



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPEd

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

**UM “TREM” CHAMADO AVALIAÇÃO: ANALOGIA PARA DISCUTIR PRÁTICAS
AVALIATIVAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

JACOBINA (BA)

2016

ADEVANUCIA NERE SANTOS

**UM “TREM” CHAMADO AVALIAÇÃO: ANALOGIA PARA DISCUTIR PRÁTICAS
AVALIATIVAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Trabalho Final de Conclusão de Curso, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade para Linha de Pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmélia A. S. Miranda

JACOBINA (BA)

2016

ADEVANUCIA NERE SANTOS

Trabalho Final de Conclusão de Curso, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade para Linha de Pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmélia A. S. Miranda

Defesa Realizada em ___/___/2016

BANCA DE DEFESA

Prof^a. Dr^a. Carmélia Aparecida S. Miranda (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof^a. Dr^a. Juliana Cristina Salvadori
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof^a. Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda
Universidade Federal da Bahia – UFBA

JACOBINA (BA)

2016

*“Gratidão vai além de “muito obrigado”, ultrapassa
gentilezas e é superior a qualquer interesse...
Gratidão é virtude de quem reconhece em Deus e no
outro o valor que ele tem e o que ela faz sem exigir
nada em troca”.*
Cecília Sfalsin

Sou grata a *Deus* pela dádiva da vida! Sem Ele não teria trilhado o meu caminho e feito a minha escolha em ser professora.

Sou grata aos *meus pais*, (Maria Domingas Nere e Alderito Santos), por tantas vezes se sacrificaram, se dedicaram, abdicaram de tempo e de muitos projetos pessoais para que eu tivesse a oportunidade de estudar e de ter uma boa formação profissional, e também pessoal. Devo tudo que sou a vocês, e sinto orgulho do lugar onde cheguei.

Aos *meus irmãos* (Adelidio Nere e Adelúcia Nere), meus companheiros de muitas histórias, por sempre me apoiarem e incentivarem. Vocês são peças importantes nesta minha trajetória, com vocês muito aprendi. A caçulinha sempre aprende com os mais velhos!

Ao meu *amado companheiro* (Marcelo Souza), testemunha ocular das noites em claro, da ansiedade durante o processo seletivo, das tantas ausências e isolamentos por força das ocupações acadêmicas ao longo destes anos. Sou grata pelo carinho, dedicação, paciência, incentivo e confiança. Foi com você que diariamente partilhei todo cansaço, preocupação, correria, silêncios e tagarelices. Obrigada por sempre entender, às vezes com o coração apertado, a atenção que não consegui dar, as datas que não foram comemoradas, os passeios que tivemos que adiar...

À minha sobrinha *Joérica*, por suas incansáveis leituras e demonstrações de apreço pelo estudo servirem de estímulo para que eu continue sendo sua “fonte de inspiração”.

Vocês, (*pais, irmãos, marido e sobrinha*), mais do que qualquer um, sabem que a jornada foi longa, ainda assim sempre me incentivaram e encheram meu coração de entusiasmo e amor, me fazendo crer que realmente estava fazendo a coisa certa. Esta conquista, também é nossa!

Sou grata à *minha orientadora*, Dr^a Carmélia Miranda, peça fundamental para concretização do meu trabalho. Obrigada pela atenção, disponibilidade, carinho, empenho e escuta sensível à temática em estudo. Agradeço por dedicar seu tempo, sua sapiência e contribuir para que minha formação acadêmica se torne um aprendizado de vida.

Sou grata a todos os *professores, funcionários e colegas* do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB, vocês estarão para sempre em minha memória.

À *Coordenação* do Programa e *Direção* da Instituição, por sonhar, acreditar, incentivar e depositar confiança na turma lançando-nos como pesquisadores comprometidos com a articulação entre a Universidade e a Educação Básica.

Às professoras (*Marcea Sales e Therezinha Miranda*), que fizeram parte da Banca de Qualificação, agradeço as contribuições que foram significativas para chegar até o texto final.

Às professoras (*Juliana Salvadori e Therezinha Miranda*), que gentilmente aceitaram compor a Banca de Defesa, minha eterna gratidão.

À professora *Constância de Souza* pela revisão. Obrigada por visualizar “vazamentos” que escapam ao nosso olhar já viciado na leitura e releitura. Obrigada por inserir e imprimir as “marcas” da formatação final.

À professora *Almira Belmon*, por sua disponibilidade em fazer a tradução do resumo. A ti meu muito obrigado.

Às minhas *colegas companheiras de apartamento* (Camila, Carliane, Cristiane e Tânia), obrigada por partilhar saberes e sabores. Nossas conversas, risos, choros, silêncios e barulhos contribuíram para fortalecer o vínculo de amizade que quero levar para além do MPED.

Aos meus *colegas “afilhados”* (Ana, Carlos, Eliana e Tânia). Saibam que pessoas que mim incentivam a evoluir espiritualmente, intelectualmente, profissionalmente espiritualmente ou emocionalmente, vale a pena ter por perto. Quero vocês sempre por perto!

Aos Grupos de Estudos e Pesquisa (*DIFEBA, GEEDICE e GEHAFRO*), por permitir que a luta pelo respeito à diversidade seja pauta de ação coletiva.

Sou grata a *meus familiares* (avós, tios/tias, primos/primas), pelas vibrações e incentivos. Mesmo distantes, estão por perto.

À *família de meu marido*, pessoas que Deus colocou em minha vida e escolhi para conviver.

À meu amigo *Everaldo Mendes*, minha maior referência de vida intelectual e profissional, a ti sou grata pelo incentivo, confiança e amizade. Fomos unidos pela Filosofia, mantemo-nos unidos por um elo de muito carinho, respeito e admiração.

À *Professora Rosimar Reis* – Secretária de Educação – pela parceira, abertura para o diálogo e confiança depositada. A sua sensibilidade e apoio foram imprescindíveis para a concretude deste trabalho. Obrigada pela sua amizade, pelo seu profissionalismo e comprometimento. Os frutos deste trabalho, também foram plantados por ti.

Ao *município de Santa Luz*, na figura do gestor municipal e sua equipe de trabalho que tiveram a sensibilidade de compreender e conceder a liberação da minha jornada de trabalho para que pudesse dedicar tempo integral ao Mestrado.

Aos *participantes da pesquisa*, sem vocês nada disso seria possível. Obrigada por confiarem e acreditarem em meu trabalho.

Sou grata aos demais *colegas de profissão* do município de Santa Luz (BA), em especial àqueles que diretamente conviveram profissionalmente comigo ao longo destes 15 (quinze) anos de exercício profissional. Saibam que vocês contribuíram significativamente para o meu sucesso.

Aos meus "*colegas da Limeira*", cada um de vocês, que passaram ou ficaram por lá, sabe o quanto contribuíram para que eu me tornasse a profissional que sou hoje. A Limeira, é minha segunda casa, vocês minha segunda família. E, família se distancia, mas os sentimentos que une permanece.

A todos os meus *ex-alunos* (da educação infantil ao ensino superior), parte do que sou construir com vocês. Obrigada por permitir a renovação da paixão por ensinar, ano após ano.

À minha *amiga Luza*, amiga de todas as horas e parceira de leitura e aprendizado, que comemora minhas conquistas como sendo suas. Obrigada por todo incentivo, vibrações e preces.

À *Faculdade do Sertão Baiano* – FASB (direção, funcionários e alunos), por compreenderem minha vida agitada, demonstrarem carinho e apreço pelo meu trabalho.

A todos os *meus amigos/as*, que por razões distintas a vida presenteou vocês. Obrigada pelas vibrações e torcida pelo meu sucesso.

*Dedico a conquista deste sonho, aos meus pais **Alderito Santos** e **M^a Domingas Nere**, meus primeiros mestres, foi graças a labuta incansável de vocês que cheguei até aqui. A vitória desta conquista é fruto da dedicação, incentivo, apoio, confiança e amor que vem de vocês. Sem vocês, este trabalho, e muitos dos meus sonhos não se realizariam.*

*Também dedico à minha primeira professora **Genilda Rosa**. Professora leiga, que assumia todas as funções na escola rural multisseriada. Uma referência de professora, para mim uma heroína. Dedicar a ti este texto, é uma forma de eternizar minha gratidão pela paixão que tenho pela sala de aula.*

*“Eu sei que os sonhos são pra sempre
Eu sei aqui no coração
Eu vou ser mais do que eu sou
Para cumprir as promessas que eu fiz
Porque eu sei que é assim
Que os meus sonhos dependem de mim
Eu vou tentar
Sempre
E acreditar que sou capaz
De levantar uma vez mais
Eu vou seguir
Sempre
Saber que ao menos eu tentei
E vou tentar mais uma vez
Eu vou seguir...”*

(Eu vou seguir - Marina Elali)

RESUMO

A temática central desta pesquisa é a Avaliação. A estrutura do texto é montada a partir de uma analogia ao meio de transporte “trem”. A temática em estudo parte da demanda apresentada pelo contexto atual da educação brasileira, no que concerne a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais. A inclusão exige que as escolas repensem suas práticas e exercite novos olhares para a construção de sistemas educacionais inclusivos. A compreensão atual de que todos se beneficiam, quando as escolas promovem e impulsionam mudanças, face ao reconhecimento das diferenças individuais dos alunos/as, evidencia a necessidade de se (re) pensar a avaliação e as práticas avaliativas no município de Santa Luz (BA). Assim, apresenta-se como objetivo geral compreender as práticas avaliativas na perspectiva inclusiva, partindo do reconhecimento da diversidade, em especial dos alunos/as com necessidades educacionais especiais de modo a construir alternativas para orientar atividades avaliativas cuidadosas e inclusivistas na rede municipal de Santa Luz (BA). Especificamente, pretende-se discutir a avaliação da aprendizagem na educação inclusiva como garantia do direito de aprender; investigar a concepção de avaliação e o sentido dado às práticas avaliativas no município de Santa Luz (BA); e, propor a criação de um espaço permanente para estudo das práticas avaliativas, contribuindo para a construção das Diretrizes Municipais para Avaliação, atenta às demandas da Educação Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada no paradigma interpretativo. A modalidade de pesquisa é a participante, pois parte do princípio do envolvimento com uma determinada realidade, para a construção de uma ação proveniente do envolvimento de diversos atores. A investigação contou com a utilização de questionários e entrevistas como instrumento de pesquisa, envolvendo a participação de diretores/as e coordenadores/as e professores/as das escolas pertencente a uma área randomizada para esta finalidade. Teoricamente, a referida pesquisa está embasada especialmente em Luckesi (2011); Beyer (2013); Hoffmann (2008; 2012); Sasaki (2010); Mantoan (2003; 2013); Carvalho (2014); Fernandes; Viana (2009; 2010), entre outros. A investigação revela desafios a serem assumidos frente à construção de um sistema inclusivo, partindo do modo de conceber, orientar, construir, aplicar, acompanhar e (re)avaliar as práticas avaliativas no município. Reforça a urgência de se construir uma cultura avaliativa condizente com a garantia do direito de aprender como condição para a inclusão de todos os alunos/as. Por se tratar de uma pesquisa de Mestrado Profissional, estimula a criação da proposta de intervenção centralizada na demanda que emerge do *lócus* da pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Inclusiva. Alunos com necessidades educacionais especiais. Práticas Avaliativas. Aprendizagem/aproveitamento escolar.

ABSTRACT

The central theme of this research is the Evaluation. The text structure is from an analogy between the means of transportation and the "train". The thematic study presents the current context of Brazilian education, about the inclusion of students with special educational needs. Inclusion requires schools that rethink their practices and work out new view for the construction of inclusive educational systems. The current understanding that everyone benefits when schools promote and stimulate changes, face to recognition of individual differences of students, evidence the need to (re) think the evaluation and the evaluation practices in Santa Luz City (BA). Thus, it is presented as a general objective to understand the evaluative practices in inclusive perspective, based on the recognition of diversity, particularly for students with special educational needs in order to build some alternatives to guide careful evaluation activities and inclusivists in Santa Luz City (BA); Specifically, we intend to discuss the evaluation of learning in inclusive education as a guarantee of the right to learn; to investigate the conception of evaluation and the direction given to evaluation practices in Santa Luz City (BA); and to propose the creation of a permanent space for the study of evaluation practices, contributing to the construction of the Municipal Guidelines for Evaluation, attentive to the demands of Inclusive Education. This is a qualitative research based on interpretative paradigm. The search modality of the research is participant, because of the principle of engagement with a particular fact, for the construction of an action from the involvement of several actors. The investigation used some questionnaires and interviews as a research tool, involving the participation of directors, coordinators and the teachers of the schools belonging to an area, for this purpose. Theoretically, the research presented is based especially on Luckesi (2011); Beyer (2013); Hoffmann (2008, 2012); Sassaki (2010); Mantoan (2003; 2013); Carvalho (2014); Fernandes; Viana (2009; 2010), among others. It reveals challenges to be admitted against the construction of an inclusive system, from the way to think, guide, build, implement, monitor and (re) evaluate the evaluation practices in the city. Reinforces the urgent need to build an evaluative culture according to the guarantee of the right to learn as a condition for the inclusion of all students. Because it is a Professional Master's research, it encourages the creation of centralized intervention proposal in demand that immerses from the locus of research.

Keywords: Evaluation. Inclusive education. Inclusion of students with special educational needs. Evaluation practices. Learning / school performance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Caracterização das Escolas pesquisadas	33
Quadro 02 – Critérios do Sistema de Avaliação de Santa Luz (BA)	44
Quadro 03 – Cronograma de Reuniões Ordinárias do NEPAV 2016.1.....	102
Quadro 04 – Distribuição da Carga Horária do Curso	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Avaliação da Aprendizagem.....	65
Tabela 02 – Avaliação na Educação Especial.....	65
Tabela 03 – Avaliação Inclusiva.....	66
Tabela 04 – Avaliação da Aprendizagem de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.....	66

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAAS	Ficha de Avaliação dos Alunos de Santa Luz
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
GEF	Gestão em Foco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
NAVE	Núcleo de Avaliação Educacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

NEPAV Escolar	Núcleo de Estudo Permanente em Avaliação do Aproveitamento
NRE	Núcleo Regional de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS	15
1.1 INQUIETAÇÕES INICIAIS: CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA	20
1.2 ACESSIBILIDADE: O DESAFIO DE ENCURTAR A DISTÂNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR.....	22
2 POSICIONANDO O “TREM” SOBRE OS TRILHOS METODOLÓGICOS	26
2.1 ESTAÇÃO FERROVIÁRIA: O <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA	31
2.2 VAGÕES: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	34
2.3 MAQUINISTA: OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	36
2.4 COMBUSTÍVEL: A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	41
3 A ESTAÇÃO DE PARTIDA: ACOMODANDO A BAGAGEM	47
3.1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	49
3.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DA PEDAGOGIA DO EXAME À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	58
3.3 INCLUSÃO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA: DESAFIOS, CONFLITOS E POSSIBILIDADES	63
4 DE UMA ESTAÇÃO À OUTRA: CONVERSA COM EDUCADORES	73
4.1 GESTÃO DA ESCOLA: O DIRETOR COMO AGENTE IMPULSIONADOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	76
4.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O ELO ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR.....	81
4.3 GESTÃO DA SALA DE AULA: OS PROFESSORES FRENTE AO DESAFIO DE AVALIAR NA E PARA INCLUSÃO ESCOLAR	86
5 UMA NOVA ESTAÇÃO: A INTERVENÇÃO	95
6 A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	126
ANEXO	141

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

“Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes”.
Emília Ferreira

Esta dissertação, aqui denominada de **“Um “Trem” chamado avaliação: analogia para discutir práticas avaliativas na perspectiva da inclusão”**, se configura como uma possibilidade de provocar discussões acerca da promoção da educação que reconheça as diferenças e valorize as potencialidades dos indivíduos. Partindo do reconhecimento da diversidade humana e sua incompletude frente ao cosmo, levantamos esta discussão como base para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação em *Educação e Diversidade* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mais respectivamente a Linha de Pesquisa 2, intitulada *Cultura Escolar, Docência e Diversidade*. O referido programa está voltado para a pesquisa engajada com a Educação Básica por se tratar de um Mestrado Profissional.

