do professor, dando voz ao mesmo, pontuando o que ele pensa acerca de sua atuação e o que o constitui um profissional da educação.

Outro aspecto a ser considerado frente a subjetividade do professor é o contexto em que esteve inserido até o momento, porque neste espaço/ tempo houve produções que lhe dão base à existência enquanto professor.

Que elementos atravessam os saberes docentes e interferem na prática profissional?

Como efetivar o aperfeiçoamento de tantos outros saberes que, intermitentemente se manifestam nas relações profissionais estabelecidas pelos professores?

> O tema “produção de saberes na escola” pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, e, também, a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar (LIBÂNEO, p.11, 2000).

Os saberes vêm se reproduzindo a partir de como foram adquiridos os saberes dos professores, as salas de aula, os alunos, as escolas, os pais, enfim de como era organizada as maneiras de adquirir saberes no princípio da educação.

As críticas são relevantes sobre as Instituições e os modelos que desenvolvem na Formação de Professores. Os estudos sobre os saberes dos docentes ganha destaque há algumas décadas com um movimento mais amplo de profissionalização do magistério.

Aparece a preocupação com a formação docente, a partir de 1980, porém nesta época a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, na qual só seria salientada a negatividade da prática pedagógica.

> Na década de 80, a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, sobretudo as relações/determinações sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica. [...] Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Llinares (1996), seriam muito pouco valorizadas e raramente problematizadas ou investigadas tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora a prática pedagógica em sala de aula e os saberes docentes tenha começado, neste período, a ser investigados,, as pesquisas não tinham o intuito de explicá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. Ao contrário, procuravam destacar, como diriam Ezpeleta; Rockwell (1986) e Geraldi (1993), a negatividade da prática pedagógica, isto é, procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava( ALVES, p.6, 2007)

As contribuições de autores como Maurice Tardif e António Nóvoa (1991; 1992), no contexto internacional e Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel da Cunha, entre outros, no contexto nacional, reforçam a importância desses estudos para melhor entendermos o que constitui a profissão docente, suas práticas entre outros. Aos poucos as pesquisas e estudos demonstram que os professores não só precisam aprender em sua formação inicial as teorias do conhecimento científico, mas que estas se entrelaçam aos saberes da experiência que esses docentes possuem.

As pesquisas e estudos que vem se alargando com referência aos saberes docentes, em grande parte, vão além de uma abordagem exclusiva acadêmica científica, perpassam a estrutura organizacional da escola, o pessoal e a profissão docente como trabalho.

Considerando que os saberes aparecem de diferentes fontes Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, os saberes disciplinares se referem aos diversos campos do conhecimento sob a forma

de disciplina, os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos da escola e os saberes experienciais são os saberes que surgem da experiência de saber-fazer e de saber-ser.

Na busca constante que os cursos de formação docente reformulam suas bases curriculares, focando-as para as experiências pessoais, organizacionais e profissionais as quais o ser professor realmente exige.

O que se pensa estar faltando para os cursos de formação docente é apostar nas relações feitas entre os saberes científicos e os saberes pessoais dos professores para que se tenha um equilíbrio profissional, para que o que o professor sabe e possa transmitir de uma maneira que os alunos entendam e consigam relacionar com o que aprenderam com a teoria. O professor carrega todos os conceitos que adquiriu em sua formação e tenta relacioná-los com as práticas cotidianas da vida para transmitir com maior clareza para os alunos.

Alguns professores se detêm exclusivamente na teoria científica, não conseguindo fazer transferências práticas e nem relações interpretativas, não conseguem se utilizar de exemplos simples para se fazerem entender.

Tardif (2002) situa o saber do professor a partir de seis fios condutores, a saber: O primeiro diz respeito ao “saber e trabalho”, o segundo é a “diversidade do saber”, o terceiro é a “temporalidade do saber”, o quarto é a “experiência de trabalho enquanto fundamento do saber”, o quinto são “saberes humanos a respeito de saberes humanos” e o sexto e último, “saberes e formação profissional”. Com esses fios condutores o autor traduz o saber docente como um saber “plural”, saber este que carrega a individualidade reservada aos seres humanos.

Esses fios condutores norteiam o saber do professor entre o individual e o social, promovendo uma ligação do professor com os saberes que são capazes de produzir durante o exercício profissional, o contato com os alunos, os estudos, o desempenho de atividades e o próprio crescimento intelectual que desenvolve durante o passar dos anos como professor. O saber e o trabalho do professor na sala de aula e na escola devem estruturar princípios para solucionar e enfrentar soluções cotidianas.

A diversidade do saber do professor é compreendida como plural e diferente, nas mais variadas situações, em que o professor normalmente vive no desempenho das atividades com os alunos.

A temporalidade do saber define o professor ao longo da sua profissão e de sua história de vida e aprendizagens adquiridas com as experiências cotidianas. O professor se utiliza das situações vividas para resolver impasses semelhantes que acontecem na escola. Se utilizando da experiência do trabalho enquanto fundamento do saber na sua prática real.

Os saberes humanos a respeito de saberes humanos é a própria relação do trabalhador com o objeto de trabalho, se define pelo envolvimento humano entre eles. Os professores e os alunos interagem na busca de soluções para os desafios escolares.

Os saberes e a formação profissional se definem pelos outros saberes, a busca constante de aperfeiçoamento profissional leva a cada professor repensar as suas práticas e as aprendizagens que buscam ao longo de sua profissão.

## 2.3 INCLUSÃO

> Como nasceu branquinho como nenhum outro curumim, branquinho como o leite da seringueira, branquinho de doer nos olhos, e os mais velhos pensavam que nascer diferente era sinal de má sorte na aldeia, começaram a fazer de conta que o curumim não existia. Foi assim que ele começou a sumir (MONTEIRO, p. 06, 2007).

Apresento este item na perspectiva de inferir algumas questões sobre a escola inclusiva e as necessidades que os alunos e os professores apresentam sobre esta prática. Utilizo-me de estudos e textos realizados no curso de Mestrado no componente curricular Produção do Conhecimento em Educação Especial.

Trabalhar com as diferenças convida a entender as diferenças. O que é ser diferente? Quem são os diferentes? Como identificamos as diferenças? Todas estas questões mexem com os conceitos que surgem sobre a educação inclusiva e para todos. As escolas estão preparadas para receberem todos mesmo?

“Moema, vendo o desprezo de todos, pelo seu menino, sofria como sofrem todas as mães e chorava como choram todas as índias” (MONTEIRO, p.07, 2007).

A escola inclusiva está aí, cada criança, aluno – deve estar em condições de aproveitar o que a escola tem para oferecer de oportunidades educativas para realizar as necessidades de aprendizagens de todos. Todos, quem são todos?

A amplitude de ofertas que a escola inclusiva deve propor envolve as atividades básicas de ensino, qualidade dos conteúdos, habilidades, valores, atitudes, desenvolvimento dos potenciais individuais.

“Só ela nunca deixou de querê-lo. Nunca deixou de cuidar dele [...] Moema acreditava no filho como a gente acredita no vento” (MONTEIRO, p.08, 2007).

É importante que a comunidade acredite no potencial da escola e no que o aluno irá receber, garantindo a educação realmente para todos, cumprindo os seus direitos e deveres previstos na legislação.

Para se requerer uma escola inclusiva as famílias devem cobrar e acreditar na educação inclusiva, não como doação, mas como uma política social educativa e que os professores e escolas possam se sensibilizar para as possíveis mudanças.

> Nesse sentido, assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe tratar de questões relacionadas a diversidade social, a diferença, logo de preconceitos culturais. Lidar com esses elementos significa rupturas, transgressões e superações (FREITAS, p. 38, 2006).

Cabe destacar que as mudanças no sentido de assumir responsabilidades levam um determinado tempo para adaptação, uma mudança significativa também é relevante para o desempenho do aluno e deve ser apresentada para que os alunos experimentem diferentes opiniões sobre o seu desempenho escolar e possam participar, percebendo que se busca a cada dia um resultado satisfatório para o progresso da educação.

Em se tratando de Educação Inclusiva, pauta-se na dignidade da individualidade de cada ser humano que busca na escola ampliar seus conhecimentos, vivenciar experiências e acreditar no progresso que terá ao ser aceito por todos. Todos somos capazes de aprender e ensinar, as habilidades individuais nos diferenciam cada vez mais, humanos sim, mas não uniformes.

Como os professores estão tratando/valorizando/compreendendo os alunos em salas de aula? Que avaliações estão propondo? Todas iguais, com respostas prontas?

Refletir sobre as diferenças e a avaliação na escola é bastante complexo e desafiador. Primeiro, porque os professores precisam conhecer os alunos, depois aceitar as diferenças, depois conhecer as diferenças e aí então apresentar as propostas avaliativas.

Em sala de aula chegam alunos de diferentes realidades, uns com oportunidades de contatos com revistas, livros, brinquedos e uma família para orientar o uso destes materiais, outros que precisam acordar cedo para ajudar a cuidar dos irmãos menores, e se der, podem ir à escola ou ainda para cumprir outras tarefas que não são muitas vezes as de estudar. Esperar dos alunos a mesma compreensão do material estudado em aula?

> O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas (HOFFMANN, 2003, p.41).

Para fazer trocas com as aprendizagens e com o meio em que aprende, o aluno precisa sentir-se bem e perceber que o professor está de acordo com as atividades que propõe, que conhece as metodologias que estão planejadas e que pode ajudá-lo no instante que ele necessitar, promovendo assim uma segurança entre os alunos, professores e aprendizagens.

> Frente a essa realidade vale destacar que, ao tratar todas as crianças como iguais, a escola transforma as diferenças e as desigualdades, em inúmeros instrumentos de segregação social, não só limitados a instituição escolar (FREITAS, p. 39, 2006).

A escola precisa refletir a cada instante sobre as práticas e as teorias que apresenta para os alunos e para a comunidade escolar. A cultura escolar necessita de identidade, para que se reconheça as principais necessidades para uma

Educação para todos. O professor deve iniciar se identificando/reconhecendo como diferente, deve reconhecer a realidade dos alunos, para deixar de ser um mero transmissor de conteúdos prontos e inadequados e passar a fazer parte da produção de atividades envolventes e significativas para a evolução da aprendizagem dos alunos.

A busca para uma educação para todos requer dedicação, envolvimento e decisão.

> Decidiu então partir para outras terras, ir além da aldeia, além do seu mundo. Deixou a mata e ganhou os campos, limpos, o cerrado. Venceu montanhas (MONTEIRO, p. 14, 2007).

As decisões normalmente são difíceis, assim como a acomodação nos permite refletir em ficar ou não acomodado, a tomada de decisões implica em acreditar nas novas posturas pedagógicas, metodologias adequadas, estratégias que ressaltam as potencialidades individuais do aluno.

Promover essas decisões deve partir do querer espontâneo do professor, sugerindo que a escola se reorganize para propor uma aprendizagem adequada ao potencial dos diferentes alunos envolvidos neste processo de aprender.

Como afirma Vygotsky (1988), em “zona de desenvolvimento proximal”, a colaboração entre sujeitos com conhecimentos diferentes potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento. A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos, dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica, relacionada à diversificação dos instrumentos mediadores e à implicação dos modos de sua utilização (ESTEBAN, 2003, p.87).

A atividade avaliativa se sustenta pelos diferentes conhecimentos que os alunos enfocam, no lugar de conceitos prontos e ultrapassados, busca-se um espaço para os desafios. As perguntas que aparentemente não apresentam respostas, ativam a complexidade e a busca das diferentes respostas que eventualmente poderão surgir.

Acreditar e entender a diferença pela diferença está entre os desafios da educação e a busca da aceitação social dos seres humanos contemporâneos, que

estão sensibilizados pela importância da aceitação individual dos conceitos e valores que desejamos vivenciar e aceitar na simplicidade/complexidade do diferente.

A diferença está inserida na diversidade e é aí, no diverso, que se entende o quanto se precisa do igual para formar opiniões, prestar depoimentos e investigar às necessidades de integrar-se à movimentos e estudos do domínio desta igualdade na diferença pela diferença.

“Somos essencialmente diferentes”, isso é óbvio; totalmente sem graça a igualdade total, porém, sempre exigimos a igualdade e as comparações entre seres da mesma espécie. O que se visa é somente o igual, que é inatingível, porque ser igual ou se igualar é sempre estar diferente, pois é justamente por isso que se busca a igualdade.

Quando se menciona igualitária, se propõe à igualdade de oportunidades, igualdade de massa, pela qual se apresenta o formato de um robô industrializado na marcha de cada dia ser mais igual. A diferença através do corpo é evidentemente mais observável que a pura diferença de pensamento através da expressão corporal, a pertinência dessas diferenças não se fazem necessárias quando não mais simplesmente se pertence a uma diferença, mas sim como se faz esse grupo ser diferente. Referindo-se ao corpo se identifica este como uma cilada da diferença.

Não se é diferente porque é negro, mulher ou mesmo um ser singular, mas como essas diferenças se inserem no espaço no qual se está. Estar no coletivo entendendo a diferença como ímpar é instaurar uma sociabilidade geral. A construção da diferença se produz no coletivo, mas é diferente da construção de identidade que se caracteriza por ser o que o outro não é. Elas se aproximam, mas se afastam na busca do ser o que o outro ainda não é. As diferenças são produzidas pelas sociedades no momento em que elas produzem seus estranhos, dando a eles a marca da diferença.

A relação de poder imposta pelas sociedades nos atrai para a forte utopia das Políticas de Inclusão na qual, enquanto a diferença está mascarada, aceitamos e até promovemos alguns códigos da modernidade que estão aí instituídos para que a escola possa ir além dos conhecimentos que julga necessários para que diferença pela diferença seja aceita e não somente aceitemos enquanto ela não nos ameaçar.

Estar de certa forma incluída no sistema de diferenças, não resulta em ser propriamente diferente e sim estar ligado ao poder de se incluir em um processo de

formação que define a inclusão para todos os diferentes e se propondo a encarar desafios.

Acreditando e aceitando as diferenças através da formação biológica dos seres humanos, deve-se propor pensar no que realmente se da a tal diferença, à natureza ou à cultura? Sendo essencialmente diferentes entre si os homens e as mulheres, porque então as políticas públicas não os tratam de maneira distinta? Claro, daí se evidencia as falas da diferença de gênero, entrando na discussão entre a distinção de sexo/gênero, e assim concluindo que sexo é um dado biológico, o gênero é um fato cultural.

A Modernidade está posta de tal forma em nossos dias que aceitamos viver em contato com as mudanças bruscas sem ao menos entender o que realmente fez determinado conceito ou atitude ser modificada, deixando os seres humanos sem ação/reflexão, capazes de somente aceitar a humanidade cada vez mais desconjuntada, desorientada e individualista sob a ilusão do crescimento da produção e do avanço veloz que enfrentamos nos dias de hoje, uma velocidade de objetos, idéias, políticas, verdades diversas, enfim, a pluralização dos conceitos e valores que estão sendo atribuídos nos dias atuais indicam que a cada momento estamos perdendo a característica de sujeitos intelectuais e passando a ser sujeitos escravos da produtividade da diferença, deixando de lado de ser humano.

A diferença pela diferença busca definir alguns conceitos de diferença na qual as características biológicas das mulheres se definem pela identidade que cada uma terá, e as mulheres que se diferem por usarem roupas ou acessórios diferentes, se definem pela cultura e não podem ser entendidas como diferenças sexuais, constituídas então pela diferença de gênero.

Ser diferente não consiste em estar nos melhores lugares e comprar os melhores objetos e se relacionar com as pessoas mais ricas e com maiores influências.

O que se quer é que a diferença seja posta para as mudanças e transformações sociais e não para que sejam feitas cópias de preconceitos das diferenças mascaradas pela insegurança de acreditar que o diferente pode ser puramente diferente sem deixar de ser o que realmente se quer ser.

> É preciso ter clareza de que as aprendizagens dos alunos são de dimensões diferentes para se realizar um trabalho eticamente responsável. Agressividade, apatia, desinteresse, agitação, ausência, e muitas outras questões não explicam nem justificam problemas de aprendizagem na escola. O universo é muito mais freqüente. Em muitos casos que acompanhamos, as condutas dos alunos melhoraram sensivelmente à medida que eles avançavam na alfabetização, na escrita, na leitura, nas disciplinas nas quais estavam sendo orientados (HOFFMANN, 2005, p.31).

Volto a dizer que os alunos são diferentes e tratá-los de maneira homogênea é restringir o universo de expectativas que cada aluno traz na sua história de vida e na busca pelo conhecimento. “Não defendo apenas o respeito às diferenças. Vou além, porque penso que respeitar é pouco. Defendo valorizar as diferenças” (HOFFMANN, 2006, p.39).

Ver os outros diferentes não significa entender a diferença, precisa-se ver, entender, aceitar e participar das diferenças para que a educação atenda a demanda volumosa de situações de aprendizagens que os alunos precisam dar conta.

“A problemática da diferença [...], não se resume à questão do mais-menos” (VYGOTSKY apud HOFFMANN, 2006, p. 44). O diferente aprende, mas não só pelos mesmos métodos sugeridos sempre, aprende por caminhos e modos diferentes, aprende.

As aprendizagens diferentes são os jeitos diferentes que cada ser humano apresenta ao ver o mundo que o cerca. Não significando que o aluno possa saber mais ou menos, mas que ele sabe, aprende. Para tanto, não existe um único método avaliativo que se deva aplicar para todos os alunos sugerindo se ele aprendeu bem ou não. São muitos os processos avaliativos, mas cabe ao professor identificar quais desses processos são adequados para determinados alunos.

> Valorizar as diferenças exige, ao mesmo tempo, alteridade, ou seja, mudar, transformar, criar, construir novos jeitos de ensinar e aprender nas escolas. E o melhor caminho para isso é começar a pensar diferente sobre a questão da justiça em avaliação (HOFFMANN, 2006, p. 45).

Os professores precisam da avaliação e a avaliação precisa do professor para acontecer, é um contato direto e interligado. A avaliação faz parte da vida humana, avaliamos e somos avaliados o tempo todo, emitimos conceitos e observações constantemente sobre tudo. Não é fácil avaliar e ser avaliado necessita-se de maturidade e compreensão de que tipo de avaliação o aluno precisa.

Quanto mais falamos em avaliação parece que cada vez menos atingimos os resultados das aprendizagens que desejamos, os critérios da qualidade de ensino estão diretamente ligados aos alunos, aos professores e as escolas. O baixo rendimento dos alunos esta inteiramente ligado ao desempenho das aulas e o que os professores estão implicados em ensinar.

Boa parte dos professores desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos (LIBÂNEO, p.15, 2000).

Ensinar mecanicamente, reproduzir sem objetivos, recai a um desânimo, o trabalho com alunos dos anos iniciais e a produção de conhecimentos envolve bem mais que somente uma reprodução de conceitos e regras, aponta para a capacidade de compreender as situações de aprendizagem e o que cada estudo representa para o crescimento individual.

## 3 METODOLOGIA

Atingir uma educação a qual os alunos e os professores se entendam e produzam conhecimentos juntos, para que cada sujeito deste processo seja capaz de entender a avaliação escolar como um instrumento do processo educacional está proposto nesta pesquisa. O professor que tem o papel fundamental no crescimento destes alunos deverá promover uma avaliação que possa contemplar todas as formas de aprendizagens.

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico colaborativa e, conforme seus objetivos é classificada como exploratória e descritiva. Os dados coletados emergiram através de um grupo focal (GATTI, 2005).

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo:

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...] (2004, p. 21-22).

Esta pesquisa apresenta conceitos individuais de avaliação de acordo com a realidade da escola pesquisada, propondo aos participantes a oportunidade de se expressarem de forma livre e produzindo significados relevantes para o progresso da comunidade escolar.

Para Thiollent (2004),

> a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.4).

Trata-se de uma pesquisa-ação tendo em vista a complexidade dos temas em estudo, avaliação, saberes docentes e alunos com necessidades educacionais

especiais e que o grupo de professoras apresenta dificuldades de resolver situações do cotidiano escolar envolvendo estes assuntos, contribuindo assim para que os alunos se sintam mais acolhidos.

Um dos pontos que é preciso salientar é que a vontade em esclarecer dúvidas acerca da avaliação, partiu dos professores da escola participante da pesquisa, portanto, sua participação tem caráter voluntário e a participação da pesquisadora é de caráter cooperativo.

> Quanto a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, onde a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo (FRANCO apud GARRIDO, 2005, p. 11).

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. E esta afirmativa permeou toda a caminhada desta pesquisa. Entretanto, ainda objetivou-se utilizar-se da pesquisa descritiva, em que se procurou descrever as características do grupo de professores participantes, assim como os fenômenos e as relações estabelecidas.

A proposta base desta pesquisa foi analisar conjuntamente com os professores a prática pedagógica a respeito da avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, oportunizando a participação e o envolvimento na produção de novas propostas avaliativas através de um grupo focal.

Para Gatti,

> O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (2005, p. 11).

Afirma-se também a importância de investigar os saberes docentes vinculados à prática relacionada aos processos avaliativos, bem como de se repensar as propostas de formação profissional e formação continuada para os professores, através do trabalho com o grupo focal. Oportunizou-se um espaço de reflexões semanais sobre as práticas avaliativas e sobre os saberes docentes e as práticas aplicadas para que se possam atingir momentos que oportunizaram mudanças de atitudes e investimentos em novas propostas para que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de todos os processos avaliativos.

Utilizou-se também dinâmicas de integração e sensibilização que incentivaram os professores a debater acerca da temática proposta a cada encontro. Os dez encontros aconteceram em horários pré-agendados com a Direção e Professores participantes e aconteceram da seguinte forma: o primeiro encontro foi na sala de reuniões da equipe diretiva e os outros nove encontros aconteceram no Laboratório de Informática I, cedido pelo Pólo da UFSM, onde se desenvolvem Cursos Superiores à distância no período noturno.

Os encontros foram importantes para o decorrer da pesquisa, as professoras participaram dos encontros com flexibilidade de opiniões, respeitando cada uma o seu limite e aproveitaram para se conhecerem melhor, tendo em vista que duas professoras estavam chegando à escola neste ano.

O trabalho foi fluindo com naturalidade, sem imposição nenhuma as professoras logo foram identificando as necessidades do grupo na medida em que conversávamos sobre os avanços que a educação passando.

Uma percepção que tive durante os encontros é que as professoras, dos anos iniciais do ensino fundamental, na maioria dos encontros relatavam que estão bastante sobrecarregadas nas atividades que precisam desenvolver com os alunos e que assim o planejamento da avaliação escolar fica sempre para a última hora. Sentem dificuldades ao programar um trabalho avaliativo e acabam se utilizando muitas vezes dos mesmos trabalhos já realizados.

É preocupante este comentário, se pensarmos que a cada ano as turmas mudam e que os alunos são diferentes e que apresentam evoluções na aprendizagem de maneira individual. Refletimos, porém não chegamos a um consenso.

Nos dois últimos encontros com o grupo, procedeu-se uma entrevista com cada um dos professores, em local apropriado, requerido pela pesquisadora à direção da escola. Utilizou-se a sala de reuniões da Equipe Diretiva, composta de mobiliário adequado, que propiciou acomodações confortáveis. Para Marconi, o formulário é um instrumento essencial para a investigação social cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado (2006, p. 112).

Os dados que compõem a análise, emergiram dos momentos do grupo focal, dos pareceres avaliativos produzidos pelos professores e das entrevistas realizadas. A partir das entrevistas, as mesmas foram analisadas e categorizadas através da análise de conteúdo. Conforme Franco (2007),

> [...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo "caminhar neste processo", à contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo "o pano de fundo", no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (p. 28).