Destarte, a presente produção será apresentada em formato diferenciado das Dissertações, comumente vistas nos Programas de Mestrado. Assim sendo, optamos por discorrer a pesquisa tecendo uma analogia com o trem, construindo aproximações relacionadas ao universo ferroviário por razões que serão explicitadas posteriormente. De antemão, convém dizer que a opção por organizar a pesquisa tecendo analogia ao trem provém da existência da Estação Ferroviária em atividade, na sede do município de Santa Luz (Ba) – local de engajamento da pesquisadora.

O objeto de pesquisa corresponde ao estudo da Avaliação da Aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva, daí a colocação da avaliação como “trem”, no sentido de considerá-la como um dos meios de condução para efetivação de práticas inclusivas. A educação inclusiva se caracteriza como modo de ver as questões referentes à diversidade, avançando no seu reconhecimento e condição a ser valorizada, no processo da educação para todos. Neste sentido, a epígrafe inicial desta nota reforça o compromisso que a escola deve assumir para efetivação de oportunidades para a conquista da autonomia, em especial, daqueles que historicamente nada tiveram ou pouco lhes foi concedido como espaço de conquista de direitos.

É inevitável não perceber a avaliação como importante componente pedagógico; portanto, pensar a avaliação, conforme Luckesi (2011), é encarar o ato de avaliar como procedimento normal, dinâmico e inclusivo. Assim sendo, este trabalho impulsiona repensar o lugar e valor incondicional da avaliação da aprendizagem ainda que, muitas vezes e por muitos educadores/as, seja encarada como procedimento odioso e meramente burocrático. A inclusão exige que a escola repense suas práticas e exercite novos olhares para a diversidade, desafia sistemas educativos como um todo, a repensar seu modo de conceber, orientar e fazer educação. Impulsiona gestores/as e educadores/as a se debruçarem sobre o fenômeno educativo, criando condições para a inclusão de todos os alunos/as independentemente de sua condição.

Partindo desse entendimento, propomos a reflexão acerca da avaliação como alternativa de diálogo com uma educação que por longos séculos organizou-se focada na homogeneização de saberes e práticas, reproduzindo aos docentes a ideia de que foram formados para ensinar, de acordo com uma padronização idealizada dos indivíduos, mas que, no contexto atual, tem buscado se configurar como uma educação “verdadeiramente” inclusiva alicerçada no princípio de diversidade que reforça a necessidade de constituir saberes e práticas que considerem as diferenças, principalmente na escola.

Nesse sentido, percebemos que o modelo educacional brasileiro tem avançado na perspectiva da inclusão, mas é preciso intensificar ações com vistas à promoção da inclusão de pessoas com NEE. O amparo legal de Políticas Públicas tem evidenciado um crescimento considerável, no entanto, ainda existem barreiras que precisam ser rompidas, lacunas que precisam ser preenchidas, a fim de que possamos avançar no que se refere ao acesso, à permanência e à qualidade da educação dos alunos/as que apresentam NEE. Frente a isso, é conveniente questionar:

- Como a gestão escolar e os professores/as têm dialogado com os processos avaliativos na perspectiva da inclusão?
- Como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos/as com necessidades educacionais especiais?
- Como o Sistema Municipal de Avaliação deve organizar-se a ponto de atender às especificidades da educação inclusiva?

Tais indagações surgem por comumente ouvirmos o discurso de que algumas crianças, com ou sem deficiência, mas que apresentam condições diferenciadas para aprender, não deveriam frequentar as mesmas classes das que não apresentam dificuldades, sobretudo, por interferirem nos resultados do desempenho avaliativo da turma, principalmente por não se adequarem aos “modelos” de avaliação estabelecidos e praticados, reforçando o caráter discriminatório, homogeneizador, celetista e excludente que, historicamente, persistem na nossa prática educativa.

Ora, se a avaliação se configura como elemento constitutivo da cultura escolar e historicamente tem sido associada à reprovação, autoritarismo, discriminação e fracasso, em lugar de serem considerados como um instrumento articulador da teoria e da prática pedagógica a favor da inclusão, com qualidade, daqueles que, por muitas razões, passaram anos sem acesso à escola. Então, há que se investigar o fazer e o conceber da avaliação, enfatizando-a como um dos elementos da prática educativa imersa na cultura escolar, que pode influir consideravelmente na promoção do sucesso/insucesso dos alunos/as com NEE e conseqüentemente, na qualidade do ensino.

Neste ínterim, traçamos como objetivo geral: compreender as práticas avaliativas na perspectiva inclusiva, partindo do reconhecimento da diversidade, em especial dos alunos/as com necessidades educacionais especiais NEE, de modo a construir alternativas para orientar atividades avaliativas cuidadosas e inclusivistas na rede municipal de Santa Luz (BA). Especificamente, propomos discutir a avaliação da aprendizagem na educação inclusiva como garantia do direito de aprender; investigar a concepção de avaliação e o sentido dado às práticas avaliativas no município de Santaluz (BA); e, propor a criação de um espaço permanente para discussão sobre práticas avaliativas contribuindo para a construção das Diretrizes Municipais para Avaliação na perspectiva Inclusiva.

O reconhecimento da diversidade configura-se como a aceitação das diferenças, o respeito, a empatia e o cuidado com o outro. Frente a este cenário, surgem várias temáticas que despertam o interesse e a necessidade de tecer diálogos mais consistentes, dentre elas, a Avaliação desperta atenção por constatar que o ato avaliativo se configura como um dos componentes importantes na organização do trabalho educativo. Reconhecendo que a avaliação é um termo muito abrangente, por envolver questões de cunho filosófico, sociológico, psicológico, político e pedagógico, mesmo que esteja direcionada exclusivamente para a educação, tomamos como

referência a Avaliação da Aprendizagem por considerá-la como uma das especificidades da avaliação que por muitas vezes tem sido confundida tão somente com a prática de exames.

Assim, convém ressaltar que embora exista uma tênue relação entre ensino e aprendizagem, direcionaremos especificamente o olhar para as questões da aprendizagem. Portanto, utilizaremos a expressão Avaliação do Aproveitamento escolar no intuito de dar ênfase ao processo de aprendizagem e como este tem sido acompanhado nas práticas educativas, em especial dos alunos/as que apresentam NEE, verifica-se a necessidade de fortalecer e aprimorar as práticas educativas concernentes ao crescente movimento de inclusão de alunos/as com NEE nas escolas/classes comuns¹.

Ao conceber a educação inclusiva como uma ação complexa, que perpassa pela compreensão da educação, como direito humano incondicional, evidenciamos a necessidade de (re)pensar a avaliação. Sendo assim, o presente resultado de pesquisa pretende discutir as práticas avaliativas como meio de inclusão/exclusão dos alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais. Com isso, pretendemos questionar, discutir e instigar a reflexão sobre modos inclusivos de perceber avaliação. Neste sentido, a escolha paradigmática que embasa a presente investigação é o viés qualitativo interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), partindo da aplicação de diferentes instrumentos de captação da realidade a ser investigada no *lócus* de pesquisa para atender à sua finalidade.

Para compreensão da realidade, que envolve as práticas avaliativas desenvolvidas no município de Santa Luz (Ba), faz-se necessário olhar o objeto de estudo em sua totalidade, partindo da interpretação do fenômeno avaliativo sob a ótica da multireferencialidade, ou seja, da compreensão plural que envolve os fenômenos educativos. Sendo que especificamente intencionamos discutir a avaliação fazendo a investigação das práticas desenvolvidas em um referido contexto para, então, propor alternativas da exclusão por meio da adoção de práticas cuidadosas e inclusivistas, notamos que a perspectiva multirreferencial é, portanto, uma abordagem metodológica bastante significativa.

Discutir sobre avaliação sinaliza o ponto crucial sobre o futuro da educação, já que não é viável projetar um futuro fora dos desafios de saber bem avaliar e,

¹ Aqui registramos o movimento contrário à escolarização de pessoas com deficiências em classes especiais ou escolas especializadas.

especificamente avaliar os alunos/as com NEE, levando em consideração seu modo de ser e estar no mundo. Frente a isso, surgem como categorias principais da presente investigação: *Educação Inclusiva* – terminologia incorporada no contexto atual do cenário educacional para explicar a participação de grupos historicamente excluídos do processo educativo em sala de aula comum e a *Avaliação da Aprendizagem* – objeto de investigação da pesquisa empírica desenvolvida com vistas ao desvelamento da realidade e encaminhamento de ações necessárias em prol do desenvolvimento de todos os alunos/as. A partir das discussões destas categorias reforçamos a aplicabilidade da expressão *Avaliação do Aproveitamento Escolar* em lugar de avaliação da aprendizagem.

A literatura especializada, que dará sustentação e base teórico-conceitual para a tessitura do texto, será especialmente subsidiada pelas contribuições de Luckesi (2011); Hoffmann (2008; 2012), para discorrer sobre avaliação, explicando a partir, do seu surgimento no contexto educacional, seu real sentido e como se configura no cenário atual. Entre eles, destacamos o Professor Cipriano Carlos Luckesi por se tratar de um renomado pesquisador no campo da avaliação educacional cujos estudos são considerados marcos essenciais, sejam do ponto de vista da compreensão, sejam de proposições práticas, em decorrência de estudos e pesquisas realizadas na área que são ancoradas em suas considerações.

Também, esta pesquisa está pautada em Sasaki (2010); Mantoan (2003; 2013); Carvalho (2014), como sendo os principais autores que dão suporte às discussões levantadas sobre a inclusão educacional de pessoas com NEE. Apontamos a Maria Teresa Eglér Mantoan como destaque, por ser uma defensora da educação inclusiva e uma das pioneiras do movimento de Inclusão no Brasil, chamando atenção para o ensinar e para o aprender em uma escola aberta às diferenças e ao acolhimento de todos.

E, por fim, mas não menos importante, Beyer (2013); Fernandes; Viana (2009; 2010), ambos discutem a inclusão de pessoas com NEE e enfatizam a avaliação como elemento da prática educativa significativamente importante no processo de inclusão educacional. Sinalizamos as contribuições da professora Tania Vicente Viana da Universidade Federal do Ceará – UFC membro integrante do NAVE – Núcleo de Avaliação Educacional, uma incansável defensora da inclusão de alunos/as com NEE inclusive no ensino superior.

No intuito de tecer uma explanação mais precisa sobre as razões que levaram a discutir sobre este tema, expondo a justificativa, ou seja, a relevância pessoal, social e acadêmica, bem como a explanação das questões problemas por onde circulam o desenvolvimento da pesquisa, na sequência, buscaremos esclarecer a opção em construir um texto com a linguagem figurada. E, posteriormente, fazemos a apresentação dos elementos de argumentação de cada capítulo que constitui a presente pesquisa.

1.1 INQUIETAÇÕES INICIAIS: CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA

A ampliação da escolarização provocou mudanças nos paradigmas educacionais, trazendo para as escolas alunos/as que antes permaneciam excluídos/as. Assim sendo, a superação da lógica da exclusão desafia as instituições sociais e, principalmente a escola, a propor ações pedagógicas para um público cada vez mais diversificado. A entrada desse público, considerado fora dos padrões homogeneizadores da escola, exige mudanças do modelo tradicional de educação escolar, conforme menciona a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), ao dizer da necessidade de confrontar práticas discriminatórias e avançar na construção de sistemas educacionais inclusivos e, entre estas práticas incluem-se os processos avaliativos que, inevitavelmente, devem atender às especificidades de sua clientela.

O desejo de lançar atenção sobre a temática da avaliação na perspectiva inclusiva surgiu quando, em 2009, a convite da Secretaria Municipal de Educação nos foi concedida a oportunidade de atuação na Coordenação Pedagógica, inicialmente acompanhando o Programa de Correção de Fluxo distorção idade-série; em seguida, a área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental II e também a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nas referidas coordenações, um fenômeno despertou atenção, a chegada cada vez mais crescente de pessoas com deficiências que procuravam matrícula para as salas comuns. O interesse, em especial por este público, fez com que, em 2012, assumisse a pasta de Educação Especial, na perspectiva da Inclusão, coordenação esta que, até o presente momento, ainda não havia sido instituída na Secretaria de Educação do município de Santa Luz (BA). A partir de então, foi possível intensificar o processo de luta para a abertura das *Salas*

de Recursos Multifuncionais – SRM² para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE³.

Unindo a experiência de sala de aula como professora (desde 2001) e a atuação como Coordenadora de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, na escuta sensível às “queixas” dos professores/as, acompanhando a demanda local da inclusão de estudantes com NEE e, corroborando com conceitos provenientes da literatura especializada, eis que despertou fortemente o desejo de discutir conceitos, questionar práticas, modelos, argumentos e formas de avaliação, bem como romper com velhos paradigmas e, quem sabe, propor novos. Assim, vislumbrei na proposta do Programa de Educação e Diversidade o espaço para legitimar saberes e atuar como pesquisadora adentrando em campo e buscando criar estratégias de aproximar a produção acadêmica com os desafios demandados e vivenciados pela escola, em especial a escola pública.

Destarte, a presente pesquisa remete, de modo pessoal para (re)significação da avaliação, diante da constatação de que precisamos avaliar o aproveitamento escolar dos alunos/as com NEE, garantindo-lhes o direito de aprender independente de suas condições. Também nos impulsiona realizar tamanho desafio, a consciência de que a avaliação, principalmente no que se refere à educação das pessoas com NEE, tem se apresentado timidamente nos espaços de discussão e produção do conhecimento, fator este que torna a temática da avaliação, deste público, um ponto obscuro e carente de pesquisas pois, interfere significativamente no processo de inclusão.

A relevância institucional desta pesquisa recai sobre a possibilidade de subsidiar teoricamente a comunidade científica a partir do estudo da referente temática, como resultante da escuta sensível dos desafios, possibilidades e enfrentamentos da educação básica. Quanto à relevância social, nota-se que o tema

² “São espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar”. (ALVES; GOTTI; GRIBOSKI; DUTRA, 2006, p. 13).

³ “O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. [...] organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns”. (ALVES; GOTTI; GRIBOSKI; DUTRA, 2006, p. 15).

proposto engloba uma das mais temidas discussões levantadas em educação, a *Avaliação*, embora as práticas avaliativas correspondam a “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2013, p. 216). Sendo assim, nota-se que o estudo desta temática corresponde à possibilidade de alavancar o debate para promoção de sistemas avaliativos atentos à promoção da inclusão a partir do reconhecimento da diversidade e estruturação de práticas avaliativas que assegurem o direito de aprender, afinal há uma forte ligação entre as práticas avaliativas e a promoção do sucesso/insucesso na escola que, conseqüentemente, reforçam a inclusão/exclusão. Frente a esta constatação, reconhecemos a urgência em travar diálogos mais consistentes, no sentido de instrumentalizar o fazer pedagógico para o reconhecimento das limitações e potencialidades de cada ser.