Os procedimentos que foram utilizados para complementar a coleta de dados são: a observação participante, uma entrevista com os professores, orientada por um formulário com perguntas abertas, no qual puderam expressar-se sobre o tema debatido no grupo. Também lançamos mão da análise dos instrumentos de avaliação utilizados pelos pesquisados – os pareceres descritivos.

A observação procedida no período de realização do grupo focal foi de suma importância, porque proporcionou a pesquisadora a realização de anotações que contribuem na análise dos dados e que se chamou de diário de bordo.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola da Rede Pública de Ensino de um Município da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram do Grupo Focal proposto sete professores.

A Escola pesquisada possui um total de 555 alunos, matriculados nos turnos da manhã e tarde e 40 professores atuando em sala de aula.

Esta pesquisa está de acordo com a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde. Foram respeitados todos os participantes, mantendo seu anonimato e prestando esclarecimentos a toda e qualquer dúvida sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa. Os participantes foram informados através de um termo de consentimento livre e esclarecido, sobre todos os aspectos que lhes vinculam à pesquisa. Respeitou-se a prerrogativa de submeter esta proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa vinculado a UFSM, objetivando também proteger todos os participantes. Seguindo os preceitos da Resolução nº 196/96, fica, desde já, nomeadas a autora e sua orientadora como responsáveis pelas condições de participação dos professores pesquisados.

# 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos resultados que será discutido neste capítulo vou me utilizar do perfil dos professores e das concepções de educação referentes à Avaliação Escolar dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

## 4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS

Durante a proposta e a negociação entre o grupo de professores da escola pesquisada e o início da pesquisa houve algumas dificuldades de adaptação em função de que surgiram mudanças políticas no município, trocas de cargos e funções das professoras e também mudança de escola. O grupo de professoras ficou fragilizado com as mudanças e a Equipe diretiva precisou reorganizar o manejo das professoras e suas respectivas turmas.

Com essas dificuldades o grupo teve o início dos estudos adiado devido à necessidade de fixar um novo horário para os encontros que contemplassem a todas as professoras.

Traçando o perfil geral o grupo é composto de oito docentes, todas do sexo feminino, mais a pesquisadora totalizando nove professoras.

Três professoras estão na faixa de 40 a 50 anos, duas acima de 50 anos, duas entre 31 a 40 anos, um grupo com experiência no magistério.

A grande maioria das professoras participantes possui formação acadêmica, sendo que cinco professoras já estão no magistério entre 10 a 20 anos de prática e que três professoras estão em sala de aula ha menos de 10 anos.

A formação acadêmica é diversa, quatro professoras são formadas em Pedagogia, uma em Biologia, uma em Ciências Humanas (Licenciatura Curta), uma em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e uma não possui formação acadêmica.

O grupo apresenta o seguinte perfil em formação acadêmica: cinco professoras são pós-graduadas e uma em curso. Três professoras são pós-

graduadas em Gestão e Administração Escolar e uma em Educação Ambiental e outra em Saúde e Qualidade de Vida.

O grupo é dedicado e sempre pronto para ajudar, envolvidas com a educação e dispostas a novos desafios, já fazia algum tempo que estavam amadurecendo a idéia de organizar um grupo de estudos sobre os processos avaliativos e suas implicações no cotidiano escolar. A proposta foi crescendo e tomando espaço durante as discussões em reuniões de planejamento.

Assim se propôs a junção da minha pesquisa com as necessidades que a escola vinha evidenciando e então formamos o grupo focal de pesquisa em Avaliação ao qual demos o nome de grupo ousado. As professoras sugeriram este nome em função do tema e dos apelos que a educação atual vive. As professoras se descrevem como profissionais desacreditadas e desgastadas pela sobrecarga de trabalho que vem enfrentando nas últimas décadas. Com os avanços tecnológicos mundiais as aulas e os professores precisam estar preparados cada vez mais para os constantes desafios e mudanças que surgem.

Os seres humanos a cada dia estão postos a novos desafios, as famílias mudaram suas estruturas, os valores mudaram e as preocupações aumentaram. Os estudantes já não buscam na escola e nos ensinamentos dos professores os mesmos conceitos que se usava no século passado. As diferenças entre os seres humanos tomaram uma vasta proporção que a cada instante somos convidados a mudar e a adaptar novos conhecimentos.

Trabalhar com a Educação no contexto atual em qualquer nível de ensino se tornou uma tarefa de múltiplas interpretações, o professor precisa estar atento e disposto a encarar todas essas informações.

O grupo ousado é um grupo preparado academicamente para enfrentar essas tarefas múltiplas e acreditar em mudanças bem estruturadas e planejadas. Ciente que nem todos os colegas irão aceitar, o grupo está disposto a apostar em uma reformulação nos Planos de Estudos referentes aos processos avaliativos para todos os estudantes, contemplando assim os alunos com necessidades educacionais especiais, os quais não eram contemplados nos planos em vigor.

## 4.2 DADOS COLETADOS ATRAVÉS DO GRUPO FOCAL

Ao iniciar o trabalho organizamos um cronograma de encontros e o que inicialmente iríamos conversar a partir do tema sugerido e das necessidades do grupo. O grupo focal então se propôs em um primeiro momento a estudar, revisar, enfim, reler o que os Planos de Estudos da escola apresentam para então identificar o que os mesmo traziam sobre Avaliação para o ensino fundamental de 8 e 9 anos.

> No momento em que o educador avalia o aluno, deve avaliar-se também... A avaliação é entendida como um processo contínuo, cumulativo e global de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, ou seja, o que já conseguem fazer e o que precisa melhorar, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação é vista de forma a ajudar o aluno a superar suas dificuldades (avaliação diagnóstica) (Planos de Estudos, 2008).

As professoras perceberam que a necessidade de reescrever os planos de estudos é urgente e que a partir desta pesquisa poderão identificar com maior clareza as necessidades de reorganização. Ao ler já perceberam que os Planos de Estudos não apresentavam nada sobre alunos com necessidades educacionais especiais e que basicamente evidenciam os mesmos pontos referentes a como se processa a avaliação no geral.

Após relermos os Planos de Estudos conversamos sobre a avaliação de um modo geral, como cada uma entende o que é avaliar. Em um primeiro momento foi um “alvoroço” todas falando ao mesmo tempo, eufóricas, várias opiniões, exemplos, receitas de como proceder com determinados alunos e de como poderiam avaliar em diferentes situações. Nos planos de estudos (2008) encontra-se ainda:

> A escola realiza a verificação do rendimento escolar de forma contínua e cumulativa do desempenho do aluno. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, os resultados da avaliação expressos trimestralmente, são entregues aos pais ou responsáveis através do parecer descritivo. No primeiro ano não pode haver retenção do aluno.

Neste momento deixei que falassem tudo o que realmente pensavam, o tempo foi livre, muitas situações foram postas, ficaram praticamente o encontro todo falando e eu as observando. Aos cinco minutos antes de terminar propus que fizessem por escrito um breve conceito para a avaliação. A partir daí começam a surgir os saberes docentes sobre o tema pesquisado.

No segundo encontro fizemos uma leitura do que cada professora havia escrito sobre a avaliação como entendimento pessoal para que o grupo conhecesse os conceitos e se sentisse mais a vontade para expor suas divergências com relação ao que a escola como instituição vem propondo no que se refere a avaliação e o aluno com um ser global. As referências de cada professora estão descritas logo a seguir:

> No meu entender a avaliação é a maneira que o professor tem de manifestar através de uma nota ou parecer o crescimento na aprendizagem do seu aluno que é observado diariamente em suas, atitudes, participação, realização do que lhe é proposto, no uso das suas capacidades enfim no seu dia-a-dia (P 1, 2009).

> A avaliação é necessária, porém para nós educadores ela é muito complexa e às vezes nos angustia e preocupa, o quanto ela pode ser destrutiva especialmente para os alunos que tem mais dificuldades. É preciso saber avaliar com muita competência e um olhar sobre o todo do aluno (P 2, 2009).

> A avaliação nas séries iniciais é utilizada por mim para diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam para com isso trabalhar mais aquilo que o aluno tem necessidade. Também é utilizada para verificar a evolução que o aluno apresentou na sua aprendizagem. Procuro colocar na avaliação aquilo que o aluno aprendeu e aquilo que ele ainda precisa evoluir (P 3, 2009).

> A avaliação deve ser diária, devemos olhar para nossos alunos e perceber o quanto eles evoluíram e o quanto ainda podem evoluir, apresentar atividades que os alunos possam se expressar e atingirem melhores resultados (P 4, 2009).

> A avaliação para mim é um processo evolutivo e constante e que os professores e estudantes devem prestar muita atenção para entenderem a importância do crescimento da aprendizagem para cada um. Avaliar é necessário e importante para a evolução do ensino (P 5, 2009).

> A avaliação depende de cada professor e dos objetivos que cada um tem referentes ao desempenho das aulas e conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada série. A avaliação é um processo gradativo que deve respeitar a individualidade de cada aluno (P 6, 2009).

> Avaliar é uma parte muito importante do ensino e que os professores e cada escola deve ter as suas regras e objetivos a serem cumpridos para que cada aluno possa entender a necessidade de ser avaliado e encare a avaliação como um meio de progredir, aprendendo desde pequeno a estudar diariamente e cumprir com suas tarefas (P 7, 2009).

> A avaliação é uma maneira de descobrirmos o que as alunos sabem e o que eles não sabem ainda, através de trabalhinhos e atividades diárias podemos identificar o crescimento gradativo a cada proposta de trabalho cumprida. Avaliar é necessário e significativo para crescimento dos alunos e do professor (P 8, 2009).

As professoras ao conversar sobre os conceitos da avaliação buscam em suas falas sempre evidenciar a importância que a avaliação tem para não deixar o aluno prejudicado, mas sim para que ele entenda a necessidade do seu crescimento.

Com as crianças menores, essa percepção é um pouco mais difícil em função de que elas não entendem muito como se processa as notas e conceitos avaliativos, por isso se deve ter muito cuidado ao falar em passar de ano ou não, para que elas não temam as atividades avaliativas como uma ameaça escolar ou da professora.

Os conceitos propostos pelas professoras a cada dia se atualizam, sem perder a originalidade de conclusões, cada professora é capaz de retirar do entendimento e dos saberes que possui um novo conceito, ou melhor um jeito diferente de expressar o que realmente entende por avaliação escolar e quais os benefícios que essa prática resulta no desempenho escolar. As professoras deste

grupo estão sempre dispostas a se manifestar com comprometimento para com os alunos que trabalham.

Trabalhar com um grupo focal é interessante e prazeroso, é diferente de fazer uma investigação somente através de teorias ou respostas sem a participação com trocas de experiências. As professoras aos poucos foram deixando os seus saberes fluir, e cada uma se demonstrou aberta aos questionamentos das colegas e as dúvidas que surgiam durante as conversas investigativas. Uma foi completando o que a outra pensava sobre o tema e sugerindo novas propostas de ação para com os alunos.

Os conceitos que cada professora evidencia são múltiplos. Enfocam diferentes posicionamentos que envolvem os alunos e os saberes que cada professor e aluno traz consigo. Para que as aulas e as aprendizagens não fiquem restritas em transmissão de conteúdos por causa da relação entre professores e alunos, conhecer o aluno na sua integralidade faz parte do processo seguro e que trará bons resultados na relação do ensinar e aprender. Relata Tardif (2005):

> Um outro dilema central de sua tarefa diz respeito à equidade do tratamento que os professores devem garantir a todos os alunos, apesar de suas diferenças individuais, sociais e culturais. Esse dilema é a conseqüência permanente e inevitável de um trabalho dirigido a uma coletividade, mas que, para ser eficaz, deve dizer respeito aos indivíduos e considerar suas diferenças para fazê-los progredirem (p. 161).