Tomando tais considerações como base de nossa produção, achamos conveniente, também, apontar o marco diferencial da pesquisa em Programas de Mestrado Profissional, que corresponde a uma tentativa de aproximação da universidade com os saberes construídos, neste espaço, com a educação básica.

1.2 ACESSIBILIDADE: O DESAFIO DE ENCURTAR A DISTÂNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR

O caráter do trabalho científico não está na imposição em manusear determinadas regras próprias do pensamento científico, o rigor provém em especial, da forma de sua apresentação e do desenvolvimento de um senso estético. E, tratando-se de pesquisa em educação, este “princípio estético” mencionado por Gonsalves; Nóbrega (2005) nos parece muito mais presente e desafia o pesquisador a tornar a leitura um elemento de sedução, sem perder o compromisso social que este processo exige. Nesse sentido, justificamos a configuração que estamos imprimindo a esta produção.

Convém, ainda, ressaltar que não se trata apenas de uma atenção ao “princípio estético”; muito mais que isso, nossa intenção maior é que esta linguagem figurada incite a aproximação da produção acadêmica, com a Educação Básica. Desejamos que a ruptura com os “modelos tradicionais” de apresentação da pesquisa possibilitem o acesso ao conhecimento científico, que o formato escolhido, motive o desejo de

explorar esta produção, estimule a leitura e possibilite a aproximação com a Educação Básica.

Comumente, ouvimos o discurso que as pesquisas acadêmicas geradas no seio da Universidade mantêm uma certa distância com a Educação Básica, embora a escola se configure como um laboratório rico para exploração, na maioria das vezes, os resultados de pesquisas não são devolvidos a comunidade alvo da investigação, os participantes não recebem um *feedback*, impossibilitando a reflexão e a transformação da realidade investigada. A ausência de uma devolutiva sugere “se o problema nasce no seio da escola, não seria o mais natural que estas discussões a ela retornassem, após a análise, teorização e considerações”? (HOFFMANN; DUSO, 2011, p. 14287). Vários autores destacam a importância da integração escola-universidade, o caráter acessível, por meio do uso de uma linguagem leve e intercalada com o saber científico, conforme esse texto se apresenta, corrobora com Ludke (2008), ao indicar a existência de um abismo entre a universidade e a escola que dificulta a troca de saberes. Assim, intentamos neste formato de apresentação da pesquisa propiciar uma leitura mais fluída e dinâmica.

Gamboa (2007) argumenta que muitas pesquisas realizadas nas Universidades cumprem, exclusivamente, um papel de requisito para obtenção de titulação. Poucas são aquelas que demonstram interesse em aplicar os resultados à problemática estudada e sobre aquelas que envolvem a realidade educativa, a sua grande maioria pouco ou nada contribui para transformá-la ou, ao menos, chegar aos cuidados e acesso dos professores/as e gestores/as escolares. Contudo, indo na contramão desta constatação, desejamos que esta pesquisa contribua com a reflexão e inquietação da escola, no sentido de que por meio das práticas avaliativas, possa buscar alternativas de superação da exclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais.

Partindo do entendimento de que se faz necessário aproximar estas instituições – Universidade e Escola –, discorreremos sobre a temática em estudo e, por se tratar de uma pesquisa de Mestrado Profissional, apresentaremos a proposta de intervenção, o denominado produto. O produto aqui expresso refere-se à criação de um espaço permanente de discussão, o Núcleo de Estudo Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar – NEPAV, que objetiva, entre outras finalidades, que serão apresentadas em capítulo específico (ver capítulo 4), organizar as Diretrizes Municipais para Avaliação na perspectiva Inclusiva. Para além da criação do NEPAV,

conforme indicação e apelo do campo investigado, acrescentaremos, ainda, a proposta formativa para educadores/as da rede municipal.

Neste sentido, a construção deste texto corresponde muito mais que uma devolutiva de pesquisa, sob a ótica comumente apresentada nas pesquisas de Mestrado, mas configura-se como uma tentativa de rompimento do caráter convencional das apresentações de pesquisa e registrar em outra dimensão de apresentação – talvez nada casual – a estrutura dos capítulos seguindo uma lógica de organização proveniente da linguagem metafórica. A analogia que optamos em fazer, visa, entre outras coisas, dar uma certa leveza ao texto científico de modo que o mesmo possa ser melhor aproveitado, debatido, consultado, refutado e (re) significado no seio da educação básica.

Assim, o Primeiro Capítulo, intitulado de **“Posicionando o Trem sobre os Trilhos Metodológicos”** apresenta a metodologia de pesquisa. Considera os trilhos, sobre os quais o trem percorre e o percurso metodológico a ser cumprido com o rigor científico que caracteriza a produção do conhecimento. Para tanto, recorre a alguns itens ligados ao universo ferroviário para descrever e produzir a analogia com os procedimentos de pesquisa. Desse modo, apresenta o *locus* de pesquisa como a *Estação*, o lugar enquanto ponto fixo, ponto de referência. Os participantes da pesquisa são considerados como *Vagões*, espaço individualizado que interligam entre si, permitindo que todos se constituam como parte integrante de uma máquina maior, assim como cada participante da pesquisa – direção escolar, coordenação pedagógica e professores/as – constituem, em sua singularidade de espaço e atribuições, a instituição escolar. Os instrumentos de pesquisa são considerados como o *Maquinista*, o responsável por colocar o trem em movimento, o condutor da locomotiva sobre os trilhos, assim buscamos na aplicação dos questionários e entrevistas compreender a realidade sem descarrilhar, ou seja, sem perder de foco os objetivos traçados previamente. E, por fim, consideramos a análise e a interpretação dos resultados, o *Combustível*, o elemento essencial para produzir impulso e dá movimento mantendo o ritmo da locomotiva, ou seja, constitui-se a base da investigação realizada em campo.

No Segundo Capítulo, **“A Estação de partida: acomodando a bagagem”**, consideramos que o trem já está posicionado na estação. Levantamos a discussão sobre a base teórica que dá suporte às categorias, considerando-as como a bagagem que todo viajante precisa levar consigo. Assim, compreendemos que os

posicionamentos teóricos, as pesquisas já realizadas e as considerações tecidas em torno da temática são bagagens importantes a serem acomodadas. Portanto, o capítulo será direcionado para a fundamentação teórica que dá envergadura à pesquisa proposta e, por considerar as categorias de investigação, apresentaremos cada uma delas como itens específicos a serem discutidos no decorrer do capítulo.

A seguir, no Terceiro Capítulo, propomos tecer o diálogo com os resultados da investigação, intitulando-o **“De uma estação à outra: conversa com educadores”**, supomos, então, que o trem, metaforicamente projetado, já partiu da estação inicial, o trajeto que ele faz, nos permite observar, contemplar, conhecer campos, cidades e colinas, nos induz a conversar nos vagões, assim vamos conhecendo, trocando informações e produzindo (trans) formações. Este capítulo é responsável por modelar o formato da proposta de intervenção, pois é, a partir das considerações apresentadas pelos participantes da pesquisa, que vamos definindo e confirmando quais os rumos que a pesquisa deve seguir.

Após percorrer um significativo trecho, eis que uma nova estação se aproxima. Este Quarto Capítulo traz a proposta de intervenção como uma nova estação, um lugar de apoio, uma parada obrigatória. **“Uma Nova Estação: a Intervenção”** surge em atenção às orientações e à dinâmica dos Programas de Mestrado Profissional, assumindo um lugar de extrema importância e sentido. Corresponde à construção de uma nova trajetória, um rumo a ser orientado, em especial, com as descobertas realizadas no trajeto da viagem. *A priori*, sabíamos que os trilhos nos conduziram a algum lugar, mas, somente ao trilhar, fomos conhecendo elementos importantes da paisagem e a nova estação se desvelou. Neste espaço será feita a descrição passo a passo de cada ação já realizada, bem como apresentaremos as proposições e encaminhamentos necessários para sua concretude.

Por fim, serão feitas as considerações finais, embora não conclusivas, haja vista que a viagem continuará, apenas faremos uma parada na estação, mas novos horizontes precisam ser desbravados. A produção do conhecimento, de fato, é uma viagem de estação a estação e, tratando-se de avaliação, é preciso avaliar a própria avaliação; é preciso colocar o **“Trem” da Avaliação** em movimento.

2 POSICIONANDO O “TREM” SOBRE OS TRILHOS METODOLÓGICOS

“A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modo de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas”.
Gatti

Neste capítulo, situaremos a opção metodológica que subsidia a presente investigação. Discorreremos sobre a pesquisa científica com ênfase na educação, por se tratar de um campo vasto que assume, inclusive, algumas rupturas históricas com a produção do conhecimento. Assim, apresentaremos os aspectos práticos, teóricos e metodológicos, que foram utilizados em sua concretização. O objetivo central gira em torno da compreensão das práticas avaliativas desenvolvidas na rede municipal de Santa Luz (BA), a partir da amostragem selecionada para este fim.

Assim, nos debruçaremos sobre a produção da pesquisa científica guiada por pressupostos e compromissos filosóficos que geram a compreensão do mundo, dos homens e das coisas, a partir do entendimento das relações dos sujeitos entre si e com o ambiente. Tratando-se de pesquisa em educação, assim como em outras áreas das ciências humanas e sociais, Tozoni-Reis (2009) destaca que sua dimensão investigativa ainda se apresenta polêmica e confusa, frente a uma variedade de defesas epistêmicas sobre a produção da pesquisa, embora os diversos sentidos epistemológicos reforcem que nem sempre os fenômenos humanos e sociais serão quantificáveis, rompendo como concepções positivistas da produção do conhecimento.

Segundo Tozoni-Reis (2009), existe uma certa dificuldade em dar uma identidade própria ao campo da produção científica dos fenômenos educativos, dada a sua dinâmica e complexidade, que acabam por não gerar consensos teórico-metodológicos. Assim aponta “a escolha do paradigma que embasará determinada pesquisa será feita segundo as concepções de mundo, de ciência e de produção de conhecimentos do pesquisador” (TOZONI-REIS, 2009, p. 15-16). E ainda acrescenta:

Sem necessidade de consenso, fazemos nossas escolhas teóricas. O confronto de ideias e posições traz crescimento e aprofundamento no conhecimento produzido. Conscientes desta complexidade,

produzimos conhecimentos que vão se constituir em saber pedagógico, conhecimentos comprometidos com determinadas concepções de educação. Nesse sentido, pensemos nos caminhos metodológicos para a pesquisa em Educação, caminhos nos quais não existem metodologias neutras, mas comprometidas com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade transformada (TOZONI-REIS, 2009, p. 18).

Ciente deste viés conceitual da pesquisa em educação, apontamos nossa intenção metodológica para realização do presente estudo que tem como objeto de investigação as práticas de avaliação da aprendizagem realizadas no município de Santa Luz/BA, em especial no que concerne à atenção dada aos alunos/as com necessidades educacionais especiais. Tão logo nos reportaremos aos diversos autores na tentativa de traçar um itinerário metodológico para “*o trem*”, permitindo posicioná-lo em uma linha de entendimento, embora algumas denominações possam variar quanto às terminologias adotadas entre os autores referenciados a exemplo de Tozoni-Reis (2009); Gil (2010); Ghedin; Franco (2011); Moreira; Caleffe (2008); Brandão; Streck (2006); Severino (2007); Marconi; Lakatos (2010; 2012); Minayo (2010); justificaremos a opção pelo uso de cada uma delas de modo que possamos evidenciar o sentido a elas aplicado nesta construção.

Convém ressaltar que, para Tozoni-Reis (2009), a dificuldade em atribuir uma identidade própria às pesquisas em educação, diz respeito ao caráter multidisciplinar e a existência de variadas interfaces no campo da produção científica. Neste sentido, parece-nos oportuno iniciar denominando esta pesquisa como pesquisa de natureza qualitativa/interpretativa, por se tratar de um consenso entre os autores quanto à classificação das pesquisas em educação como qualitativas, embora não eliminem a possibilidade de uso de registros quantitativos. Segundo Moreira; Caleffe (2008), a pesquisa, proveniente do paradigma interpretativo, é uma pesquisa descrita como qualitativa. Seguindo, então, esta lógica de entendimento, que considera multiplicidade dos fenômenos educativos, optaremos pela abordagem de pesquisa classificada por Moreira; Caleffe (2008) como oriunda do paradigma interpretativo assim por eles justificado.

O termo “interpretativo” refere-se a uma família de abordagens e é muito útil por três razões básicas: a) ele é mais inclusivo do que outros termos (por exemplo, “etnografia”, “estudo de caso”); b) ele evita que essas abordagens tenham a conotação de essencialmente não-quantitativas (uma conotação que é sugerida pelo termo qualitativo),

uma vez que algum tipo de quantificação pode ser utilizada no estudo; e c) ele aponta para características comuns às várias abordagens – o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 59-60).

Assim sendo, o sentido interpretativo da pesquisa rompe com o modelo tradicional positivista e engloba um conjunto de tradições que de acordo com Moreira; Caleffe (2008) são conhecidas por vários nomes (etnografia, hermenêutica, naturalismo simbólico, construtivismo, etnometodologia, estudo de caso e pesquisa qualitativa). No entanto, para Ghedin; Franco (2011), a abordagem não se constitui o método, consiste na forma de olhar o objeto em sua totalidade. Neste sentido, recorreremos à “perspectiva multirreferencial” (ARDOINO *apud* BURNHAM, 2007; MARTINS, 2004), por representar uma resposta às críticas aos modelos científicos historicamente estruturados a partir do racionalismo e do positivismo, conforme menciona Burnham (2007), ao afirmar que há uma mudança muito significativa no que diz respeito aos paradigmas que orientam a pesquisa no campo da Educação. Desse modo, adotamos a multirreferencialidade, por conceber os fenômenos educativos como heterogêneos e envolvidos de uma complexidade que nenhum método por si só daria conta de caracterizar e atender sua dinâmica plural.

A perspectiva multirreferencial propõe, por sua vez, abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. (MARTINS, 2004, p. 86).

No que se refere à compreensão dos fenômenos educativos frente à perspectiva multirreferencial, Martins (2004) reforça que trata de reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo e privilegiar o heterogêneo como ponto de partida para a construção do conhecimento. Burnham (2007) argui que esta perspectiva procura afirmar a impossibilidade de existir uma só mirada para a compreensão de qualquer objeto de pesquisa como se fosse algo simplificável. Ainda segundo Burnham (2007), nesta categorização, o objeto é visto como processo em fluxo, dinâmico e flexível, que não supõe existir transparência, como pressupõe a análise fenomenológica, que não impedir a negação dialética se revela ser possível também

uma análise hermenêutica. A multirreferencialidade acolhe distintos modos de organização do conhecimento, afirmando a não hierarquização.

Partindo deste entendimento, julgamos conveniente buscar o apoio na multirreferencialidade para organizarmos o conhecimento, buscando em outros métodos, quando necessário, a interpretação que nos permite compreender e dialogar com mais propriedade sobre a prática da avaliação enquanto um fenômeno educativo a ser compreendido. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, ou seja, o delineamento referente ao planejamento e à execução da pesquisa pelo qual traçamos o modelo conceitual e operativo da pesquisa denominamos a presente investigação como pesquisa participante por entendermos a partir de Brandão; Streck (2006), que esta modalidade de pesquisa envolve questões teóricas, metodológicas e práticas de partilha, participação social e ativa das pessoas e de grupos no processo de ação e construção de saberes e valores a partir da pesquisa.