Na prática avaliativa uma das dificuldades é propor para os alunos a diferença sem discriminar ao avaliar os diferentes sujeitos de acordo com suas características individuais e oportunizar momentos em que cada aluno possa se expressar ou relatar seus conhecimentos de maneira significativa, promovendo assim o sucesso do ensinar e aprender.

Nos primeiros encontros as dúvidas ficaram mais evidentes e as necessidades de uma maior interação com os conceitos sobre a avaliação para definir o trabalho nos anos iniciais de ensino fundamental apareceu fortemente. As professoras entendem que cada realidade é uma e que os alunos de cada turma se apresentam com características diversas e que para tanto necessitam de atualização e que a cada experiência os conceitos se modificam. Vai surgindo uma

confiança entre o grupo e a pesquisadora, então outros elementos da prática educativa vão surgindo e se completando através dos estudos e leituras que vamos fazendo.

A proposta de estudar avaliação a cada momento apresenta a necessidade de aprofundar os conhecimentos e estudos, então trouxe como sugestão no quarto encontro um texto “Aprender com os erros e aprender com as perguntas: Sugestões para a ação reflexiva e crítica” do autor Juan Manuel Álvarez Méndez (2002 p.113 a 130). Neste texto surgiram muitas questões relacionadas ao aprender e ensinar e também alguns conceitos que nos fazem refletir.

> Do ponto de vista crítico, a avaliação deve ser uma oportunidade real de demonstrar o que os alunos aprendem, o que sabem e o que podem fazer aplicando o conhecimento adquirido e o seu próprio. Nesse âmbito conceitual, é muito importante a qualidade da informação fornecida pela correção dos trabalhos e das tarefas de aprendizagem para quem está aprendendo (2002, p. 113)

As professoras focaram as discussões bem no ponto de que os alunos devem entender bem quando o professor esta corrigindo as atividades e os trabalhos realizados, para que cada aluno entenda os erros como forma de produção do conhecimento e que cada um é capaz de errar e acertar em diferentes momentos da aprendizagem. Podendo assim fortalecer os conhecimentos que irão adquirindo a partir de cada trabalho realizado.

“Avaliamos para conhecer” (MÉNDEZ, 2002, p. 115). Esta avaliação deve ser para o professor um instrumento para que cada vez mais conheça o aluno e quais as potencialidades que tem em determinados trabalhos sugeridos, qual o desempenho que é capaz de obter. Conhecer implica em conhecer e reconhecer as diferenças de cada aluno através da sua história de vida.

> Como avaliador você deverá centrar seus esforços em analisar criticamente o valor implícito de cada resposta, argumentando seus pontos de vista de um modo razoável. Se o que pretende é desenvolver a inteligência de quem aprende com você, formule perguntas que a estimulem, não que adormeçam, ou a obriguem a um exercício de obediência a palavras emprestadas ou simplesmente transmitidas (2002, p. 119).

Cada aluno apresenta uma maneira de interpretar o que realmente aprende e de que forma identifica os estudos realizados, para tanto o professor deve estar bem atento para as considerações que deverá fazer ao corrigir os trabalhos e atividades avaliativas, visando entender o que e como o aluno aprendeu determinado assunto para assim fazer suas considerações construtivas para o andamento da aprendizagem de forma significativa.

Um professor ao avaliar o aluno também está avaliando o próprio propósito do seu trabalho, devendo assim, prever sugestões para eventuais falhas no decorrer dos processos de ensinar/aprender/avaliar/resultados.

O professor deve ter cuidado com as respostas objetivas, porque assim o aluno poderá ficar privado à argumentar com possibilidades de respostas e discutir sobre elas.

> Se, além disso, você considera que a qualidade do seu ensino é medida pelo número escasso de respostas certas, deve compreender que nessa mesma proporção será medida a sua incapacidade de comunicação para levar ao êxito aqueles que tentam aprender com você [...]. O êxito de quem aprende deve ser motivo de satisfação para quem ensina (MÉNDEZ, 2002, p.122)

Muitas foram às conclusões que o grupo manifestou, dentre elas que cada vez mais precisam estar em atualização de leituras e desafios para que as motivações e as conquistas na educação a cada dia fiquem mais acesas, o professor não deve ter medo de ousar e de ser diferente, acreditando nas capacidades de cada aluno e que cada momento de aprendizagem pode ser único para cada um, professor/aluno.

A cada encontro o grupo se fortalece mais, as professoras estão adorando a oportunidade de conhecer as colegas e aprender com elas, dividir experiências e atividades práticas que podem ser usadas de forma adaptável com as diferentes turmas da escola podendo chegar a um ótimo resultado em função de privilegiar a comunidade escolar.

No quinto e sexto encontro o grupo foi dividido em dois e utilizamos o livro Escola, Currículo e Avaliação organizado pela autora Maria Teresa Esteban e lemos

o texto “Avaliação e currículo no cotidiano escolar” produzido pelos autores Inês Barbosa de Oliveira e Dirceu Castilho Pacheco (2005, p.119 a 136) e outro texto “Ser professora: avaliar e ser avaliada” da autora Maria Teresa Esteben (2005, p. 13 a 36).

Neste momento os professores observaram a dimensão do trabalho avaliativo e tudo o que implica em avaliar os alunos, para a escola, para as famílias e para os professores. Se deram conta de que avaliam em todos os momentos e tudo o que os alunos fazem, os alunos estão sempre submetidos a regras avaliativas referentes ao fazer pedagógico. O grupo está a cada encontro mais forte e decidido das mudanças necessárias que precisam introduzir em suas práticas cotidianas, preocupadas de como vamos montar uma estratégia para que os demais professores da escola possam se dar conta das reais necessidades de reestruturação nos planos de estudos referentes aos processos avaliativos.

Refletimos ainda sobre as dúvidas que enfrentam quando estão planejando as atividades de aula e as atividades que serão avaliativas, são dúvidas constantes na vida dos professores. Sugeriu-se várias formas de práticas avaliativas, muitos exemplos surgiram de atividades e o grupo trocou experiências produtivas e que tiveram ótimos resultados, claro que cada uma com as diferenças que apresenta em sua turma de trabalho. Foi um ótimo momento de crescimento e amadurecimento para o grupo.

No sétimo e oitavo encontro conversamos um pouco sobre os estudantes com necessidades educacionais especiais e as professoras no total disseram que não estão preparadas para trabalhar com estes alunos. Justificaram que na faculdade que fizeram não aprenderam nada sobre a Educação Inclusiva, que o que elas sabem leram em algum livro ou revista sobre educação especial, mas nada que possa se dizer que se tenha segurança em receber alunos incluídos. A cada ano é uma expectativa se a escola irá receber algum aluno para a Inclusão.

“Tratar de inclusão não é uma tarefa fácil” se refere uma professora dos anos iniciais, “para mim incluir significa aceitar” (P3, 2009).

“Temos na escola muitos alunos incluídos e temos que aprender como lidar com eles do nosso jeito, é difícil, mas é assim” (P2, 2009).

> Há um consenso que inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferenças constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida (FERREIRA, 2005, p. 43).

As escolas inclusivas apresentam um objetivo principal que é romper com os paradigmas alienantes e massificados, práticas pedagógicas autoritárias e desestimulantes, e partir para que o aluno deixe de ser um mero receptor de conhecimentos para ser alguém que participa e decide por suas necessidades, reconhecendo que cada aluno pode contribuir com os saberes que fazem parte da sua individualidade, promovendo a autonomia na descoberta de novos conhecimentos. Alguns estudiosos concordam que a inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional.

Na atividade avaliativa os alunos precisam sentir-se valorizados, o negativo não irá ajudar no progresso escolar, mesmo porque a escola pesquisada trabalha com pareceres descritivos nos anos iniciais. Aproveitamos e discutimos um pouco sobre a elaboração destes pareceres. Surgiu então a proposta de um estudo somente sobre pareceres descritivos para os anos iniciais do ensino fundamental.

> Sabe-se hoje que, embora cada criança tenha seu próprio ritmo de desenvolvimento e de interesses, todas crescem e se desenvolvem nos aspectos físicos, motores, psicomotores, cognitivos, relacionais, sociais e emocionais exigindo, por direito público e subjetivo de cidadania, contar com pessoas que se utilizem teorias e de práticas que permitam estimular-lhes o progresso, para o próximo nível de desenvolvimento (CARVALHO, 2005, p. 32).

Nesta perspectiva a avaliação deve ser vista com integralidade no que se refere aos relatórios avaliativos para que cada aluno seja submetido aos propósitos que uma educação para todos tem. Sendo assim, Freitas propõe:

> É no entrelaçamento entre a educação geral e a educação especial, que se dará a base para a definição de proposta de Educação para Todos, tanto nas dimensões relacionadas às políticas públicas, de formação de professores e das práticas pedagógicas, quanto das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais seja implementado (2006, p.40).

A proposta existe, porém cabe a cada professor entender que para a Educação para Todos ter funcionalidade precisa rever a suas práticas e os saberes que vem adquirindo, revisar as metodologias de trabalho e ainda ser capaz de entender o que realmente se propõe a diversidade social e quais as diferenças de seus alunos, é uma “gota” de cada um, para que a sociedade aos poucos se modifique e que seja capaz de entender as necessidades de seus membros, conforme a Declaração de Salamanca de 1994 (FREITAS, 2006, p. 40).

Conversamos sobre as decisões da Declaração de Salamanca (1994), que algumas professoras ainda não conheciam, e aí mais uma vez concluímos que o que estamos fazendo através do grupo focal de estudos é fator decisivo para que a Educação para Todos aconteça.

> O princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, independentes de suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem sócio-econômica ou cultural. A inclusão reforça a idéia de que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mutuo de todos os profissionais da educação na busca do aprimoramento da prática educativa (Freitas, 2006, p.40).

O professor a cada prática deve estar disposto a repensar suas metodologias de trabalho e o sistema avaliativo para que consiga ser mais justo, sem evidenciar os rótulos e preconceitos que os alunos vão adquirindo ao longo da vida escolar. O professor é para ser um facilitador da aprendizagem, deve estar sempre disposto a produzir novos conceitos com os alunos incentivando e acreditando que cada ser é capaz de executar tarefas de diferentes maneiras e em diferentes tempos. As professoras do grupo mais uma vez se utilizaram da fala: ser professor e avaliar é muito difícil, a todo o momento elas se preocupavam em deixar posto que elas

precisam mudar e acreditar que os alunos devem ser tratados para se desenvolverem plenamente.

No nono encontro foi proposto pelo grupo que reorganizássemos um novo cronograma de encontros para prosseguir o trabalho com o grupo geral de professores da escola. As professoras participantes do grupo focal estão motivadas e desafiadas a continuarem o trabalho em busca de uma escola inclusiva, com práticas avaliativas mais coerentes, planejando e executando atividades em que os alunos possam participar e crescer com as aprendizagens adquiridas. Eu como pesquisadora deste tema me propus a continuar participando das discussões e contribuindo com materiais que auxiliem os estudos que o grupo pretende atingir, claro vamos aprender juntas, é uma troca de experiências e informações.

Até então estava tratando e descrevendo os encontros do grupo focal e as considerações que fizemos.

O passo a seguir da minha pesquisa compreende em agrupar uma seleção de informações que cada professora apresenta através dos saberes que possui.

### 4.2.1 CONCEITUANDO AVALIAÇÃO ESCOLAR

Nesta parte da pesquisa vamos tratar com os conceitos e entendimentos que cada professora tem da avaliação escolar, como idealizam a avaliação, tendo em vista que a pesquisa está entre o idealizado e o real.

Ao pensar no ideal as professoras apontam alguns elementos que consideram importantes, a maioria aparece na prática diária de sala de aula e outros conceitos como metas a serem alcançadas.

Para as professoras a avaliação é um tema decisivo na formação do aluno, e elas revelam o que entendem por avaliação:

> Avaliação é a maneira do professor ver o crescimento intelectual do aluno (P 1, 2009).