Ora, entre suas diversas alternativas de realização, a pesquisa participante pretende ser um passo adiante em tudo isso. Um difícil, precário e frágil passo, mas um passo que inaugura um caminho indispensável. Indispensável porque não mais o andar solitário de quem sabe para si, mesmo que também para ajudar a um outro, mas o andar coletivo de quem descobre que todo o saber que não se abre a ser uma vivência de partilha é um saber não-confiável, porque suas motivações podem ser pouco verdadeiras em um sentido humano, mesmo que suas descobertas sejam corretas e inovadoras, desde um ponto de vista científico. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12).

Desse modo, implica dizer que a investigação em curso será chamada de participante por possuir o propósito de compartilhar saberes produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos que deixam de ser “objetos” de estudo para serem produtores de conhecimentos sobre a realidade. Assim considera Gil (2010); a pesquisa participante difere dos tradicionais modelos de pesquisa “porque a população não é considerada passiva e seu planejamento e condução não ficam a cargo de pesquisadores profissionais” (GIL, 2010, p. 43). Assim sendo, a pesquisa sofrerá ajustes a adaptações, conforme a comunidade participante vai se envolvendo e se comprometendo. Algumas etapas podem ser reconfiguradas, de acordo com a indicação e necessidade da comunidade envolvida.

De acordo com Tozoni-Reis (2009), esta modalidade, a pesquisa participante, proveniente da pesquisa qualitativa, também é conhecida como pesquisa-ação,

participativa ou pesquisa-ação-participativa. Cientes da aproximação teórica-conceitual entre a pesquisa-ação e pesquisa participante que, embora possam ser distintas, possuem em si aproximações, adotaremos o conceito de Pesquisa Participante, assim justificando-se:

Existem algumas semelhanças entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação, pois ambas caracterizam-se pela interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas nas situações investigadas. Mas a principal diferença está no caráter emancipador da pesquisa-participante. Enquanto a pesquisa-ação supõe alguma forma de ação, que pode ser de caráter social, educativo, técnico ou outro, a pesquisa participante tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam. (GIL, 2010, p. 43).

Considerando este caráter emancipador aplicado à pesquisa participante, partimos deste pressuposto para esclarecer que é, em especial, após o processo investigativo em campo, que o caráter emancipador previsto pela pesquisa participante se desvela ao incentivar, apoiar e propor o (des)envolvimento dos participantes da pesquisa com a Proposta de Intervenção, item que trataremos especificamente no capítulo intitulado “Uma Nova Estação: a intervenção”, que corresponde ao produto a ser desenvolvido.

Com vistas à clareza conceitual necessária para o entendimento da pesquisa, em seu caráter teórico-conceitual, podemos, sinteticamente, dizer que os trilhos metodológicos que mantêm o “Trem” em movimento são constituídos pela pesquisa qualitativa participante com base no paradigma interpretativo a partir do olhar multirreferencial, por não possuir um único sentido epistemológico dos fenômenos a serem considerados. De posse destes conceitos, a seguir veremos as especificidades do percurso metodológico a ser cumprido com o rigor científico, embora recorramos à interpretação analógica ligada ao universo ferroviário para descrever e produzir o conhecimento.

2.1 ESTAÇÃO FERROVIÁRIA: O *LÓCUS* DA PESQUISA

A estação ferroviária refere-se ao ponto referencial de chegada e/ou partida do trem, se tratando da presente investigação, tomamos como ponto de referência, para partida, o então chamado *lócus* de pesquisa, as escolas de rede pública municipal de Santa Luz /BA. A área randomizada para amostragem corresponde a aproximadamente 10% (dez por cento), 04 (quatro) escolas públicas municipais de Santa Luz/BA. Optamos pela atenção às séries iniciais do ensino fundamental, por corresponder às séries que apresentam maior inserção de alunos/as com necessidades educacionais especiais - NEE e, conforme já foi mencionado, é mais precisamente sobre as práticas avaliativas voltadas para este público que nos interessa conhecer, discutir e apresentar proposições para que se possa incluí-los.

Ciente de que o *lócus* de pesquisa, propriamente dito, corresponde às escolas randomizadas para amostragem, convêm antes da descrição das escolas participantes, apresentar, mesmo que sucintamente, a caracterização do município de Santa Luz/BA, que fica distante da capital cerca de 270 km. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sua população estimada em 2015 é de 36.915 habitantes. Santa Luz é um dos 20 (vinte) municípios baianos que integram o Território do Sisal.

O Território do Sisal foi estabelecido a partir da indução das recentes políticas de desenvolvimento territorial – tanto do Governo da Bahia (os Territórios de Identidade do Estado da Bahia) – como do Governo Federal (os Territórios Rurais e os Territórios da Cidadania). (SILVA, 2013).

Santa Luz/BA originou-se a partir de uma estação ferroviária da Leste Brasileira, dentro da fazenda Santa Luzia, que pertencia ao município de Queimadas. É, em consideração ao legado histórico da Estação Ferroviária para Santa Luz, que analogicamente evidenciamos alguns elementos do universo ferroviário para tecer esta pesquisa. Tratando-se do contexto educacional, Santa Luz/BA possui 42 (quarenta e duas) escolas municipais, 7 (sete) localizadas na sede e 35 (trinta e cinco), na zona rural. Devido à sua extensão territorial de 1.563,291 km², algumas escolas ficam distantes da sede cerca de 60 km (sessenta quilômetros). As escolas da rede municipal, a título de organização, são classificadas em pequeno, médio e grande

porte que corresponde a uma definição instituída a partir do número de alunos/as, influenciando, assim, no quadro quantitativo de funcionários.

No intuito de sanar algumas dificuldades administrativas e pedagógicas, a Secretaria Municipal de Educação trabalha com a Política de Nucleação⁴ de escolas de pequeno porte, de modo que na estrutura atual há 07 (sete) núcleos, cada núcleo possui uma Direção que atende às demandas apresentadas pelas escolas que pertencem àquela área nucleada. Já as escolas de médio e grande porte possuem direção própria e contam, também, com Unidade Executora Própria – UEx, “denominação genérica criada pelo Ministério da Educação (MEC) para referir-se às diversas denominação encontradas em todo o território nacional que designa entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à escola”. (BRASIL, 2014, p. 3). Na prática, as UEx são equipes montadas com representatividade de membros da escola, família e comunidade que constituem o conselho escolar e deliberam sobre algumas ações e encaminhamentos a serem tomados pela administração da escola, em especial no que concerne ao destino financeiro dos projetos financiados pelos Programas Federais, como por exemplo o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

Em relação aos alunos/as que apresentam NEE, o município vem promovendo, a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, no turno oposto ao da escola regular. Trata-se, portanto, do atendimento de alunos/as que estão “incluídos” nas classes comuns e frequentam o AEE como alternativa de complementação/suplementação. Há, atualmente, em funcionamento, 07 (sete) SRM, sendo que 3 (três) estão na sede do município e as demais, na zona rural. Por se tratar de uma pesquisa que visa a compreender e a discutir práticas avaliativas voltadas para a inclusão de alunos/as com NEE, entendemos que, independentemente da existência de SRM, as práticas avaliativas, numa proposta inclusiva, devem fazer parte da rotina de todo espaço escolar. Partindo desta consideração, não utilizamos como critério para seleção da escola a existência de SRM.

⁴ Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. (PASTORIO, 2015, p. 56).

Para a escolha e determinação do campo de pesquisa, ou seja, o espaço empírico a ser estudado, conforme menciona Minayo (2010), apresentamos à Secretária Municipal de Educação nosso interesse quantitativo para amostragem, e solicitamos que a mesma definisse as escolas a serem pesquisadas para isso, propomos como critério a seleção de 01(uma) escola de grande porte, 02 (duas) de médio e 01 (uma) de pequeno. Por se tratar de uma pesquisa que prevê um certo cuidado com a identidade dos envolvidos, as escolas randomizadas serão aqui representadas pelo uso de codinomes, que corresponde a pontos de referências do patrimônio material do município. Por Patrimônio Material, utilizamos a definição apresentada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN que define como sendo “composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza, conforme os quatro *Livros do Tombo*: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas”. (IPHAN, [s.d]).

Sendo assim, utilizaremos como referência os bens materiais de natureza paisagística do município, a saber: Tanque Grande, Açude Tapera, Morro dos Lopes e Serra da Caraconha. A seguir, apresentamos um quadro informativo com algumas informações sobre a escola e seu respectivo codinome; optamos por registrar somente características básicas, que já foram mencionadas nesta descrição, a saber: o porte da escola – pequeno, médio ou grande; a localização – rural ou urbana; a etapa do ensino fundamental que oferta – 1^o ao 5^o ano ou se, de 1^o ao 9^o ano e a observação sinalizando se há SRM na escola.

Quadro 01: Caracterização das escolas pesquisadas

CODINOME	PORTE DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	PÚBLICO QUE ATENDE	OBSERVAÇÃO
Tanque Grande	Grande	Zona Urbana - sede do município	Ensino Fundamental (4 ^o ao 9 ^o ano)	Possui SRM
Açude Tapera	Pequeno	Zona Rural	Ensino Fundamental (1 ^o ao 5 ^o ano)	Não possui SRM
Morro dos Lopes	Médio	Zona Rural	Ensino Fundamental (1 ^o ao 9 ^o ano)	Não possui SRM
Serra da Caraconha	Médio	Zona Rural	Ensino Fundamental (1 ^o ao 9 ^o ano)	Não possui SRM

Fonte: Dados levantados no percurso da pesquisa. Santa Luz/BA, 2015.

Conforme acabamos de expor, o *locus* de pesquisa, ou seja, a Estação Ferroviária representa as unidades escolares, do município de Santa Luz/BA, que foram selecionadas para a amostragem. Tomando conhecimento de que analogicamente o campo de investigação corresponde à estação, a seguir faremos uso de elementos integrantes de um trem, para apresentar e encaminhar a nossa pesquisa. Já conhecemos a estação, na sequência apresentaremos os vagões do trem.

2.2 VAGÕES: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em atenção aos itens envolvidos na analogia que traçamos, os participantes da pesquisa estão sendo comparados com os *Vagões*, por se referirem a um elemento constitutivo de um trem, sem a existência de vagões, o trem perde sua identidade. Assim, reconhecemos que uma pesquisa também constitui uma identidade que lhe é própria a partir dos sujeitos que nela são/estão envolvidos. Como cada vagão carrega em si uma característica ou uma especificidade, também notamos que os sujeitos/as possuem suas individualidades embora se complementem a partir das vivências e experiências adquiridas em um contexto social, coletivo e de grupo, igualmente acontece com os vagões que se completam enquanto trem. Considerando o exposto, os *Vagões* serão representados pela figura dos participantes alocados em grupos – diretores/as, coordenadores/as e Professores/as – das referidas unidades escolares randomizadas para a amostragem. Sendo assim, consideramos que há 3 (três) vagões distintos, que serão apresentados em ordem conforme distribuição da função no contexto educacional.

Seguindo este raciocínio, no primeiro vagão temos 04 (quatro) Diretores/as escolares, tendo em vista a existência de 04 (quatro) escolas randomizadas, assim como as referidas escolas receberam codinomes, apresentaremos os diretores também fazendo o uso dos mesmos codinomes de cada escola que representa. Optamos por incluir os diretores nesta investigação por entendermos que, como representantes e dirigentes da escola, devem conhecer e envolver-se, tanto no que se refere às questões administrativas, quanto no pedagógico. Convém, ainda, mencionar que todos os diretores escolares das referidas escolas não são efetivos, nem foram eleitos pela comunidade escolar, são, portanto, cargos de nomeação da gestão pública municipal.

O segundo vagão é constituído pelos coordenadores/as que, coincidentemente, também são 04 (quatro), mas, faz-se necessário mencionar que se trata de uma coincidência, já que, na estrutura organizacional dos trabalhos da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Santa Luz/BA, não há coordenação própria em cada escola. A coordenação pedagógica está organizada por áreas distintas, neste sentido, ao ser feita a seleção das escolas participantes, encontramos o quantitativo de coordenadores/as a serem envolvidos, sendo: 01 (uma) coordenadora responsável pela condução dos trabalhos nas Salas de Recursos Multifuncionais SRM em todo o município; 01 (uma) destinada ao atendimento de 4^o e 5^o ano das escolas urbanas; (02) duas para o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos em escolas rurais, as quais, inclusive, apresenta em algumas delas a existência de classes multisseriadas⁵. Notem que ao representar o quantitativo, especificamos “coordenadora” por se tratar de mulheres, toda a coordenação do Ensino Fundamental nas séries iniciais é constituída por mulheres. Atentando para o anonimato dos envolvidos, representaremos os coordenadores por vogais do alfabeto.

O terceiro vagão está caracterizado pelos professores/as. A este público é interessante mencionar que o quantitativo de professores/as que atendem às séries iniciais do ensino fundamental nas escolas evidenciadas, corresponde ao total de 20 (vinte) professores/as. Por se tratar de uma pesquisa com princípio de consentimento livre, é oportunizado aos participantes a aceitação ou rejeição de sua contribuição para o desenvolvimento da mesma. Partindo, então, deste critério de seleção, que não acontece pela intenção da pesquisadora, mas sim da espontânea vontade do sujeito participante, o quantitativo real dos envolvidos não corresponde ao quantitativo total de professores que lecionam no Ensino Fundamental I das escolas randomizadas para a pesquisa. Considerando que, após a apresentação da intenção de pesquisa para todos os professores/as das referidas escolas, alguns se negaram em participar. Assim sendo, a pesquisa recebeu adesão de apenas 12 (doze) professores/as dos 20 (vinte) aptos a participarem. Quanto à identificação dos professores/as envolvidos, iremos recorrer, também, ao sigilo de sua identidade representando-os por consoantes do alfabeto.

⁵ Quando há presença de duas ou mais séries/ano em uma mesma turma. A partir de Souza; Pinho (2015), “as propostas de eliminação do ensino multisseriado caminham sempre no sentido de se promover a seriação escolar” (SOUZA; PINHO, 2015, p. 250),

Assim, julgamos ser possível fazer a representação dos sujeitos envolvidos preservando seu anonimato, conforme prevíamos nos termos de consentimento assinados pelos envolvidos e, que se constituem como documentos apresentados ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade do Estado da Bahia para a liberação da investigação em campo. Ainda, é interessante salientar que, por se tratar de um delineamento randomizado de amostra, os resultados da investigação serão apresentados posteriormente em capítulo específico para este fim, e, para isso, faremos a alocação de grupos, em vez de indivíduos, daí a consideração analógica dos grupos de participantes com vagão. Cada vagão corresponde a um grupo de indivíduos. Dessa forma, com os vagões já constituídos, e sobre os trilhos, podemos posicionar o maquinista em seu posto de comando, para isso, na representação analógica que fazemos, colocamos os instrumentos na condição de Maquinista, por entendermos que são eles os responsáveis pela condução da atividade investigativa que intentamos fazer junto aos sujeitos.

2.3 MAQUINISTA: OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Definir os instrumentos como maquinista nos desafia a pensar na importância desta figura para que o trem não descarrilhe, conforme também podemos dizer que a escolha dos instrumentos, representa a firmeza de que a pesquisa não irá tomar outro rumo, não irá se desviar ou descarrilhar. Metaforicamente, descarrilhar a pesquisa equivale a não obtenção dos objetivos propostos. O maquinista é a figura qualificada tecnicamente para a condução, o trem não pode ser conduzido por qualquer pessoa, assim como a escolha da técnica de investigação não pode ser feita de maneira aleatória, esta etapa de planejamento da pesquisa representa uma responsabilidade ímpar para condução e obtenção dos objetivos propostos, sendo assim apontada:

Técnica é o conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou a arte; é a habilidade para usar estes preceitos ou normas, a parte da prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos. (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 49).