> A avaliação deve ser diária o educador deve saber avaliar o todo do seu educando, a avaliação é muito complexa é preciso que o educador saiba se

> auto-avaliar em relação as suas práticas, para que possa assim realmente avaliar bem o seu educando (P 2, 2009).
>
> Avaliação é uma forma de diagnosticar o que o aluno aprendeu e quais as dificuldades que ele possui (P 3, 2009).
>
> A avaliação escolar para mim consiste em acompanhar, ver o aluno no "todo" (aspectos cognitivos, afetivos,quantitativos, qualitativos...), acompanhar suas dificuldades para então superá-las. É um processo contínuo (P 4, 2009).
>
> Entendo que a avaliação deve ser vista de forma a ajudar o aluno a superar as dificuldades (P 5, 2009).
>
> A avaliação é um processo contínuo. O aluno constrói seu conhecimento, seus próprios conceitos, deve ser diária (P 6, 2009).
>
> A avaliação é um processo contínuo e deve ser flexível para que o aluno possa melhorar a cada prática avaliativa e o professor deve sempre propor esta oportunidade de crescimento (P 7, 2009).
>
> A avaliação deve ser feita diariamente, até porque trabalhamos com alunos das séries iniciais e o nosso contato é maior, podemos conhecer mais os alunos e entendê-los melhor para avaliá-los (P 8, 2009).

Ao descrever conceitos sobre o que as professoras entendem por avaliação fica evidente que cada professora entende de um modo particular o sistema avaliativo, mas nunca deixando de lado a conclusão de que a avaliação deve ser diária e contínua e que serve para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades. Sem dúvida, avaliação para os anos iniciais deve ser diária e a reflexão das professoras como grupo de trabalho deve ser permanente em rever práticas, buscar fundamentação teórica e novas atitudes que motivem o fazer pedagógico.

A complexidade de avaliar está presente no cotidiano das professoras, as dificuldades que cada aluno evidencia passam a ser um desafio constante para o crescimento e a produção dos saberes.

Definem a avaliação como um processo contínuo, que oportuniza a cada aluno que aprenda a cada dia mais.

> Avaliar é essencialmente questionar. [...] Avaliar é, então, questionar, formular perguntas, propor tarefas desafiadoras, disponibilizando tempo, recursos, condições aos alunos para a construção das respostas. [...] A premissa é oferecer aos alunos muitas e diversificadas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na resolução de problemas, reformular suas hipóteses, comprometendo-se com seus avanços e dificuldades (HOFFMANN, 2001, p.73).

A avaliação é sem dúvida uma responsabilidade do professor ao planejar a atividade que desenvolverá com os alunos e que no decorrer das aulas poderá seguir como processo para observar a evolução de cada um, podendo assim promover outros trabalho a partir dos já estudados (BALLESTER, et al., 2003, p. 61).

"Os alunos devem ir tomando consciência da sua própria aprendizagem a partir da avaliação desenvolvida em aula; essa tomada de consciência deve ser promovida pelos professores a partir da convicção de que as crianças são capazes de refletir sobre o seu próprio desenvolvimento e tomar decisões, individual ou coletivamente, a partir dessa reflexão" (BALLESTER, et al., 2003, p. 64).

As professoras dos anos iniciais acreditam que é fundamental a participação do aluno no processo avaliativo, possibilitando refletir sobre as tarefas realizadas para que ele se torne responsável também pelo seu crescimento escolar, admitindo a necessidade de buscar novos conhecimentos. Com essa atitude decidida em sala de aula o professor passa também as possibilidades de participação para a família que tem parte integrante no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que deve acompanhar a freqüência do filho na escola e o seu rendimento, com a participação da família no processo de aprendizagem das crianças os resultados sempre são satisfatórios.

Esta situação se torna mais importante quando autores como Perrenoud (1999) alertam que a avaliação é o elemento que mantém a relação da escola com a família. E evidencia que:

> Exceto algumas circulares e episódicas reuniões de pais, a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família. Os pais devem regularmente assinar trabalhos escritos e boletins, tomando conhecimento

> desse modo do nível e da progressão de seu filho ou os habitua, pelo contrário, à idéia de um fracasso possível, até mesmo provável (p. 147).

O autor relata uma típica situação de final de ano quando os pais que nunca apareceram na escola para saber do rendimento escolar do filho aparecem para investigar como foram os processos avaliativos e porque o seu filho foi “tão mal”. Os pais esquecem que a escola apresenta conhecimentos gerais sobre determinados assuntos e quer de retorno que cada aluno se comprometa com a sua aprendizagem praticando estudos e pesquisas que possam levá-los para as descobertas necessárias para a aprovação. Fazer esta reflexão a qual o autor nos propõe é difícil e depende de que os professores busquem sempre um maior contato com os alunos e com as famílias.

### 4.2.2 A AVALIAÇÃO DOS ANEE NO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

> Não fala sobre os alunos especiais (P1, 2009).

> A avaliação não está especificada, cada professor avalia o seu educando conforme o que ele é capaz respeitando suas limitações (P2, 2009).

> No Projeto Pedagógico da Escola ainda não se prevê uma forma de avaliação diferenciada para os estudantes com necessidades educacionais especiais (P3, 2009).

> Não está especificada no Projeto Pedagógico, mas procuramos avaliar conforme as “condições” apresentadas por esses alunos que geralmente não são iguais aos demais alunos (P4, 2009).

> Não esta especificada, mas a avaliação no Projeto Pedagógico da escola prevê que é importante considerar as conhecimentos prévios dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo ensino aprendizagem. Sendo assim a importante atuação do professor neste processo onde a prática pedagógica precisa ser revista constantemente (P5, 2009).

> Aos poucos vem mudando. Temos a professora Márcia, que veio nos orientar neste contexto sobre avaliação, que está sendo um assunto muito

> delicado. Os estudantes com necessidades educacionais especiais, não temos um plano somente para eles. São avaliados como os demais (P6, 2009).
>
> Não está previsto no projeto uma avaliação para estudantes especiais, é feita a avaliação igual para todos (P7, 2009).

Os planos de estudos são documentos necessários para o andamento da organização escolar através de um planejamento estruturado, porém deve ser flexível e adequado a realidade dos alunos e professores.

O caminho a ser seguido através dos planos de estudos são traçados pelos professores de acordo com as experiências do grupo, pensar sobre ANEE (alunos com necessidades educacionais especiais) como poderão ser avaliados não faz parte desta realidade ainda, o que as professoras acreditam que é uma falta no planejamento realizado.

Quando iniciamos o grupo focal conversamos muito sobre a necessidade de promover uma avaliação mais justa e individualizada, de acordo com as potencialidades de cada aluno. Todas as professoras identificaram que não está previsto no projeto da escola um trabalho avaliativo para os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas que ainda está em tempo de estudar uma alternativa em quem todos os professores possam, cada um do seu jeito, avaliar os alunos com metodologias diferenciadas.

Durante os estudos e leituras sobre a avaliação dividimos experiências e situações da sala de aula, as professoras a cada encontro concluíam sobre a necessidade de encontros mais freqüentes de estudos e reflexões para o andamento de um trabalho significativo. Como prevê a P5:

> Sendo assim a importante atuação do professor neste processo onde a prática pedagógica precisa ser revista constantemente (2009).

É importante no andamento do ano letivo e do desempenho de cada professor com a turma que assume o compromisso do processo de ensinar e aprender de maneira satisfatória para ambos. Na escola e principalmente em sala de

aula cada dia é único, as necessidades de cada aluno e como ele aprende é particular.

As professoras têm consciência de que a pesquisa que está sendo desenvolvida é necessária e que realmente o trabalho fica melhor com essa contribuição, mas ao mesmo tempo, em alguns momentos percebe-se que perdem a vontade e acabam somente reproduzindo mecanicamente atividades para os alunos.

Estabelecemos algumas combinações com relação às mudanças que iremos desenvolver no Projeto Pedagógico para a reestruturação do próximo ano letivo. Muitas sugestões foram anotadas pelas professoras para que não se deixe nada fora do contexto relacionado com a realidade da escola e dos alunos e que aos poucos estabeleçam maiores significados para os processos avaliativos para os alunos com necessidades educacionais especiais.

O Projeto Pedagógico da escola é o documento principal para o bom andamento das metodologias aplicadas pelos professores e deve ser produzido pelo grupo de professores da própria escola. Cada escola deve ter os seus objetivos e justificativas para o sucesso dos processos educativos. Sendo assim durante os encontros programou-se um estudo mais aprofundado e a continuidade do grupo para estudar diferentes assuntos que se relacionam com o tema em questão.

### 4.2.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE E AVALIAÇÃO

> Não especificamente mas nas reuniões sempre conversamos e trocamos experiências (P1, 2009).

> Nas reuniões pedagógicas da escola se aborda este assunto freqüentemente. Trocamos idéias entre os educadores para assim poder avaliar o nosso educando com mais clareza (P2, 2009).

> Na escola acontecem reuniões pedagógicas com todos os professores uma vez por mês, onde são discutidos diversos assuntos relacionados ao funcionamento da Escola. Não existe um grupo de estudos que trate especificamente da avaliação (P3, 2009).

> Sim. Realizamos reuniões de estudos mensalmente, conselhos de classe, onde colocamos nossas experiências, dúvidas e juntos tentamos saná-las (P4, 2009).
>
> A cada trimestre, direção, coordenação pedagógica, professores e alunos reúnem-se para o conselho de classe onde oportuniza-se analisar o desempenho dos alunos a fim de detectar os aspectos positivos, bem como os que devem ser melhorados (P5, 2009).
>
> A avaliação é tema que sempre deve ser olhado com muito carinho, é difícil avaliar o ser humano. Temos encontros pedagógicos. É importante destacar que o tema Avaliação veio de encontro com as necessidades do grupo da escola. Eu fiquei realizada em participar deste grupo focal, sendo orientada pela professora Márcia. Esses encontros fazem de nós educadores fazer a nossa auto-avaliação (P6, 2009).
>
> Sim, realizamos reuniões e discutimos sobre vários assuntos da educação, mas são reuniões mensais (P7, 2009).
>
> É sempre necessário mais estudos, mas o tempo é curto para tantos assuntos, então discutimos um pouco de cada tema do cotidiano escolar (P8, 2009).

Participar de grupos de estudos ou estudar faz parte da vida profissional de cada professor. Esta afirmativa é óbvia, mas as professoras se utilizam desta fala para que os desejos e as propostas de trabalho se fortaleçam. A prática docente movimenta vários saberes que cada professor traz como alicerce pedagógico.

Durante as reuniões pedagógicas os professores formulam os possíveis conceitos que serão exercidos na escola com os alunos de acordo com as necessidades de cada grupo.

Foi evidente a necessidade da proposta de um grupo de estudos na escola, quando conversamos sobre a importância dos estudos, sejam eles, permanentes ou mensais, todas as professoras falaram que sentem necessidade de ter alguém que organize e que pense momentos diferentes de estudos para promover com o grupo da escola. Revelam também que o tempo é curto e que acabam levando muito trabalho para casa e que então o tempo de estudos em casa fica restrito e que acaba não acontecendo. A P6, 2009 se mostra muito entusiasmada e diz:

> É bom ter professoras como a Márcia que pesquisa sobre este tema tão complexo e necessário para a sobrevivência do dia a dia da escola e dos alunos, a avaliação é sempre, então, temos que ter preparo para todos os questionamentos que surgirem a professora se refere ao significado que a avaliação tem para cada aluno.

A P6, (2009) tem pelo terceiro ano seguido alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula e é a única professora que revela sentir-se mais preparada para receber estes alunos, que assim como todos, são diferentes e precisam da compreensão das dificuldades que apresentam para que supere os limites encontrados durante as aprendizagens.

As professoras salientam as reuniões como forma de estudos, mas questiono sobre quais definições elas chegam sobre o tema avaliação durante as reuniões, então elas se dão conta que acabam somente discutindo opiniões e que cada um diz uma coisa e que pouco se chega a um consenso.