Tomada consciência da importância da técnica para a pesquisa, expressa por Marconi; Lakatos (2012), partiremos, então, para a apresentação dos instrumentos

selecionados para a investigação que provêm da aplicação técnica de Entrevista e de Questionários, que se justificam pela possibilidade de atender ao objetivo específico, investigar a concepção de avaliação e o sentido dado às práticas avaliativas no município de Santa Luz/BA, desse modo, a entrevista e o questionário assumem tanto a visão de técnica quanto de instrumentos, podendo-se afirmar que são apenas definições da literatura para descrever os meios pelos quais se chegou a determinados resultados, de qualquer modo, utilizaremos o termo instrumentos de pesquisa.

Neste íterim, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), ressaltamos que a escolha dos instrumentos metodológicos está diretamente relacionada ao problema a ser estudado, logo, intrinsecamente envolvida com os objetivos de pesquisa. Sendo então os instrumentos de pesquisa o maquinista responsável pela condução, afirmamos que nossa pesquisa será conduzida pela aplicação de Questionários e Entrevista. A aplicação de ambos os instrumentos possui caráter teórico-metodológico que se justifica perante os sujeitos envolvidos. Neste sentido, optamos pela aplicação do questionário junto aos diretores/as e as coordenadoras e a entrevista com os/as professores/as. Lembramos que tais instrumentos foram submetidos à análise dos pareceristas do CEP da Universidade do Estado da Bahia antes da imersão no campo de pesquisa. Com estas medidas, a intenção é que a aplicação dos referidos instrumentos não cause nenhum desconforto aos participantes nem durante, nem após a pesquisa.

Em tempo, também ressaltamos que no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado pelos envolvidos cada etapa foi cuidadosamente cumprida, então podemos dizer que o maquinista – os instrumentos – possuem habilitação válida para sua efetiva operacionalização. De posse de todos esses cuidados preliminares, para colocar o trem em movimento, se faz necessário agora justificar as escolhas para contratação deste maquinista, ou seja, o uso desses instrumentos de pesquisa.

Como já sabemos, para obtenção de dados junto aos diretores e coordenadores, optamos pelo uso de questionário, que se trata de “um instrumento de coleta de dados construído por uma série de perguntas ordenadas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 86). O uso deste instrumento de pesquisa se justifica, em especial pela sua dinâmica de aplicação que dispensa a presença do pesquisador. Moreira; Caleffe

(2008) apresentam 04 (quatro) vantagens para uso de questionários em pesquisa de pequena escala: Uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno e; perguntas padronizadas. Tais vantagens justificam a nossa escolha por seu uso com o público apontado, por tanto, consideramos o questionário um instrumento valioso para aplicação com este público, embora saibamos que, para esta técnica, como qualquer outra, há limitações. “Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisador devolve-o do mesmo modo”. (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 86). Não fizemos uso de nenhum destes critérios, os questionários foram distribuídos em envelopes lacrados após um encontro promovido com os sujeitos no qual foi apresentada toda a intenção de pesquisa, além de cuidados éticos e legais relativos aos dados levantados, seguido da assinatura dos termos.

Recorremos ao uso de dois modelos distintos de questionários (ver apêndices p. 130-137), embora houvesse questões similares devido ao caráter peculiar e específico frente à função do/a profissional informante. Quanto à definição da estrutura dos itens do questionário, optamos, em ambos os modelos, fazer a combinação de questões fechadas e abertas. As questões fechadas são aquelas em que o respondente escolhe sua resposta a partir de algumas alternativas que lhes são propostas. Já as questões abertas são as questões que permitem o informante utilizar linguagem própria e emitir opiniões. Para Marconi; Lakatos (2012), o formulário contendo o questionário deve ser cautelosamente elaborado a fim de aumentar sua eficácia e validade, ainda segundo eles deve:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 86).

Seguindo esta recomendação, incluímos um texto de semelhante natureza no início do questionário, conforme poderá ser conferido nos apêndices deste trabalho. E, no capítulo denominado “De uma Estação à outra: conversa com educadores”, faremos a explanação do resultado de sua aplicação aos grupos de educadores participantes – diretores/as e coordenadoras. Seria interessante inserir neste espaço

ambos os questionários, no entanto, por se tratar de uma configuração específica, formatado para impressão individualizada e seguindo uma lógica de organização própria, será apresentado posteriormente, pois:

Deve ser levado em conta o tipo, o tamanho e o formato do papel; a estética e o espaçamento devem ser observados, e cada item deve ter espaço suficiente para a redação das respostas. Os itens e subitens precisam ser indicados com letras ou números e as perguntas ter certa disposição, conservando distância razoável entre si. (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 101).

Mas convém apresentar, em linhas gerais, a lógica de organização do questionário. Para ambos os grupos de informantes – diretores/as e coordenadoras – iniciamos com questões fechadas sobre a formação e a experiência profissional. Em seguida, buscamos conhecer as especificidades de cada grupo, assim distribuídos. Às coordenadoras indagamos sobre a atuação na coordenação, aos diretores/as, o contexto da instituição e a dinâmica escolar. E, por fim, para ambos, registramos as questões abertas. Quanto à aplicação deste instrumento, notamos que, conforme a literatura indica uma certa fragilidade no seu retorno, embora o número de participantes tenha sido pequeno, foi necessária uma cobrança insistente em especial aos diretores pela devolutiva, daí nota-se que, sendo uma amostragem com grande número de participantes, o controle para assegurar sua devolutiva deve ser mais rigoroso.

É interessante e necessário apontar que, no decorrer da pesquisa, e, em especial, após a devolutiva dos questionários e realização de algumas entrevistas, se fez necessário organizar e aplicar um questionário fechado para um número maior de participantes, inclusive envolvendo especialmente professores/as de toda a rede pública municipal de educação, conforme será justificado no capítulo “De uma Estação à outra: conversa com educadores” que trata da análise dos resultados do campo investigado. Sobre este aspecto, reforça-se a constatação de que somente a imersão em campo nos aponta os caminhos necessários e seguros para realização da pesquisa. Inicialmente, fazemos apenas o planejamento, mas o caminhar será marcado por surpresas que enriquecem ainda mais o trabalho.

No que se refere ao uso da Entrevista, para Marconi; Lakatos; (2012) trata-se de uma conversação face a face que proporciona ao entrevistado as informações necessárias, optamos por realizá-la com os/as professores/as das escolas

randomizadas para pesquisa. Busca-se com esta técnica, obter as informações e impressões dos mesmos quanto aos procedimentos avaliativos que realizam em suas práticas cotidianas.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, [...] Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39-40).

Tomamos como base o formato de entrevista semiestruturada “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 40), pois corresponde a articulação entre a existência de um roteiro prévio e a liberdade em formular questões, a partir das falas e colocações dos informantes. A este respeito, Ludke e André (2013) ainda justificam como sendo o formato de entrevista mais apropriado para o trabalho atual de pesquisa na educação. Neste sentido, confirma-se o uso deste instrumento na investigação junto aos professores/as, dada a possibilidade de se esclarecer as respostas quando for necessário, conforme Morreira; Caleffe (2008) justifica sobre o uso deste instrumento:

Ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário, é mais fácil de ser analisada que a entrevista não estruturada, mas não é tão fácil quanto a entrevista estruturada. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169).

Ainda tratando-se de entrevista semiestruturada, Moreira e Caleffe (2008) alertam que o entrevistador deve planejar as perguntas organizando “protocolo” ou “guia de entrevista”; para isso, sugere 06 (seis) passos que ajudam a organizar, sendo eles: 1) determinar as questões gerais e específicas da pesquisa; 2) elaborar as perguntas da entrevista; 3) colocar as perguntas em sequência; 4) considerar as características do processo da entrevista; 5) preparar a introdução e o encerramento da entrevista; 6) realizar o teste-piloto do protocolo. Tomando estas precauções

iniciais, as chances, de atender aos objetivos que clamam sua utilização, são extremamente grandiosas.

Se tratando do “guia de entrevista”, criamos uma sequência de perguntas que obedecem um esquema de iniciar por questões mais abrangentes e ir aos poucos “funilando” para as questões mais específicas, de modo a facilitar o raciocínio para elaboração das respostas e contribuir com posterior categorização das palavras/sentenças para interpretação e análise. Conforme poderá ser visto no guia de entrevista nos apêndices (p. 129) deste trabalho, lembramos que as questões apresentadas são apenas norteadoras, já que se trata de um roteiro semiestruturado.

Com o maquinista pronto para a ação, ou seja, os instrumentos delimitados, a investigação pode finalmente se materializar em campo. No entanto, é preciso que haja combustível para que a máquina saia do lugar; assim, apontamos a análise dos resultados como o combustível impulsionador da ação. O maquinista só realiza seu trabalho se houver combustível à disposição. Entendemos que assim acontece com a pesquisa, só se materializa como tal, após a análise dos resultados oriundos da aplicação dos instrumentos.

2.4 COMBUSTÍVEL: A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados de pesquisa são uma criação literal do processo de investigação, havendo, portanto, um elo entre o investigado e o investigador, no dito analógico que buscamos fazer, o trem está posicionado na estação, seus vagões estão bem acoplados, o maquinista já assumiu seu posto, mas, definitivamente, só entra em movimento se houver combustível. Para que a pesquisa se materialize, de fato, é preciso coadunar resultados de investigação com análise e interpretação. Assim, teceremos considerações sobre o tratamento que será destinado na e para interpretação dos resultados da investigação em campo.

Sendo a pesquisa proveniente do paradigma interpretativo, inicialmente nos reportaremos a considerar a figura do pesquisador neste viés conceitual de pesquisa qualitativa. O pesquisador interpretativo, entre outras coisas, sabe que “o processo de pesquisa, desde o momento de sua concepção até a sua completação, é uma interação dialética, contínua, análise crítica, reiteração, reanálise e, assim por diante, levando a uma construção articulada do caso” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 64).

Assim sendo, utilizaremos o termo interpretativo, conforme menciona Moreira; Caleffe (2008), como um termo “guarda-chuva”, cuja abordagem revela discussão de questões gerais e que pode, então, compreender outras possibilidades metodológicas. E, é, neste emaranhado de concepções metódicas, provenientes do paradigma interpretativo, conforme já apontamos anteriormente, e justificamos assim a escolha pela abordagem multirreferencial e, portanto, faremos, então, a interpretação dos resultados, buscando apoio na técnica denominada de análise de conteúdo.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indo além da compreensão imediata, exigindo que se façam reflexões sobre o conteúdo expresso nos textos consultados. Neste caso, refere-se aos registros dos questionários aplicados aos diretores/as e coordenadores/as e as entrevistas dos professores/as que foram transcritas. Seguindo o raciocínio de Bardin (2009), a análise de conteúdo abrange três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação dada aos mesmos.

Para realização da análise que propomos fazer, convém apresentar considerações sobre o contexto avaliativo no município de Santa Luz/Ba de modo que o conhecimento da realidade sobre o campo investigado permita a apropriação e a compreensão de determinadas colocações ou revelações dos participantes da pesquisa. Nossa inquietação parte da constatação de que as práticas avaliativas se baseiam nas orientações/critérios expostos no Sistema Municipal de Avaliação, pois ele é a bússola de orientação das práticas que são desenvolvidas na rede municipal. Assim sendo, deve-se atentar para a diversidade existente e faz todo sentido, então, conhecê-lo, ainda que sucintamente.

O Sistema Municipal de Avaliação de Santa Luz/BA corresponde ao Documento organizado pela SME em consonância com o Conselho Municipal de Educação-CME, apresentado, discutido e aprovado pelos professores/as. Este documento institui critérios para avaliação da aprendizagem dos alunos/as da rede municipal de ensino e está organizado, em especial, na apresentação dos critérios avaliativos que embasam as práticas a serem executadas em todas as escolas de rede. Embora o referido sistema tenha sido construído em discussão conjunta com o CME e esteja em vigor desde 2010, até o presente momento não possui registro de

Portaria do CME, sendo, então, oportuno ressaltar a importância desta pesquisa como possibilidade de subsidiar e fortalecer a atuação do CME, inclusive para a institucionalização e registro, oficializando legalmente o Sistema Municipal de Avaliação.

Nota-se com isso uma fragilidade, no contexto educacional do município, que popularizou o uso da expressão Sistema Municipal de Avaliação, mas que, ao longo dos anos, não tem promovido nenhum estudo que compreenda a configuração do monitoramento da educação, analisando os possíveis impactos da política de avaliação adotada, considerando-se que o panorama político educacional brasileiro implementou novos modelos de gestão da educação a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, conforme menciona Jeffrey (2011), ao discutir a instituição no país, de uma política de avaliação e suas implicações na qualidade do ensino público. Frente a isso, queremos evidenciar que a implantação de um sistema de avaliação requer monitoramento “com o intuito de proporcionar a indução de ações, propostas e projetos, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino” (JEFFREY, 2011, p. 74).

Sabemos que a adoção do termo sistema de avaliação nos remete a pensar inclusive nas avaliações em larga escala, na avaliação docente e na avaliação das políticas públicas que favorecem o acesso à escola. Contudo há que se compreender que a colocação que registramos aqui se refere ao contexto local da adoção de mecanismos que orientem as práticas e os resultados educacionais dos processos que envolvem a avaliação de desempenho escolar dos alunos/as, isso mesmo desempenho dos alunos/as, haja vista que a centralidade reside na adoção de medidas para apresentar resultados de comprovação da aprendizagem dos alunos/as. Frente a isso julgamos pertinente, apresentar como o Sistema de Avaliação de Santa Luz/BA, de modo que, mais adiante, na análise do conteúdo extraído da aplicação dos instrumentos de pesquisa, seja possível compreender a contento o cenário sobre o qual se desvela as práticas avaliativas.

Embora o documento base não mencione, convém dizer que o município organiza seu Calendário Letivo em torno de 4 (quatro) unidades avaliativas. Assim sendo, para fins de conferência do desempenho dos alunos/as, segundo os critérios estabelecidos, as notas são acumulativas de modo que, ao final do ano letivo, a pontuação máxima seja de 40 (quarenta) pontos, sendo que quem não atingir 50% da pontuação, 20 (vinte) pontos, ao longo do ano, será submetido à Recuperação Final.

Para este fim, os critérios definidos e apresentados no Sistema Municipal de Avaliação instituem a Média Aritmética Ponderada, que corresponde à possibilidade do aluno/a ao ser submetido à Recuperação Final variar sua pontuação exigida, a depender do total de pontos de sua Média Anual, ou seja, o total geral anual dividido por 4 (quarto) que corresponde à quantidade de unidades letivas.

No que se refere à Educação Infantil e ao Ciclo de Alfabetização (1^o ao 3^o ano), o sistema indica que a avaliação será feita por meio da Ficha de Acompanhamento. Quanto às demais séries/ano⁶, foram instituídos os critérios a serem pontuados nas atividades avaliativas. A instituição destes critérios acontece por meio da distribuição dos pesos/notas para cada tipo de atividade, a saber:

Quadro 02: Critérios do Sistema de Avaliação de Santa Luz (BA)

TIPO DE ATIVIDADE	VALOR MÁXIMO ATRIBUÍDO
Atividades Orais	1,5 (um ponto e meio)
Atividades Lúdicas	1,5 (um ponto e meio)
Atividade de Pesquisa	1,5 (um ponto e meio)
Autoavaliação	0,5 (meio ponto)
Avaliação Escrita	5,0 (cinco pontos)
Total de pontos por Unidade	10,0 (dez pontos)

Fonte: Sistema Municipal de Avaliação de Santa Luz/BA. 2010.