Ao ler as respostas sinto que cada professora entende que as reuniões se caracterizam como estudos, sendo que muitas reuniões que participei se resumiram em avisos gerais e sugestões de atividades culturais. Claro que não tiro os significados destes avisos, mas os estudos direcionados só aconteceram no nosso grupo de pesquisa.

O conselho de classe é um instrumento que se utilizam para refletirem sobre a avaliação do trimestre, andamento dos alunos e professores e seus respectivos conteúdos. Participei de alguns conselhos de classe onde os professores falam de uma maneira geral da turma e o que os alunos precisam melhorar, os alunos podem falar também. Quando conversei com os alunos os mesmos me disseram que não falariam o que realmente pensavam porque tinham medo que o professor depois ficasse “estressado” e que a situação deles piorasse (nota). Os alunos tem medo das notas e da reprovação, todos temos medo de perder. Claro que os alunos aos poucos vão entendendo que os conselhos de classe servem para o crescimento da turma. Acontece uma troca de informações sobre o andamento dos alunos e a turma entre os professores, surgindo aí as possíveis ações que serãodesenvolvidas pelos professores e alunos para o crescimento do grupo.

### 4.2.4 OS SABERES DOCENTES E OS ANEE

> Em primeiro lugar saber qual a necessidade especial que o aluno tem, depois informar-se em livros...e também precisa de muita dedicação e vontade (P1, 2009).

> Em primeiro lugar ele deve querer e aceitar este educando, reconhecendo que ninguém sabe tudo e que todos algo aprendem. O educador deve buscar em vários autores teorias que possam auxiliá-lo para poder ajudar realmente o seu educando e assim incluí-lo com competência (P2, 2009).

> O professor necessita ter conhecimento a respeito do que vem a ser a necessidade educacional especial que o aluno apresenta, e ter conhecimento de como trabalhar com esse aluno (P3, 2009).

> O professor precisa conhecer qual é a necessidade especial desses alunos, o quanto posso cobrar desse aluno, o tanto que ele precisa saber (P4, 2009).

> Precisa estar constantemente buscando novos saberes e para receber estudantes com necessidades educacionais especiais precisa ter o conhecimento da necessidade que o aluno possui para atuar de forma positiva no processo ensino aprendizagem (P5, 2009).

> O docente precisa em primeiro lugar ter habilidade de ser um educador, olhar para o aluno, sentir algo que está diferente com ele. Ter este compromisso com a educação. Precisa ver, sentir e ouvir seus alunos, sendo o professor um mediador, fazendo este elo entre o aprender e o ensinar (P6, 2009).

> Os professores precisam estar atualizados com as mudanças que os seres humanos vivem a cada dia. Os alunos precisam de professores com conhecimentos e que possam ser capazes de entender as diferenças de cada um (P7, 2009).

> Os saberes docentes para atender os alunos com necessidades educacionais espaciais devem ser amplos e a cada momento renovados para que o trabalho tenha sucesso (P8, 2009).

Buscar informações sobre os saberes docentes envolve os professores em leituras e estudos que instiguem as curiosidades e necessidades individuais de cada aluno.

Cada professor apropria-se também no decorrer da profissão dos saberes curriculares que correspondem aos conteúdos, objetivos e métodos que se utilizam. Vivencia novos saberes na medida em que se envolve com os saberes dos alunos. Os saberes, o ensinar e o aprender se entrelaçam com as diferenças e particularidades de cada sujeito.

A escola ao receber alunos com necessidades educacionais especiais está exposta aos conhecimentos que cada professor tem ou está disposto a passar a ter. O professor necessita estar consciente de que para cada desafio precisa estar preparado e atualizado sobre as diferenças que cada ser humano poderá apresentar.

> [...] A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto de agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (TARDIF, 2002, p. 228).

Para trabalhar com os alunos das anos iniciais é essencial que o professor tenha a certeza de que as responsabilidades e as situações do dia-a-dia são sempre resolvidas pelos conhecimentos que ele traz em sua “bagagem”, através da sua subjetividade.

O professor como agente de mudança nos processos escolares deve pretender, a cada situação de desafio com os alunos, buscar novos conhecimentos que possam envolver as aprendizagens e os conceitos que deverão ser desenvolvidos durante os trabalhos práticos, para que os alunos se sintam parte integrante do ensinar e aprender através de descobertas e pesquisas em que se pretende nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em muitas situações os professores seguem somente os programas de ensino e nem se preocupam com o desenvolvimento de cada aluno, nem percebendo que cada aluno tem sua individualidade e que precisa de um acompanhamento específico.

> Ultrapassar posturas convencionais na avaliação do desempenho dos alunos exige o aprofundamento em questões de aprendizagem e o domínio da área de conhecimento das diferentes disciplinas (HOFFMANN, p. 46, 2006).

Se cada aluno aprende partindo da sua experiência de vida, entendemos que o professor prevê uma participação na vida do aluno como forma de aprendizagem e entendimento dos conceitos referidos pelo grupo de alunos.

Pensando assim os fios condutores que são apresentados por Tardif (2002) que relata sobre os saberes humanos a respeito dos saberes humanos, no qual cada aluno apresenta conhecimentos e saberes prévios, isto é, da relação do professor com o seu objeto de trabalho que é o aluno surge a aprendizagem e o conhecimento para serem colocados em prática.

### 4.2.5 O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO

> Às vezes, mas geralmente avalio o aluno diariamente em seu interesse, realização das atividades enfim em todos os aspectos (P1, 2009).

> Eu planejo. A avaliação para mim as vezes me deixa preocupada, para avaliar é preciso conhecer a realidade em que vive o nosso educando e saber respeitar as limitações de cada um, é preciso planejar atividades diferenciadas para que todos possam aprender e se sentir parte da sala de aula (P2, 2009).

> A avaliação dos alunos do segundo ano do ensino fundamental é desenvolvida na observação diária da aprendizagem do aluno, em forma de diagnóstico, buscando desenvolver atividades que permitam que o aluno supere suas dificuldades e aprimore seus conhecimentos (P3, 2009).

> Procuro avaliar o aluno como um todo desde a participação, o interesse nas aulas, o desenvolvimento das atividades tanto práticas como teóricas (P4, 2009).

> Com certeza. Analisando sempre os pontos positivos, o que pode ser melhorado, avaliando a resposta do grupo envolvido, através do diálogo (P5, 2009).

> A avaliação é constante. São usadas várias metodologias, feitas diárias, principalmente do início até onde ele conseguir progredir, o avanço que ele teve, as dificuldades que ele superou quanto a aprendizagem (P6, 2009).

> Planejo todos os trabalhos que faço com as crianças, sempre tenho atividades que desenvolvem a atenção para novos conhecimentos. Sempre penso que todos são diferentes e que podem fazer todas as atividades (P7, 2009).

> O planejamento é essencial, mas as vezes quando planejo alguma atividade que percebo que as crianças não irão conseguir, procuro planejar novamente (P8, 2009).

Avaliar o desempenho diário de cada aluno nos anos iniciais do ensino fundamental envolve o professor em observações e propostas de atividades bem específicas para que o professor consiga distinguir o que o aluno sabia e o que ele conseguiu aprender através dos trabalhos apresentados.

Os saberes envolvidos no planejamento do professor se referem a diversidade do saber, experiência e a formação profissional de cada professor (Tardif, 2002).

O planejamento que o professor realiza para aplicar diariamente em sala é parte significativa do sucesso das aulas e da aprendizagem dos alunos. Os alunos sentem quando os professores não estão em dia com o planejamento das atividades que desenvolvem com eles, as crianças, por vezes, percebem quando o professor não está devidamente preparado para explicar os conteúdos ou desenvolver determinados trabalhos com o grupo.

Para uma avaliação que promove é necessário que os professores e os alunos estejam em sintonia com as aprendizagens que serão propostas. Para planejar o professor deve conhecer bem os alunos que irá desenvolver determinado trabalho, fazendo com que estes se sintam acolhidos para uma eficácia na aprendizagem e conseqüentemente um maior sucesso na avaliação.

As professoras pesquisadas salientam que costumam avaliar os alunos diariamente através das observações diárias, participação, interesse no desenvolvimento das atividades, analisando sempre os pontos positivos e o que pode melhorar, o que o aluno conseguiu progredir, os avanços que ele produziu e as principais dificuldades que ele superou.

> Os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor. Tal reflexo tende a ficar nebuloso, falso quando os códigos a serem utilizados não permitem uma representação clara, nítida, significativa, do que se observou e do trabalho realizado junto aos alunos (HOFFMANN, p. 91, 2006).

A escola pesquisada não atribui notas nem conceitos para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, trabalha com Pareceres Descritivos, o que parece mais justo, tendo em vista que as crianças apresentam um desenvolvimento progressivo e globalizado e que são mais verdadeiros. Para Hoffmann (p.92, 2006) os registros do acompanhamento dos alunos só podem constituir-se ao longo do processo. Inútil tentar descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado.

Trabalhar com parecer descritivo não é uma tarefa muito fácil segundo relatos dos professores pesquisados, exige muito dos professores e do acompanhamento que devem ter sobre as atividades desenvolvidas com aos alunos, a cada parecer descrito evidencia-se o crescimento individual de cada aluno. Assim, é compreensível a insegurança de muitos professores em comprometer-se com essa tarefa (HOFFMANN, p.93, 2006).

O planejamento do professor não só depende do que ele organiza bem antes da aula, mas sim das propostas e do contrato que estabelece com os alunos durante as atividades que realiza em aula. Os professores juntamente com os alunos delimitam a autonomia que desenvolverá em cada aula.

Planejar propostas de trabalho para desenvolver com os alunos depende de conhecer o grupo e suas peculiaridades para que o professor atinja os objetivos propostos.

### 4.2.6 A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

> Avaliando o aluno diariamente em seu interesse, realização das atividades, aprendizagem, capricho, dedicação... (P1, 2009).
>
> Através de ações diárias do educando em sala, observando através das atividades propostas se o aluno conseguiu acompanhar e aprender o conteúdo proposto, principalmente a produção de texto, leitura diária, pesquisa, diálogo, testes, etc. (P2, 2009).
>
> Avalio diariamente através da observação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos (P3, 2009).
>
> Como já citei anteriormente, avalio o aluno como um todo: desde a participação em aula, o interesse, o respeito, não deixando de lado o quantitativo (conteúdo) (P4, 2009).
>
> A avaliação é realizada de forma coletiva e democrática considerando sempre os pontos positivos bem como verificando os que são necessários mudar, melhorar (P5, 2009).
>
> Em todos os momentos, sempre fazendo anotações, sendo que é parecer descritivo (P6, 2009).
>
> A avaliação acontece em todos os momentos das aulas, faço anotações e observo como cada aluno reage a cada trabalho realizado (P7, 2009).
>
> Costumo avaliar todos os alunos com muita atenção para não ser injusta com as considerações que irei descrever no parecer. Observo todos os momentos da aula e a participação individual de cada aluno (P8, 2009).

Trabalhar com anos iniciais proporciona às professoras um contato diário com os alunos e com um tempo maior, para tanto se torna mais fácil o acompanhamento do progresso e do crescimento individual de cada aluno.

Porém nesta questão as professoras apresentaram uma dificuldade de expressar os instrumentos avaliativos que elas realizam em sala de aula, tanto no momento que falamos sobre como elas realizavam a avaliação quanto no momento que elas responderam as questões, foram superficiais e com poucos argumentos. As

práticas avaliativas estão de acordo com as particularidades de cada professora e com a subjetividade com que cada professora entende os alunos que trabalha.

A maioria das professoras revelou que praticam a avaliação através de observações diárias.