Desse modo, nota-se uma forte tentativa de organizar os critérios avaliativos, atentando para a valorização do rendimento individual; ao instituir a média ponderada, entendemos que revela uma forte intenção de considerar o processo, de valorizar o esforço já demonstrado anteriormente. Nota-se, também, uma diversificação de propostas de atividades a serem desenvolvidas ao longo das unidades letivas, estimulando outras habilidades, resultantes da tentativa de dar um novo sentido às práticas avaliativas. Se comparado com o modelo anterior que previa apenas a realização de 3 (três) atividades distintas, o Teste, a Prova e a Reorientação, percebemos que houve avanços significativos, embora ainda notamos uma certa fragilidade no Sistema de Avaliação, pois presenciamos frequentemente, práticas excludentes, homogeneizadoras, que não levam em consideração as especificidades

⁶ Utilizamos a série/ano por se tratar do binômio utilizado pela atual estrutura organizacional do ensino brasileiro ao se referir a mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. No Ensino Fundamental de 8 anos nos referíamos a série, já ao estender o ensino para 9 passamos a tratar por anos e, quando foi organizado o Documento do Sistema de Avaliação no município de Santa Luz, estávamos fazendo a transição de um modelo para o outro, daí o aparecimento da dupla classificação.

dos indivíduos, que se justificam pela invisibilidade da diversidade existente nas escolas com a tentativa de silenciar os indivíduos e atribuir a eles/as, tão somente a eles, o resultado de seu fracasso na aprendizagem.

Contudo não é nossa intenção discutir o sistema de avaliação, apenas apresentá-lo de modo que tais colocações auxiliem na compreensão e interpretação dos dados conforme serão apresentados em capítulo específico mais adiante. A construção do capítulo de análise de dados resulta de um processo de agrupamento das unidades de registro provenientes da decomposição das mensagens, bem como da extração de trechos significativos que expressam concepções, orientações e práticas que caracterizam o objeto em estudo.

Assim sendo, a escolha da epígrafe de Gatti (2007), destacada no início deste capítulo, “a pesquisa é um cerco em torno de um problema” (GATTI, 2007, p. 62), revela o itinerário metodológico aqui apresentado, propondo cercar as questões norteadoras desta investigação: Como a gestão escolar e os professores/as têm dialogado com os processos avaliativos na perspectiva da inclusão? Como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais? Cientes de que o panorama acima apresentado expõe as orientações do sistema e partido, então, deste contexto, ainda indagamos como o Sistema Municipal de Avaliação deve organizar-se a ponto de atender as especificidades da educação inclusiva?

Neste sentido, a trilha a ser acessada para captura das respostas significativas possui forte relação com as escolhas metodológicas realizadas, permitindo posicionar o “trem” na estação. Conforme já mencionamos anteriormente, a análise de dados se configura como capítulo à parte, e será constituída a partir da análise de conteúdo, analogicamente tratada como combustível, pois corresponde ao elemento que nos impulsiona a compreender a concepção de avaliação e o sentido dado às práticas avaliativas no município de Santaluz, após a realização da imersão em campo de pesquisa. E, que, posteriormente, também nos conduz a organização da proposta de intervenção que surge a partir das colocações dos participantes da pesquisa.

Nossa intenção, neste espaço, é explicar como analogicamente estamos projetando o “Trem” chamado Avaliação. Assim sendo, ilustramos tal analogia recorrendo aos elementos claramente presentes no universo ferroviário representando-os como essenciais à produção desta pesquisa. Frente às considerações, a seguir iremos “acomodar a bagagem”, ou seja, a produção

proveniente do levantamento bibliográfico que considera as categorias eleitas para compreender as práticas avaliativas que coadunam na possibilidade de assegurar o direito de aprender de quem quer que seja. Para isso, apresentamos, inicialmente, a categoria avaliação para, posteriormente, discutir a avaliação na perspectiva inclusiva. Lembramos que todas as categorias são apresentadas, considerando-as como bagagem essencial para compreensão da complexidade do contexto educacional frente ao desafio de combater a exclusão, principalmente por meio da avaliação.

3 A ESTAÇÃO DE PARTIDA: ACOMODANDO A BAGAGEM

“O excluído não está fora do sistema. É parte intrínseca dele. De outro lado, o professor precisa correr atrás de cada aluno, dedicando-lhe atenção especial, diferenciada. Não pode continuar em sala de aula fazendo a mesma coisa para todos, como é o caso da aula rasa”.
Demo

A compreensão atual de que todos se beneficiam quando as escolas promovem e impulsionam mudanças, face ao reconhecimento das diferenças individuais, tem levado o Brasil a se destacar, nos últimos anos, pelos avanços relacionados à tentativa de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Tal constatação permite colocar no centro das discussões as práticas avaliativas direcionadas ao atendimento das crianças com NEE. A este respeito convém, então, seguindo a caracterização analógica que optamos por fazer, acomodarmos a bagagem, ou seja, fazer o estudo de caráter bibliográfico das categorias que dão sustentação à investigação a fim de atender ao objetivo específico de discutir a avaliação da aprendizagem na educação inclusiva como garantia do direito de aprender. Neste sentido, levantamos discussão de categorias eleitas para auxiliar na compreensão das práticas avaliativas, atentas à inclusão, de modo a assegurar o direito à educação de quem quer que seja independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

A título de categorias, o trabalho possui duas macro categorias teóricas – educação inclusiva e avaliação – a partir das quais apontamos ramificações no intuito de contemplar o objetivo proposto para este capítulo. A princípio, convém ressaltar que as categorias serão apresentadas seguindo uma lógica dedutiva que parte da compreensão da educação inclusiva, como uma adjetivação da educação que evidencia o direito à igualdade e o direito à diferença. Embora igualdade e diferença, em primeira instância, nos remetam a pensar em posições antagônicas, Cury (2005), explica o nexos que permite à cláusula igualitária não conflitar com a diversidade “esse nexos, por representar o advento de uma nova cultura, sofre o desafio de identificar as discriminações segregadoras de toda a espécie, impedir sua continuidade e, ao mesmo tempo, quer implantar uma cultura igualitária” (CURY, 2005, p.41).

A compreensão da categoria Educação Inclusiva se entrecruza com a Educação Especial, permitindo que, em alguns momentos, o termo educação especial/inclusiva possa ser apresentado, isto quando nos referirmos à modalidade – Educação Especial –, e em sua compreensão paradigmática atual – Educação Inclusiva. Na construção do texto sobre a educação inclusiva, são necessários situar alguns marcos históricos, políticos e normativos que permitam a compreensão do movimento que desencadeou o contexto educacional na atualidade.

De posse da compreensão da educação inclusiva, partiremos para o estudo sobre a Avaliação da Aprendizagem a qual, propositalmente, conceberemos como *Avaliação do Aproveitamento Escolar*. O termo avaliação da aprendizagem é utilizado na literatura especializada sobre a avaliação escolar e, não está desassociada do ensino, portanto, não estamos desconsiderando, apenas pretendemos evidenciar e centralizá-la como garantia do direito de aprender. A nosso ver, o uso do termo *aproveitamento escolar* descreve melhor e com mais propriedade a necessidade de se transformar a avaliação em práticas acolhedoras, sensíveis e capazes de notadamente perceber de maneira eficiente o progresso das habilidades e potencialidades específicas de todos os alunos/as, ou seja, em outras palavras, a aprendizagem.

[...] propomos que a *avaliação do aproveitamento escolar* seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado consequentemente, o desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2011b, p. 54, *grifo nosso*).

O uso do termo *aproveitamento escolar* justifica-se por reforçar o caráter equitativo do direito à educação na diversidade, contribuindo para repensar e redefinir a função da avaliação na construção de sistemas educacionais inclusivos. Assim, defendemos a utilização da terminologia aproveitamento por acreditarmos que, não se trata de uma questão puramente semântica, tendo em vista que esse conceito traduz a ideia de um processo, enquanto que aprendizagem ainda carrega, fortemente, a presença homogeneizadora do saber centrado no ensino de forma linear, uniforme, padronizado e excludente que acentua as desigualdades de êxitos, atribuindo à escola a responsabilidade por ensinar e, aos alunos/as, se tiverem condições e meios intelectuais, para aprenderem.

Ciente de que o nosso objeto de estudo reside na categoria da avaliação, propomos a divisão do texto em partes. A princípio, abordaremos a educação inclusiva enquanto interpretação paradigmática oriunda da educação especial. Em seguida, faremos considerações sobre a avaliação no contexto educacional e, posteriormente, faremos a junção para considerar e provocar reflexões acerca da avaliação na perspectiva inclusiva. Recorreremos ao estudo sobre as práticas pedagógicas, mais especificamente ao elemento constitutivo da prática pedagógica – as práticas avaliativas, partindo da constatação de que é imprescindível avaliar para aprender e, conseqüentemente, aprender a avaliar. Desse modo, justifica-se a necessidade de iniciar esta abordagem teórica, situando sobre o contexto da educação inclusiva para então chegar à compreensão da avaliação enquanto elemento propulsor de práticas inclusivas.

Considerando-se o exposto, o presente capítulo, apresenta como bagagem três grandes seções: 1. Da Educação Especial à Educação Inclusiva; 2. Avaliação na educação: da pedagogia do exame à avaliação das aprendizagens; e Inclusão e Avaliação na escola: desafios, conflitos e possibilidades. Tais seções se articulam provocando um olhar caleidoscópico que acolhe fragmento por fragmento até que toda a complexidade da temática seja, de fato, incluída, fechando-se, assim, a mala. E, por se tratar de uma bagagem para viagem, temos a clareza de que se faz necessário selecionar elementos/itens que realmente são essenciais e significativos, deixando para trás alguns complementos. A este respeito, convém ressaltar que o aprofundamento poderá ser vislumbrado na *nova estação*, conforme apresenta o capítulo final desta produção.

3.1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A visão ampliada do conceito de educação para todos carrega o debate sobre a inclusão escolar revitalizando a reflexão sobre a escola pública, legitimando a inserção de novos paradigmas educacionais. Estes paradigmas possuem uma abrangência de concepções teóricas que fortalecem alguns termos, ou seja, “à palavra ou grupo de palavras que está sendo utilizada para designar o conceito” (BARROS, 2011, p. 31). Assim, quando propomos a discussão de uma temática, seja ela qual for,

precisamos ter clareza quanto aos conceitos de alguns termos que a envolvem. Neste sentido, corroboramos com Barros (2011), ao afirmar que

[...] um conceito pode ser entendido como uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos uma formulação passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar alguma coisa inteligível nos seus aspectos essenciais ou fundamentais, para si mesmo e para outros (BARROS, 2011, p. 31).

Visto desta forma, no decorrer do trabalho utilizaremos alguns conceitos que convêm, *a priori*, justificarmos a opção pelo seu uso. Educação Especial e Educação Inclusiva são nomenclaturas distintas, mas que se correlacionam entre si. De acordo com Fogli (2012), o advento de uma não representa a descontinuidade da outra, ao contrário, para a promoção de sistemas educacionais inclusivos, o suporte da educação especial se torna imprescindível. Convém ressaltar que a referência à educação especial esteve muito ligada ao atendimento às pessoas com deficiências. Este atendimento, por muito tempo, esteve bem definido, pessoas com deficiências eram atendidas em escolas especiais e as demais nas escolas regulares. Maria Teresa Eglér Mantoan (2003; 2013), uma das pioneiras do movimento de Inclusão no Brasil, faz críticas às escolas denominadas especiais, direcionando atenção para o ensinar e o aprender em uma escola aberta às diferenças e ao acolhimento de todos.

Nesta perspectiva, optamos por trabalhar com a nomenclatura “Educação Inclusiva”, contudo, diremos de *Educação Especial* quando ao fazermos referência à modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, caracterizada pelo atendimento indiscriminado de estudantes que possuem uma necessidade especial. O termo *Educação Especial* está presente nos documentos norteadores da Política Educacional vigente no país, a exemplo da Lei 9.394/96. A educação, conforme Alves (2010) prefacia a obra *Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada*, sugere em sua amplitude de entendimento, já carregar em si o adjetivo “inclusivo”:

Estamos em um tempo em que falar de Educação já deveria ser sinônimo de INCLUSÃO. A Educação deveria ter como contributo ímpar a diversidade, a inclusão. Afinal, uma educação que não é inclusiva não poderia ser chamada de Educação em seu teor qualitativo e integral (ALVES, 2010, p. 13, *grifo da autora*).

A este respeito, embora o termo *inclusão* aponte para a possibilidade de inclusão de pessoas que por variados motivos estiveram à margem do processo educacional, há uma especificidade quando nos reportamos a sua atribuição ligada à nomenclatura educação inclusiva. Refere ao atendimento educacional destinado às pessoas com NEE, sendo estas vinculadas a uma deficiência ou a outras causas e impedimentos de diferentes origens que levam os indivíduos a se apresentarem “fora” dos padrões de “normalidade” instituídos pela sociedade. Contudo, reafirmamos a necessidade de fazer uso da expressão *Educação Inclusiva*, no sentido de marcar fortemente a necessidade do reconhecimento da diversidade existente e o desenvolvimento de práticas educativas cuidadosas, que respeitem as especificidades dos envolvidos e contribuam para a permanência com êxito no espaço educacional. Desse modo, fazemos a opção pelo uso da expressão *educação inclusiva*, até mesmo por possuir este caráter de alerta e vigilância constante para permitir que alunos/as com necessidades educacionais especiais se tornem invisíveis na escola.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), podemos dizer que a educação inclusiva surge na tentativa de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas de superação do modelo segregacionista historicamente destinado ao público-alvo da Educação Especial. Este público, na concepção de educação inclusiva, não corresponde somente aos alunos/as com deficiências, está diretamente ligado, também, a outras condições diversificadas de aprendizagem. Assim, não se trata apenas da permanência física dos alunos/as com NEE junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dos educandos, respeitando suas diferenças e atendendo para suas necessidades.

A terminologia Necessidades Educacionais Especiais (NEE) originou-se da expressão “educando com necessidades especiais”, expressão que, segundo Mazzotta (2011), foi apresentada pela primeira vez na Portaria do então Centro Nacional de Educação Especial CNESP/MEC n. 69, em 1986, em substituição à expressão “aluno excepcional”. Ainda assim, quanto a esta expressão, entende-se que a este grupo não pertence apenas às pessoas com deficiência conforme

menciona a Declaração de Salamanca (1994), documento cuja expressão “educativas” é apresentada em lugar de educacionais.

O termo necessidades educativas especiais presente na Salamanca tem sido frequentemente substituído por necessidades educacionais especiais, assim justificado “a palavra educativo significa algo que educa. Ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação” (SASSAKI, 2003, p. 162). Dessa forma, confirmamos a opção pelo uso recorrente e bem propagado da expressão necessidades educacionais especiais – NEE. Utilizamos o termo NEE para nos referirmos às pessoas com Deficiências, pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, atualmente denominado de Transtorno do Espectro Autista – TEA, pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e estender às pessoas com situações diversificadas de aprendizagem, ou seja, o uso de expressão NEE e amplamente difundido para expressar que neste contexto se insere os alunos/as que por razões distintas se distanciam do modelo tradicional de educação escolar. Enfim, dizemos de pessoas com NEE, toda aquela pessoa que apresenta uma necessidade permanente ou transitória e que por isto exige uma medida educacional atenta à sua especificidade, logo uma avaliação que reconheça seus esforços e compare ela com ela mesma, em vez de homogeneizar e exigir único padrão para a turma inteira.