Jussara Hoffmann se utiliza do termo: Relatórios de Avaliação e propõe:

> Relatórios de avaliação, ao contrário do sistema de notas e conceitos, permitem a todos conhecer e refletir sobre caminhos diferentes e singulares percorridos pelos estudantes de todas as idades. Ao mesmo tempo retratam o interior das salas de aula, revelam concepções e juízos de valor dos professores (que as notas escondem), favorecendo a melhoria da ação educativa nas escolas e a melhor aprendizagem dos alunos (p.11, 2008)

Quando um professor anota sobre o aluno se torna mais prático para descrever o parecer “em todos os momentos, sempre fazendo anotações” (P6, 2009).

As professoras revelam que as anotações são diárias e essenciais para a elaboração do parecer descritivo. No instante em que os professores relatam o desempenho dos alunos estão subjetivamente relatando sobre o seu trabalho. Ao refletir sobre a produção dos pareceres as professoras mencionam o fato de que os problemas de aprendizagem devem ser apontados com embasamento no desenvolvimento de cada aluno e não de maneira geral.

Se utilizar de anotações diárias facilita o trabalho de acompanhamento do professor em relação à aprendizagem dos alunos, traz de certa forma uma segurança, já que precisamos do concreto para apontar as dificuldades ou saberes dos alunos. Quando passamos a escrever um parecer individual para cada aluno, trazemos para a condição de pessoa, que com a nota, ficaria somente codificado como mais um aluno somente.

> Na visão tradicional do ensino, acompanha-se para “ver e registrar o que se viu”. Como pesquisadora e consultora em avaliação, chego a uma lamentável conclusão: “muitos professores sabem que os alunos não sabem, mas não sabem o que não sabem”. E isto acontece porque se limitam a corrigir tarefas, a atribuir notas e a calcular médias. Notas e conceitos são registros genéricos e superficiais da aprendizagem, que

> podem transformar-se, em decorrência do viés comparativo, em perigoso instrumento de exclusão (HOFFMANN, p.11, 2008)

Quando o acompanhamento é diário como acontece nos anos iniciais do ensino fundamental o professor sente uma segurança maior ao produzir uma escrita de parecer descritivo, tendo em vista que passa mais tempo frente ao aluno, conhecendo as suas características e maneiras de aprender.

Nessa perspectiva de acompanhamento que o professor faz de cada aluno proporciona um envolvimento com as aprendizagens diárias e quais as dificuldades que poderá enfrentar durante os próximos trabalhos que realizará. Evidencia-se claramente a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber e a diversidade do saber que são relatados por Tardif(2002) através dos fios condutores que salienta sobre o saber de cada professor.

### 4.2.7 INSTRUMENTOS E DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO

> Jogos, tarefas, conversas, e outros (P1, 2009).

> Trabalho em grupo, pesquisa, produção individual, expressão oral, leitura em grupo e individual, jogos, brincadeiras, anotações diárias (P2, 2009).

> Trabalhos orais e escritos e acompanhamento direto dos trabalhos dos alunos (P3, 2009).

> Questionamentos, debates, pesquisas, jogos didáticos, apresentação de trabalhos em grupos, confecção de cartazes, trabalhos individuais com consulta, sem consulta no material escolar(cadernos, livros) (P4, 2009).

> Procuro escutar a todos, avaliando as diferentes opiniões levando em conta sempre os objetivos a serem alcançados definindo os meios, os instrumentos para que o ensino aprendizagem aconteça realmente (P5, 2009).

> O que progrediu nesta aula, num determinado tema estudado. Que dificuldades ele superou e as que ainda não dominou, em próximas aulas

> retomo o tema estudado. Utilizando vários instrumentos e dinâmicas, sempre de acordo com o tema explorado em aula (P6, 2009).
>
> Trabalhos e atividades realizadas em grupo e de forma individual, escritos ou orais (P7, 2009).
>
> Realizo alguns trabalhos escritos individual e também trabalhos em grupo. Apresentação de temas orais e vou observando a evolução do aluno (P8, 2009).

Durante todos os encontros do grupo focal falou-se muito sobre os alunos e quais as principais atitudes que eles apresentam frente aos processos avaliativos.

Observa-se que nenhuma professora escreveu sobre provas, apresentam dificuldades de reconhecer frente ao grupo que fazem provas e testes individuais sobre os conteúdos trabalhados, resistem para dizer e assumir que realizam também essa metodologia avaliativa. Conversamos muito sobre o que os autores pensam sobre as provas e como os alunos encaram o famoso “dia da prova”, que significado tem a “nota da prova” para cada aluno. As professoras de forma oral assumem que precisam da prova para ter mais segurança na hora da nota, porém como trabalham nas anos iniciais com pareceres descritivos estão ficando mais acostumadas a avaliar de maneira mais justa através das observações diárias e trabalhos em grupo, verificando assim o desempenho de cada aluno no contexto em que está inserido.

Estar junto com esse grupo de professoras pode me proporcionar um maior envolvimento como profissional da educação e chegar ao entendimento que cada professora pode ter a sua maneira de avaliar combinada com os alunos e que facilitam o desenvolvimento de cada um de acordo com as suas potencialidades.

Quando o professor reúne os apontamentos do aluno sobre cada trabalho realizado é que o professor poderá organizar suas idéias para a realização do parecer descritivo e o que pretende escrever sobre aquele aluno, quais as considerações que determinarão as condições de aprendizagem que o aluno conquistou em cada trabalho realizado.

> De posse desses registros, que irão descrever fatos, atitudes e relacionamentos, enfrenta o segundo o segundo momento: o de interpretar

> e refletir sobre os registros feitos, estabelecendo relações e associações de múltiplas dimensões. O que cada um aprendeu e por quê?(HOFFMANN, P.11, 2008)

Neste momento do processo avaliativo é que se reúne a maior significância dos trabalhos realizados pelo professor e se os objetivos propostos foram alcançados. É o momento de crescimento para o aluno e para o professor que deve ser um profissional capaz de rever a sua prática.

O grupo de professoras participantes revelou que o que elas sabem sobre pareceres descritivos é pouco, baseadas na exigência que acreditam ter os mesmos, uma vez que tratam da vida escolar dos alunos, podendo deixá-los com marcas significativas.

Durante os encontros o grupo de professoras percebia a necessidade de entender mais sobre os processos avaliativos e a importância que estes revelam no ambiente escolar e as causas que evidenciam para cada aluno durante o ano letivo.

Os alunos buscam a constante aprovação dos professores, querem ser compreendidos e atendidos de maneira a sanar suas dificuldades. Cada aluno quer o seu espaço conquistado para expor os conhecimentos adquiridos no decorrer do ano e ser aprovado. Pensando que cada aluno é único, também temos que pensar que cada processo avaliativo precisa contemplar a individualidade de cada um. Muitas vezes é neste ponto da individualidade que os professores se sentem desgastados para expressarem a avaliação dos alunos.

Observar a evolução de cada aluno não é tarefa fácil, exige que o professor não pessoalize situações de divergências de conceitos que poderão acontecer em sala de aula, que o professor entenda que o aluno busca a cada conhecimento adquirido uma nova forma de entender melhor o que está aprendendo.

Cada professor aplica as dinâmicas que considera para a sua turma a melhor, para o bom andamento das tarefas e aprendizagens dos alunos. Na escola o aluno interage para o progresso.

## 5 CONSIDERAÇÕES

> Os meninos invisíveis seguiram sua jornada [...]. À sombra da ponte, ao sol da sarjeta, perto das lojas, na penumbra do viaduto, ao pé do poste de luz, vive um curumim e sua família. Mas quase ninguém vê (MONTEIRO, p.17-18, 2007).

Ao considerar o processo avaliativo escolar umas das partes principais da educação, durante as investigações pretendi interligar a teoria e a prática diária escolar através de um grupo focal; surgindo várias considerações e sugestões como oportunidades de mudanças.

Através desta pesquisa oportunizou-se a possibilidade para a escola de formar um grupo de estudos sendo esta uma das primeiras contribuições que a proposta da pesquisadora apresenta para a comunidade.

Os estudos a cada encontro se aprofundavam e motivavam as professoras a buscar novas idéias avaliativas que estivessem de acordo com a realidade dos alunos.

Esta pesquisa também possibilitou um contato entre as professoras do grupo com maior freqüência, uma troca de experiências que propõe reflexões sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação como processo para o progresso escolar.

Muitos aspectos durante os encontros do grupo focal foram interessantes e produtivos para o avanço do grupo de professoras. Um deles salienta-se no segundo encontro quando uma das professoras participantes relata que já iniciou três Cursos de Ensino Superior e que não conseguiu terminar nenhum, usando como justificativa o tipo de cobrança avaliativa que os professores e as Instituições de Ensino apresentavam para ela.

Partimos deste fato para refletir sobre as dificuldades que os alunos apresentam e que cada um apresenta as suas particularidades ao ser avaliado e que muitas vezes os professores nem percebem o quanto os alunos sofrem, podendo desistir sem ao menos expressar o porquê da sua desistência, como foi o caso da professora em questão. Esta situação revelada pela professora contribuiu

para uma significativa proposta de repensar a avaliação escolar com maior freqüência e as implicações que os processos avaliativos inferem em cada aluno.

Conviver com o grupo de professoras desta escola evidenciou a fragilidade que possuem ao falar sobre Avaliação. Devido a carência de estudos e sugestões de trabalhos para o dia-a-dia escolar, possuem também fragilidade em falar sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. De certa forma as professoras ficam angustiadas e preocupadas com o andamento das aprendizagens dos alunos, elas ainda expressam que a educação das aulas exerce constantes desafios ao exercício de ser professor.

Em vários momentos dos encontros houve desvios no trabalho de estudo para dar espaço às exclamações das professoras dizendo o quanto é difícil refletir sobre as situações avaliativas diárias de sala de aula, o quanto elas se sentem desgastadas durante as aulas com os alunos que apresentam “certas dificuldades”. Estes alunos, segundo elas, são identificados durante as explicações de trabalhos ou atividades desenvolvidas durante as aulas.

Nesses momentos me identifiquei muito com o grupo e a cada encontro a compreensão e a reflexão sobre as minhas próprias atitudes, enquanto professora, se desenvolviam, podendo refletir e produzir conhecimentos a partir das propostas e conversas que realizamos no grupo focal. Os conceitos que se produziram com esta pesquisa foram se tornando cada vez mais fortes de que precisamos estudar sempre para cada vez mais entender melhor os alunos que trabalhamos.

Durante a proposta da pesquisa muitas situações foram surgindo, sendo que no início o grupo era para ser de onze professoras participantes, na medida em que a proposta foi apresentada três professoras desistiram de participar.

Essa situação possibilitou pensar porque tantos colegas evitam participar de estudos, pesquisas ou entrevistas que só podem contribuir para as aulas e o envolvimento com os alunos.

Acredito que uma pesquisa desenvolvida por uma professora estranha ao grupo possa ser um revelar-se para alguém desconhecido, gerando uma insegurança quanto ao planejamento avaliativo que vem sendo desenvolvido pelo professor e como o professor está avaliando os alunos durante o processo de aprendizagem.

Com o grupo de oito professoras que participaram dos dez encontros foi possível compartilhar os desafios que a educação apresenta, a dificuldade do professor em trabalhar com seres humanos na busca de uma sociedade mais participativa e que possibilita incluir todos os alunos, permitindo-lhes as mesmas possibilidades de aprendizagem, tarefa difícil, mas não impossível segundo as professoras participantes.

A avaliação foi conceituada como um desafio presente no dia-a-dia escolar e no planejamento das professoras como parte principal para o desenvolvimento de um trabalho significativo. Relataram verbalmente como um processo que gera nervosismo e ansiedade, percebi que sentem dificuldades de produzir a avaliação para todos os alunos e principalmente para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Quando produziram a escrita no instrumento de pesquisa utilizado nos últimos encontros me pareceram mais tranqüilas ao escrever do que falar sobre avaliação. Percebi que apresentavam segurança ao produzir um conceito pronto de avaliação, porém um pouco desvinculado das práticas avaliativas diárias, foram mais reproduzidas do que produtivas ao revelar conceitos e opiniões sobre o tema pesquisado. Senti as professoras bastante superficiais nos conceitos que produziram sobre a avaliação e os alunos com necessidades educacionais especiais, senti falta de compromisso do grupo com uma avaliação mais individualizada.