Historicamente, o movimento de inclusão de pessoas com deficiências em contextos sociais resulta de uma sucessão de fases – exclusão, segregação, integração e inclusão. Para Sasaki (2010), a inclusão resulta de uma evolução que sai da prática da exclusão, perpassa pela segregação e pela integração. No entanto estas fases, descritas por Sasaki (2010) referem-se às práticas sociais presentes em todas as culturas, mas que não ocorrem ao mesmo tempo e para todos os segmentos sociais, pois não há uma linearidade ascendente como sugere. Assim, no aspecto educacional, registramos tais fases, quer em maior ou menor evidência, a depender da localidade e de seu contexto. Convém mencionar que a política educacional vigente na atualidade registra em seus marcos normativos e em seus discursos, a fase da inclusão.

A fase da *exclusão social* corresponde ao período histórico marcado pela marginalização das pessoas que nasciam “defeituosas”. Segundo Mazzotta (2011), os estudos da história da educação, quanto ao atendimento às pessoas com deficiências, revelam que até o século XVIII as diferenças individuais acentuadas não eram compreendidas, de modo que os fenômenos ou situações desconhecidas e

temerosas fossem ligadas ao misticismo ou ocultismo. Referente à questão da exclusão, Fogli (2012) se posiciona dizendo que é de costume da cultura ocidental estabelecer padrões de modo a classificar, organizar, incluir ou excluir anulando as diferenças.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Desse modo, a fase de exclusão social previa o isolamento total das pessoas aos bens e serviços sociais. Nesta fase, não havia condição alguma de oferta de escolarização para os “impuros”. Para Mantoan (2003), a exclusão escolar, na atualidade, manifesta-se de maneira diversa e perversa. Ocorre pela exclusão daqueles que ignoram o conhecimento que a escola valoriza, massificando o ensino sem criar possibilidade de diálogos e, embora a escola esteja aberta para novos grupos sociais, não se abre aos novos conhecimentos.

A *segregação* é marcada pelo atendimento dentro de instituições especializadas, ou seja, atendimento especial no sistema de ensino. Mazzota (2011) assevera que as primeiras ações voltadas para o atendimento das pessoas com deficiências se concretizaram em medidas educacionais, surgiram inicialmente na Europa, expandindo, assim, para os Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, chegou a outros países, inclusive ao Brasil. “Sob o título de Educação dos Deficientes encontram-se registros de atendimento à atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc.” (MAZZOTTA, 2011, p. 18). Esta fase é marcada pelo surgimento e crescimento de instituições especializadas, as denominadas escolas especiais.

Para Beyer (2013), devido à longa existência da exclusão total dos indivíduos, o sistema escolar não era capaz nem tampouco estava disposto a ensinar os alunos/as com deficiências, daí a solução encontrada para que as pessoas com deficiências pudessem ter a chance de frequentar uma escola residiu exatamente na criação das escolas especiais, assim, segundo Beyer (2013), “as escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiências no sistema escolar”

(BEYER, 2013, p. 14). Contudo a alusão que comumente se faz à escola especial, como segregadoras, corresponde à ideia de que a educação ofertada nas escolas especiais é melhor ou mais apropriada para este público, conforme advertência.

A longa existência e prática da segregação escolar estabeleceram a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores especiais, de que não se poderia educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar a não ser nas escolas especiais (BEYER, 2013, p. 15).

Assim, conforme já mencionamos, a contribuição das escolas especiais consiste em um valor inestimável na história da educação das pessoas com deficiências, seu mérito reside, em especial, na representação da mudança de um movimento que sugere a descentralização da educação especial fixa, marcada pelas práticas em escolas especiais, para uma educação especial móvel, representada pela dinâmica de atender alunos/as nas escolas regulares.

A fase denominada de *integração*, expressa o movimento de construção de uma educação especial móvel, marcada pela não mais aceitação da segregação em escolas especiais. Para Mitler (2003), a integração implica na preparação para transferência do aluno da escola especial para a regular/comum. É interessante registrar que esta transferência implica em quem quer e apresenta condições para frequentar a escola regular/comum. “O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos” (MITLER, 2003, p. 34). Partindo deste princípio, podemos dizer que integração escolar significa apenas frequentar uma classe escolar em uma escola comum, ou seja, fazer parte de uma turma na qual existem alunos/as com e sem deficiências. Voltando para as centralidades do nosso objeto de estudo, ousamos dizer que as práticas avaliativas, seguindo uma interpretação historicamente instituída, são práticas oriundas da visão de integração, de modo que compete ao aluno adequar-se aos modelos previamente estabelecidos.

E, por fim, a fase da *inclusão* que proporciona a todos os alunos/as a oportunidade de terem suas NEE atendidas dentro da escola comum. A inclusão revela o fim gradual de práticas educacionais excludentes. Para Stainback (1999), a inclusão é o sinal visível de que as escolas e a sociedade continuarão caminhando na direção de transformar a educação mais inclusiva. Na inclusão, ao contrário da

integração, a escola é quem deve adaptar-se às necessidades dos alunos/as. Mitler (2003) assegura que “a mudança da integração para a inclusão é muito mais do que uma mudança de moda e uma semântica do politicamente correto” (MITLER, 2003, p. 34). Em dimensões globais, a inclusão pode estar para além do atendimento às pessoas com NEE. Refere-se a todas as pessoas que não estão beneficiadas pela escolarização, celebrando, assim, “a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social e o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITLER, 2003, p. 34). Contudo a dimensão que colocamos em evidência está relacionada à inclusão de pessoas com deficiência ou, em linhas mais abrangentes como preferimos considerar, de pessoas com necessidades educacionais especiais – NEE.

De qualquer modo, convém ressaltar que o movimento de assegurar a oferta da educação especial, quer na perspectiva segregacionista ou de integração escolar e até mesmo na visão inclusiva, acentua-se na mobilização de grupos sociais, provenientes da iniciativa de pais, familiares, escolas e estudiosos sensíveis à causa. Também se faz necessário destacar que a sucessão destes paradigmas não necessariamente está posta de forma linear; há entre eles uma simultaneidade que caracteriza a diversidade paradigmática de distintos contextos.

Partindo deste contexto histórico sucintamente apresentados, se faz necessário destacar que o conceito de educação inclusiva é relativamente novo no Brasil. A denominação surgiu a partir do aprofundamento das discussões sobre a inclusão, assim conceituada como “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 2010, p. 39). De acordo com Beyer (2013), a concepção de educação inclusiva nasceu a partir dos anos 70 do século passado, na tentativa de manter no sistema escolar as adaptações, desenvolvendo maneiras de atender os alunos/as com deficiências em classes regulares.

Tratando-se especificamente do Brasil, a temática tem ganhado corpo e se consolidado a partir da década de 1990, marcada pelas Conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), ambas pautadas pelo combate à exclusão. Conforme apontam os textos legais, planos educacionais e documentos oficiais analisados por Mazzotta (2011), o MEC – Ministério da Educação tem buscado, a partir de 1990, alternativas que viabilizem a inclusão de alunos/as na rede regular de ensino. Neste

sentido, os referenciais normativos que pautam o movimento de inclusão no Brasil, preveem a construção de um sistema educacional inclusivo que perpassa pela compreensão da educação como direito humano incondicional. Conforme o documento “Marcos Político-Legais” (2010), anuncia:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2010, p. 9).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é um sonho possível, que se revela em denunciar o abismo que existe entre velhos e novos paradigmas. A escola, que se propõe a ser inclusiva, implica em olhar o aluno em sua singularidade, buscando meios de adaptar o ensino às necessidades do aluno, pois “a inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2013, p. 37). Destarte a proposta de construção de uma sociedade, mais precisamente de uma escola inclusiva, se estabelece alicerçada no atendimento indiscriminado de seu público que, para Ferreira (2005), perpassa pela garantia de acesso e permanência, seguido do pleno desenvolvimento escolar de todos.

A concepção de Educação Inclusiva, que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos, rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, preconiza uma nova cultura escolar, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola. Considerando que a educação inclusiva se configura como

“Novo paradigma” que se constituem pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade, e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

A educação inclusiva sinaliza a “necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (BRASIL, 2010, p. 9). Reconhecemos ser um enorme desafio tornar sistemas educativos historicamente

calçados nos resquícios de uma sociedade excludente, em sistemas educativos inclusivos. Glat (1998) alerta que, embora a inclusão possa ser considerada uma utopia, tem seu valor e deve ser alimentada, no entanto chama a atenção dos dirigentes de Educação nas distintas esferas governamentais, que tenham cuidado com as mudanças e importações de modelos educativos que podem se apresentar favoráveis em um determinado contexto e desastrosos em outra realidade, quando não são devidamente analisados e adaptados de modo a atender as especificidades de seu público.

Carvalho (2014) defende que as escolas precisam criar estratégias pedagógicas para incluir um aluno e respeitá-lo; tais condições envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas até então predominantemente elitistas e excludentes. Para tanto, tecerá considerações sobre as características de sistemas educacionais inclusivos atentos à remoção das barreiras que impedem a aprendizagem.

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para participação são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos. (CARVALHO, 2014, p. 79).

A promoção de sistemas educacionais inclusivos se revela como uma ação complexa, que evidencia a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas como meio de inclusão ou de exclusão dos alunos/as que apresentam NEE, pois pensar e fazer educação com vistas à inclusão parte do princípio de que todos têm condição de aprender e se desenvolver, todos são capazes de apresentar resultados de aprendizagem, cada um a seu tempo e modo. Corroborando com Fávero (2004), uma escola inclusiva deverá ser uma escola de qualidade, onde todos entram e todos aprendem. Aquela que considera as especificidades de seus educandos e que é estruturada em função de suas necessidades e potencialidades. A escola inclusiva rompe com o modelo de educação pautado tão somente na transmissão de conteúdos e apela para a revisão das nossas concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação, inevitavelmente.

Frente às considerações que acabamos de expor sobre a educação inclusiva, enquanto ampliação do contexto da diversidade, considerando a prática de direito à educação especial/inclusiva, a seguir apresentaremos a categoria avaliação, para posteriormente discutir a avaliação na perspectiva inclusiva. Lembramos que todas as categorias são apresentadas, consideradas como bagagem essencial para compreensão da complexidade educacional frente ao desafio de combater a exclusão, principalmente por meio da avaliação.

3.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DA PEDAGOGIA DO EXAME À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Conforme já mencionamos anteriormente, entendemos que toda a nossa discussão parte da categoria Avaliação, mas trataremos especialmente da Avaliação da Aprendizagem, ou como é mais conveniente dizer, das aprendizagens, considerando as múltiplas possibilidades, ritmos, condições e predisposições para aprender frente à diversidade.

Inicialmente, se faz necessário apresentar e discutir o conceito de avaliação por considerá-la como uma das especificidades do processo educativo que por muitas vezes tem sido confundida tão somente com a prática de exames. “Observa-se, na atualidade, uma resistência em abdicar do ato de examinar, por parte dos professores, da escola, dos familiares e da sociedade” (SILVA; VIANA, 2014, p. 25). Daí a necessidade de se levantar a discussão sobre a avaliação como ponto de extrema importância para inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais.

Conforme Luckesi (2011b), a prática de exames na educação brasileira está vinculada ao modelo jesuítica do século XVI, expresso em uma educação voltada para a disciplina, a serviço de um modelo social competitivo e excludente. Segundo Luckesi (2011b), os exames, que ainda praticamos em nossas escolas, foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, enquanto que a avaliação da aprendizagem, para dizer do cuidado que os educadores precisam ter com a aprendizagem dos seus educandos, começou a ser proposta, compreendida e divulgada mundo afora a partir de 1930, no Brasil, especificamente, no final da década de 1960 e início dos anos 1970.

Ao nos referirmos à prática dos exames na escola (LUCKESI, 2011b), os professores/as contribuem negativamente para a formação de estudantes, pois não interessa como o estudante chegou a uma determinada resposta, considera-se apenas se esta resposta está correta. Considerando especificamente os exames escolares, Luckesi (2005; 2011a, 2011b) destaca como sendo de natureza: a) pontual, b) classificatória, c) seletiva, d) estática, e) antidemocrática e f) autoritária. Dessa forma, a prática de exame desconsidera a riqueza dos elementos cotidianos contidos no processo de ensino e aprendizagem, pois ele é *pontual*. Dispõe os alunos/as em grupos dos que sabem ou não sabem, aprovados ou reprovados, sendo então *classificatório*. Exclui, à medida que o professor classifica os grupos, consequentemente *seleciona*. É *estático*, pois não possibilita a reorientação das práticas pedagógicas promovendo, a aprendizagem em especial daqueles que não obtiveram êxito nos exames. Funciona como controle social e/ou disciplinar amedrontando os/as estudantes, reforçando assim seu caráter *antidemocrático* e *autoritário*.

A prática de exames, portanto, é uma atividade limitada, pois não considera as especificidades de cada ser, exigindo que todos devolvam de maneira uniformizada as respostas que atendem a expectativa de quem elaborou a atividade, não necessariamente assegura que houve aprendizagem. A prática de exames tal como conhecemos é insuficiente para atender à dinâmica que compreende o ato avaliativo e as subjetividades dos sujeitos. Não há exame que possa exprimir e revelar a dimensão plural, heterogênea e inclusiva que envolve a avaliação dentro do panorama político-pedagógico do sistema escolar, com vistas à permanência, com participação e qualidade, de todos os alunos/as. No ato avaliativo, o centro da prática deve ser o aproveitamento de todas as situações de aprendizagem, enquanto elemento fundamental no processo escolar, tais situações não podem e nem devem ser confundidas com prova ou teste.

Neste sentido, faz-se necessário apresentar e discutir o conceito de avaliação proveniente do termo *avaliar*, que, segundo Luckesi (2011b), não deve ser confundido com *verificar*. “A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas”. (LUCKESI, 2011b, p. 52). Enquanto avaliar implica a atribuição de um

valor ou uma qualidade e não se encerra por aí, exige do avaliador uma tomada de decisão e nos leva a considerar:

A avaliação, diferentemente de verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com ele*. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011b, p. 53).

Na avaliação, interessa-nos o processo, o caminho percorrido, enquanto que, na verificação, apenas o resultado, o cumprimento ou não de uma determinada tarefa. Frente a estas constatações, consideramos que a avaliação se difere da verificação, tanto quanto também se distancia do ato de tão somente examinar. Sendo assim, evidenciamos a urgência em se discutir e aprofundar concepções no intuito de indagar acerca do verdadeiro sentido da ação avaliativa, bem como verificar a aplicabilidade e funcionalidade do seu sentido no campo prático da educação. Tendo em vista a percepção de que, por vezes, dizemos de avaliação quando estamos apenas verificando se houve ou não aprendizagem, ou seja, nosso olhar está preso nos extremos da verificação – ou o aluno/a alcançou ou não alcançou determinado resultado.

Percebe-se que avaliar supõe romper com os extremismos e considerar os entre lugares, ou seja, pontos e elementos que na prática de exame são negligenciados. Assim, a concepção de avaliação não se difere significativamente do ato de examinar a prática isoladamente. Os exames são excludentes, pois apenas verificam se houve ou não condições, por parte do aluno, para expressar exatamente o que e como o professor solicitou. Neste ínterim, nota-se que a avaliação se difere da verificação, tanto quanto também se distancia tão somente do ato de examinar o produto final. A avaliação propriamente dita propõe romper com a pedagogia do exame, pois corresponde a uma mudança significativa no modo de considerar o aproveitamento do aluno superando a lógica da exclusão.