Os professores, no geral, se sentem compromissados a seguir conceitos, regras e instruções pré estabelecidas fixando-se em uma obediência do ser professor. Quando falamos sobre o trabalho docente, logo pensamos o que os professores devem ou não fazer, deixando de observar o que os professores realmente são e fazem (TARDIF, LESSARD, 2005).

O que deve estar claro no caso do trabalho docente, é que ele acontece com seres humanos, para seres humanos e sobre seres humanos, sujeito a falhas, ajustes, reflexões, sucessos e insucessos, sendo assim como em qualquer ocupação, profissão, a relação do professor com os alunos pode ficar fragilizada.

Algumas professoras durante os encontros revelaram que sentem muitas dificuldades de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais,

alegando falta de conhecimentos na área e que tem pouco tempo para aprofundar estudos.

Revelam ainda na pesquisa escrita que precisam ter conhecimentos sobre o que vem a ser alunos com necessidades educacionais especiais e que conhecimentos o professor deve ter para realizar este trabalho com êxito. Quando o assunto passa para os alunos incluídos a discussão passa a ter várias opiniões, surgem várias situações de sala de aula que evidenciam as particularidades de cada aluno. Surgindo aí as possibilidades de identificação das professoras com as dificuldades dos alunos, quando fazem uma ponte entre os saberes práticos e os saberes teóricos que possuem.

Algumas professoras não escreveram, mas desconsideram a inclusão na sala de aula e aplicam atividades compondo a igualdade de resultados para todos, deixam de aplicar a temporalidade do saber que possuem.

Sabemos que a escola é composta de muitas representações diárias e que cada professor envolve-se com o que realmente acredita ou puramente cumpre com o papel de ensinar os conteúdos propostos pelos Planos de Ensino no qual cada professor tem suas razões para determinadas atitudes, mas é claro que os alunos precisam de uma atenção bem maior do que uma simples compreensão diária em sala de aula, precisam aprender com satisfação e entendendo os significados das aprendizagens enquanto fundamento do saber. A prática docente integra diferentes saberes(Tardif 2002) e muitas vezes o professor esquece desse fundamento que é essencial para o sucesso da sua profissão.

Na experiência prática de dezoito anos trabalhando com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebi que as professoras participantes da pesquisa e demais colegas apresentam uma carência de fundamentação teórica. As leituras propostas no grupo trouxeram um desconforto e uma certa resistência reflexiva em alguns momentos, claro que o grupo sempre se mostrou participativo, porém em alguns momentos se percebia um desvio nas falas das professoras para outros assuntos. Sabemos que todas essas atitudes são passíveis de acontecer.

Os saberes docentes são oriundos de diferentes fontes e os professores estabelecem diferentes relações entre eles, cada professor se utiliza da melhor forma de aplicar os seus saberes e de passar de diferentes formas para os alunos,

na perspectiva de que cada aluno entenda o ponto de vista em que cada professor que atingir.

Senti durante os encontros do grupo focal que os Planos de Estudos que determinam as práticas escolares diárias da escola pesquisada estão com muitas lacunas, então fiz uma sugestão para as professoras de ajudá-las na produção da reformulação dos Planos de Trabalho como contribuição ao que elas vêm desenvolvendo.

Ficou evidente durante a pesquisa a dificuldade que as professoras sentem em avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como, todos os alunos. A cada momento questionavam se foram justas ao avaliar o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Sabemos que estas incertezas fazem parte do cotidiano dos professores e dos processos avaliativos escolares.

Como proposta final então, coloquei-me a disposição de continuar realizando o grupo de estudos até o final do ano de 2009 para que as professoras se sintam acompanhadas para a produção da reformulação dos Planos de Estudos da Escola.

Os estudos em Avaliação e Inclusão Escolar precisam ser sempre temas de estudos nos grupos de professores, tendo em vista que são assuntos polêmicos e que estão em constantes mudanças.

Os caminhos das mudanças são muitos e cabe a cada grupo de professores ou ainda a cada professor uma busca incansável para o crescimento pessoal e profissional.

Esta pesquisa não tem a pretensão de terminar com essas considerações, mas sim de abrir espaço para novas reflexões nos grupos de professores a cerca dos temas abordados.

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, ago. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022007000200007.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, ago. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022007000200006.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997. 226p.

BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: ARTMED,2003.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais hospitais. Por to Alegre: Mediação, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas.** 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

CARAMÃO, Gilberto Souto e FREITAS, Soraia Napoleão, **A cultura escolar e a formação docente – agentes determinantes do sucesso discente**. Santa Maria: UFSM, 2002.

ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Org). **Avaliação: uma discussão em aberto.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Escola currículo e avaliação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo; v.5)

FRANCO, Creso (org). **Avaliação: ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Jun 2008. doi: 10.1590/S1517-97022005000300011.

FREITAS, Soraia Napoleão. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa Brasília. Inclusão: revista de Educação especial, v.1., n 3, p. 37-40, 2006.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação: Mito e desafios – Uma perspectiva construtivista.** 2. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 26ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

_____. **O Jogo do Contrário em Avaliação.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

_____. Relatórios em Avaliação: compartilhando histórias São Paulo. Direcional: Educador, v.1., n 38, p. 11, 2008.

_____. Relatórios em Avaliação 2:reconstruindo as práticas São Paulo. Direcional: Educador, v.1., n 39, p. 11, 2008.

LOVATO Adalberto, EVANGELISTA Mário L. S. e GÜLLICH Roque I. C. **Metodologia da Pesquisa SETREM.** Três de Maio: SETREM, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES, Mário Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

_____. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 73, n. 175, p. 547 – 565, set-dez. 1992.2.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica: função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer examinar para excluir.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MONTEIRO, ANA MARIA FERREIRA DA COSTA. Professores: entre saberes e práticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302001000100008.

MONTEIRO, Elias. **A Lenda do Menino Invisível.** Santa Maria: MultiPress, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A Pedagogia na Escola das Diferenças fragmentos de uma sociologia do fracasso.** 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022005000300013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁNCHÉZ, Pilar Arnaiz. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI Brasília. Inclusão: revista de Educação especial, v.1., n 1, p. 07-18, 2005.

SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302000000400013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

APÊNDICES

**APENDICE A - Solicitação para uso da logomarca da UFSM**

**Para**: .....

M. D. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação - UFSM

**De**: Mestranda Márcia Terra Marques Caramão

**SOLICITAÇÃO**

Venho por meio deste solicitar a autorização da Coordenação do Curso de Mestrado em Educação da UFSM para veicular a logomarca institucional nos apêndices do Projeto de Pesquisa intitulado: **OS SABERES DOCENTES A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS INCLUIDOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO** que dará origem a minha dissertação.

Grata pela atenção, aguardo seu deferimento,

Mestranda Márcia Terra Marques Caramão

Mestranda

Parecer da Coordenadora: .....

.....

.....

.....

**APENDICE B - Solicitação de autorização para a realização da pesquisa na Escola.**

**Solicitação de autorização para a realização da pesquisa na Escola.**

Para: Sr.(a) .....

M. D. Diretor (a) da Escola .....

Três de Maio, ..... de ..... 2008.

Na oportunidade em que a cumprimentamos, vimos por meio deste apresentar a Mestranda Márcia Terra Marques Caramão do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM que solicita autorização para coletar dados para o trabalho de conclusão do curso, os quais irão fundamentar uma pesquisa de cunho científico, orientada pela professora Dra. Maria Inês Naujorks. A pesquisa aborda a temática central dos Saberes Docentes a respeito da Avaliação com estudantes incluídos. Objetivamente, pretende investigar a prática pedagógica de professores e o respeito às diferenças na coletividade acerca dos processos avaliativos. A mestranda se compromete a manter sigilo sobre os dados coletados e garante que todo(a) participante, poderá desistir da mesma, mediante comunicação via telefone ou e-mail.

Certa de sua compreensão e pronta acolhida agradecem antecipadamente,

Dra. Maria Inês Naujorks — Márcia Terra Marques Caramão

Orientador da Pesquisa — Mestranda/Pesquisadora

## APENDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada: **OS SABERES DOCENTES A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS INCLUIDOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO**, que dará origem à dissertação do curso de Mestrado em Educação da UFSM, de autoria da Mestranda Márcia Terra Marques Caramão, orientada pela professora Dra. Maria Inês Naujorks. Objetivamente, pretende investigar a prática pedagógica de professores e o respeito às diferenças na coletividade acerca dos processos avaliativos escolares. Os resultados obtidos servirão para conhecer a posição dos entrevistados, proporcionará a constituição de um material científico sobre a temática central e poderá contribuir com a prática docente na escola em questão, e ainda poderá trazer um crescimento em nível de conhecimentos para o grupo de professores. A mestranda se compromete a manter sigilo sobre os dados coletados e garante que todo (a) participante, poderá desistir da mesma, mediante comunicação via telefone ou e-mail, pois a pesquisa baseia-se nos preceitos éticos instituídos pela Res. nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, solicitamos a sua participação nesta pesquisa e garantimos o total anonimato de quaisquer informações prestadas. Também se afirma que os participantes:

- ficam livres de qualquer constrangimento se não se sentirem confortáveis em responder o questionário;

- não terão gastos de qualquer ordem em participar da pesquisa;

- ficam livres de qualquer tipo de pressão psicológica ou coerção durante a pesquisa.

Eu, .....

CPF/MFnº ..... **aceito participar** da pesquisa.

✍.....

Obervações:.....

**No caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a autora Márcia Terra Marques Caramão pelo telefone (55) 96446424 ou pelo e-mail: marciacaramao@hotmail.com .**

**Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM – Av. Rorâima, nº 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário 97105-900 – Santa Maria – RS – Tel. 0 XX 55 3220 9362 – e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br**

**APENDICE D - Formulário de coleta de dados com grupo pesquisa**

Conhecendo os participantes: descobrindo suas necessidades, refletindo à realidade, produzindo conhecimentos e vislumbrando o futuro

**Perfil sócio-econômico do professor:**

1 Sexo

( ) feminino ( ) masculino

2 Estado civil

( ) solteiro ( ) casado

( ) separado ( ) divorciado

3 Idade

( ) entre 20 e 30 anos

( ) entre 31 e 40 anos

( ) entre 41 e 50 anos

( ) acima de 50 anos

4 Formação

4.1 Graduação

( ) menos de 10 anos

( ) entre 10 e 20 anos

( ) entre 21 e 30 anos

4.2 Qual o curso? .....

.....

.....

( ) esta cursando graduação

4.3 Pós – graduação

( ) concluída

( ) em curso

4.4 Qual o curso? .....

.....

.....

5 Tempo que atua nesta escola?

( ) entre 5 a 10 anos

( ) entre 11 a 15 anos

( ) entre 16 a 20 anos

( ) acima de 20 anos

6 Atua em outras escolas?

( ) sim

( ) não

6.1 Por que? .....

.....

.....

**Questões específicas da pesquisa:**

7 O que você entende por Avaliação?

.....

.....

.....

8 Como esta prevista a Avaliação em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais no Projeto Pedagógico da Escola?

.....

.....

.....

.....

9 Você participa de grupos de estudos ou de educação permanente que abordam o tema avaliação de alunos com necessidades especiais? Explique como acontece.

.....
.....

10 Que saberes docentes você acredita que o professor necessita aprimorar para receber em sua sala de aula alunos com necessidades especiais?

.....
.....
.....
.....

11 Você planeja a avaliação que desenvolve em sala de aula? Como?

.....
.....
.....
.....

12 Como você realiza a avaliação em sala de aula?

.....
.....
.....
.....

13 Quais os instrumentos/dinâmicas de avaliação estão mais presentes em seu dia-a-dia do trabalho escolar?

.....
.....
.....
.....