A visão estreita e excludente de uma educação homogeneizadora traça perfis idealizados de alunos/as e valoriza apenas o produto final como resultado da aprendizagem. Segundo Sant’Anna, avaliar faz parte do processo em que se deve procurar “identificar, aferir, investigar e analisar as modificações de comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do

conhecimento se processou seja este teórico (mental) ou prático” (SANT’ANNA, 2010, p. 31). Partindo desse pressuposto:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 2010, p. 1).

Daí, evidenciamos que, embora a discussão esteja mais centrada nas questões relacionadas às aprendizagens, não temos como não mencionar o ensino e sua relação com as práticas avaliativas, conforme enfatiza Demo (2004), ao afirmar que o único sentido da avaliação é cuidar para que o aluno/a aprendam. Portanto, faz-se necessário que professor/a aprimore seu ofício de fazer o aluno/a aprender, de zelar pela aprendizagem dos seus educandos, independentemente de suas condições adversas. Com referência à importância de avaliar o avaliador, ou seja, em contextos educacionais, a professora Jussara Hoffmann (2003; 2008; 2012), uma renomada pesquisadora sobre avaliação, salienta em seus estudos o compromisso dos educadores em promover melhores condições de aprendizagem. Para ela, a avaliação define-se como:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (HOFFMANN, 2008, p. 17).

Nesta perspectiva, a avaliação surge enquanto processo que coaduna com a obtenção de objetivos previamente programados na proposta da escola. A avaliação resulta da relação com o fazer prático proveniente do (re)pensar a ação pedagógica de modo a atender à necessidade de sua clientela. Corroborando com esta intencionalidade do ato avaliativo, Sant’Anna (2010) discute partindo do princípio de que “avaliação precisa se alicerçar em objetivos claros, simples, precisos, que conduzam, inclusive, à melhoria do currículo” (SANT’ANNA, 2010, p. 28).

A organização da escolaridade e a forma como os estudantes avançam em seu processo de aprendizagem são construções e decisões que se relacionam à concepção que se tem da educação escolar e da função social da escola. São construções históricas e culturais. Nesse contexto, as concepções de avaliação e as práticas avaliativas associam-se a uma ou outra forma de organizar a escola e o ensino. [...] considerando a complexidade do ato de ensinar e de aprender, podemos compreender que muitas são as formas de se conceber a avaliação e de praticar a avaliação. [...] algumas práticas se coadunam com a perspectiva de que o conhecimento é algo possível de ser medido; outras se aproximam da concepção de que as aprendizagens são distintas, por isso a avaliação subjetiva se aproxima de um processo que envolve diferentes etapas e tarefas; ainda podemos encontrar práticas que nos revelam que se avalia para que as aprendizagens se realizem, pois sem avaliar não é possível aprender (FERNANDES, 2014, p. 117).

Para tanto, faz-se necessário e urgente compreender as práticas pedagógicas na conjuntura do modelo de educação atual frente a incorporação de concepções distintas de educação. A história da educação aponta mudanças muito significativas, devido à ampliação dos espaços de vivências das sociedades humanas, gerando uma interdependência global, assim expressa:

Devido à ampliação de espaços de vivências em que cada indivíduo se vê inserido, cada vez mais se delineia uma educação que o acompanhe ao longo da vida de forma continuada, a velocidade da informação e das tecnologias e que capacite, de forma contextualizada, os indivíduos para as necessidades que operativamente, vão surgindo nessa sociedade diversa, plural e complexa. (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 11).

Partindo destas concepções, nota-se que as práticas avaliativas precisam estar em conformidade com o modelo de educação que se propõe desenvolver. Cientes de que, no contexto atual, o modelo de educação pressupõe a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais como devem ser as práticas avaliativas inclusivas? Como a avaliação pode combater a exclusão e promover a “verdadeira” inclusão? O que é e como se faz avaliação inclusiva? Estas são algumas das indagações que permeiam as discussões a serem apresentadas no item a seguir.

3.3 INCLUSÃO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA: DESAFIOS CONFLITOS E POSSIBILIDADES

A práxis educativa é uma tarefa complexa, pois envolve uma série de elementos que se articulam com a cultura escolar e influem sobre a qualidade da educação. Sabemos, de antemão, que se faz necessário discutir que as práticas que se propõem a ser inclusivas devem ser capazes de modificar as estruturas arcaicas do modelo educacional e promover efetivamente uma educação de qualidade para todos, sem distinção de qualquer natureza, de modo que os envolvidos/as possam receber merecida e necessária atenção, favorecendo o desenvolvimento de cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades.

A inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aulas comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares. (MACHADO, 2013, p. 70).

A ideia de ensinar em uma escola que rompe com a padronização, e assegura experiências e aprendizagens sejam reconhecidas, valorizadas e ampliadas precisa ser fortemente debatida e apresentar-se com frequência nos espaços de discussão dos educadores. Tratando especificamente das questões voltadas para a avaliação no contexto da diversidade e inclusão de alunos/as com NEE, buscamos realizar um levantamento quantitativo das produções que estão presentes nos debates no campo da educação, vinculando-as com algumas das terminologias que expressam e categorizam a educação inclusiva.

Assim, faz-se necessário apresentar o então chamado “Estado da Arte” ou “do Conhecimento” denominado por Teixeira (2006), como um instrumento metodológico que busca se certificar sobre o conhecimento produzido sobre um determinado tema em um determinado período de tempo. A realização desta etapa advém da constatação de que não conhecemos a totalidade acerca dos estudos e pesquisas sobre uma determinada temática, mas é possível através desta ferramenta conhecer o que anteriormente foi produzido e, assim justificamos:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259).

A realização desta etapa de pesquisa tem a finalidade de perceber os caminhos que as discussões sobre a Avaliação da Aprendizagem, compreendida como um elemento da prática pedagógica a serviço da inclusão/exclusão, está percorrendo além de evidenciar como tem sido abordado e em quais dimensões tem se tratado da temática. Este levantamento nos permite entender que:

Só assim se podem avaliar as continuidades e discontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura — noutras palavras, o quanto ela redundava ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo. Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de evitar a cristalização do conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento. (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004, p. 53).

Atendendo, então, a esta etapa da pesquisa, atenta para a confiabilidade das fontes, eis que selecionamos a fonte de divulgação online de produções científicas – Banco de Teses da Capes⁷ – e realizamos a consulta com 4 (quatro) alternativas de busca, as quais contêm termos que se vinculam à temática em questão. Avaliação da Aprendizagem; Avaliação na Educação Especial; Avaliação Inclusiva; Avaliação da Aprendizagem de Pessoas com Necessidades Especiais. A opção pelo uso do Banco de Teses da Capes se justifica pela possibilidade de fazer a filtragem para a especificidade das produções advindas dos Programas de Mestrado Profissional. Considerando os dados quantitativos, destacaremos os referentes a produções, a partir de 2010, conforme resultados mencionados nas tabelas a seguir.

⁷ Consulta realizada e com dados extraídos e analisados em abril de 2015 pelo domínio <bancodeteses.capes.gov.br>.

Tabela 1 – Avaliação da Aprendizagem

Nível do curso	Quantidade de produções encontradas
Mestrado Acadêmico	1.027
Mestrado Profissional	245
Doutorado	305
Total Geral	1.577

Fonte: Banco de Teses da Capes. Disponível em: <bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: abr. 2015.

Tabela 2 – Avaliação na Educação Especial

Nível do curso	Quantidade de produções encontradas
Mestrado Acadêmico	202
Mestrado Profissional	30
Doutorado	44
Total Geral	276

Fonte: Banco de Teses da Capes. Disponível em: <bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: abr. 2015.

Partindo deste levantamento, percebe-se a existência de um número relativamente significativo de produções relacionadas à Avaliação da Aprendizagem, enquanto que se nota uma incidência bem menor, em relação à avaliação na Educação Especial. Tal condição poderá ser discutida sob a interpretação que a concepção de educação especial, embora nossa referência seja dos anos 2010 para cá, ainda está fortemente presente no ensino em instituições especializadas, logo focada em uma educação de caráter clínico-terapêutico em lugar da valorização pedagógica.

Optamos, ainda, por destacar especialmente as produções que apareceram na busca dos termos *Avaliação Inclusiva* e *Avaliação de Pessoas com Necessidades Especiais*, conforme serão apresentadas a seguir, pois estas duas sentenças de busca, estão mais estreitamente ligadas ao nosso recorte temático e, entendemos que estas duas sentenças correspondem a uma espécie de filtro que parte da abordagem dedutiva até chegar à sua especificidade.

Tabela 3 – Avaliação Inclusiva

Nível do curso	Quantidade de produções encontradas
Mestrado Acadêmico	49
Mestrado Profissional	08
Doutorado	18
Total Geral	75

Fonte: Banco de Teses da Capes. Disponível em: <bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: abr. 2015.

Tabela 4 – Avaliação da Aprendizagem de pessoas com Necessidades Especiais

Nível do curso	Quantidade de produções encontradas
Mestrado Acadêmico	09
Mestrado Profissional	01
Doutorado	05
Total Geral	15

Fonte: Banco de Teses da Capes. Disponível em: <bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: abr. 2015.

Tomando os dados numéricos como fonte para análise, percebemos um acentuado declínio quantitativo das produções, nos fazendo pensar que embora a educação na perspectiva inclusiva já possua marco legal e políticas efetivamente instituídas, a sua prática ainda não corresponde aos anseios normativos que estabelecem a transformação dos espaços educativos em espaços inclusivos, tendo em vista que os processos avaliativos estão timidamente sendo discutidos. Os dados numéricos revelam que referente à avaliação inclusiva ou avaliação da aprendizagem de pessoas com NEE de 2010 para cá só foram registrados um total geral de 90 produções.

Sabemos que pode existir uma série de produções depositadas nas Bibliotecas físicas das Universidades, mas considerando a efervescência da produção do conhecimento e o avanço das tecnologias que oportunizam a propagação do conhecimento de forma mais rápido e com menor custo financeiro, estes dados encontrados são extremamente significantes. O distanciamento numérico nos leva a pensar sobre a predominância de uma visão homogeneizadora e excludente da

avaliação, nos faz considerar que ainda há um silenciamento quanto à propagação de práticas avaliativas voltadas para a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais. Não queremos, contudo, negar a existência de práticas avaliativas inclusivas, ao contrário, queremos evidenciar a necessidade urgente e o desafio de transformar as *atitudes inclusivas* em reais sistemas educacionais inclusivos.

De posse de tais constatações, podemos levantar algumas indagações: Os sistemas educacionais têm promovido a inclusão de fato? Como os alunos/as com necessidades educacionais têm sido avaliados? Incluir não requer repensar práticas avaliativas? As práticas avaliativas exercidas atualmente em nossas escolas estão atendendo às especificidades de seu público? Que vínculo pode existir entre os índices de evasão/repetência e as práticas avaliativas? O que concebemos e praticamos por avaliação tem estado a serviço da inclusão/exclusão? Tais indagações não se configuram como questões norteadoras da presente investigação, contudo são gestadas a partir desta análise quantitativa que realizamos e também nos intriga.

Levando em consideração tais questionamentos, cabe ressaltar, que nossa intenção, na realização desta etapa, não é apresentar respostas a estas e outras questões que nos intrigam. O que desejamos é traçar um panorama geral do estado das produções sobre a temática no cenário brasileiro, destacando a especificidade do Mestrado Profissional por se configurar como uma das alternativas de aproximação da Universidade com a Educação Básica, em especial, pelo seu caráter prático e colaborativo da proposta de intervenção. Mantemos a expectativa de que as lacunas por ora apresentadas possam ser paulatinamente supridas a partir do envolvimento da comunidade científica com a educação básica conforme prevê os Mestrados Profissionais. O levantamento que acabamos de expor apenas revela o estado das produções relacionadas à temática em questão.

Frente a tudo isso, reforçamos o caráter desafiador de pensar sobre a avaliação na perspectiva inclusiva. Conforme asseguram as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (2013), as avaliações terão que ser condizentes com as características dos alunos/as. Ainda segundo o referido documento, há três dimensões básicas do ponto de vista teórico da avaliação: I- Avaliação da aprendizagem; II- avaliação institucional interna e externa; III- avaliação de redes de Educação Básica. (BRASIL, 2013). Neste sentido, avaliar a aprendizagem

de alunos/as com NEE torna-se uma extensão de responsabilidades a todos os atores envolvidos na prática pedagógica.

Cientes desta abrangência teórica e do caráter epistêmico que envolve a avaliação, teceremos considerações frente à proposta de construção de sistemas educacionais inclusivos, direcionando olhar para a avaliação da aprendizagem. Reconhecemos a pluralidade das dimensões da avaliação e seu devido lugar no processo educacional, no entanto, propomos discutir a avaliação da aprendizagem, por entendermos que esta é a base para a efetiva avaliação nas outras dimensões anunciadas pelas Diretrizes.

Tendo em vista a parcela de trabalhos consultados (SOUZA; MACEDO (2012); CHRISTOFARI; BAPTISTA (2012); FERNANDES; VIANA (2009; 2010); CARVALHO; ALMEIDA; RODRIGUES; *et al*, 2014), existe uma sintonia quanto a considerar a avaliação como elemento influenciador de práticas excludentes dado seu viés histórico. Assim, avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva, parte do pressuposto de que é preciso fazer uma revisão das práticas de modo a assegurar um atendimento adequado às necessidades dos alunos/as. Portanto, ao discutir a avaliação na perspectiva inclusiva, é preciso, antes de tudo,

Reconhecer que a prática da avaliação tornou-se cada vez mais polêmica e desafiadora em razão de historicamente ter sido utilizada na escola para homogeneizar, categorizar, excluir. Considerar a possibilidade da avaliação da aprendizagem tornar-se estratégia de inclusão escolar é colocar em movimento outros modos de pensar a educação, é desafiar a reformulação dos objetivos da prática de avaliar com questionamentos que buscam encontrar estratégias de ensino adequadas às especificidades de cada aluno e de cada turma. É pensar a avaliação como mapa que vai indicando rotas alternativas, caminhos outros, sem definições prévias, apenas possibilidades (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012).

Há, portanto, um consenso entre os teóricos quanto à necessidade de se (re)formular as práticas avaliativas, visto que a educação inclusiva requer mudanças no sistema de ensino como um todo. Ou como Beyer (2013) considera a questão da avaliação de pessoas com necessidades especiais uma questão de antropologia da pessoa com deficiência, ou seja, a uma conectividade influente de paradigmas já definidos. Neste sentido, Beyer (2013) apresenta as experiências traçando um paralelo com quatro modelos paradigmáticos: I – clínico-médico, II – sistêmico, III –

sociológico e IV – crítico-materialista. Todos estes paradigmas, de certa forma, se assemelham com as fases históricas que antecederam a inclusão, logo, convém dizer que convergem para em seu processo de evolução crítica emergir o modelo atual “o paradigma da inclusão”.

Segundo Beyer (2013), a avaliação no *paradigma clínico-médico* implica no destaque dos aspectos clínicos da deficiência. “A causa e as repercussões da deficiência são estudadas considerando-se aspectos de anamnese ou história clínica do sujeito” (BEYER, 2013, p. 91). Há um enfraquecimento da ação pedagógica, considerando que a proposta de atendimento escolar é definida por orientação terapêutica. Enquanto isso, no *paradigma sistêmico* para os “alunos cujo insucesso na aprendizagem signifique a impossibilidade da progressão na escola regular, outras alternativas serão oferecidas” (BEYER, 2013, p. 91-92). Em outras palavras, se houver, por parte do aluno, condições e meios intelectuais para aprender, ele fará parte da escola regular, caso contrário irá para a escola especial. A avaliação assume seu caráter de seletivo e classificatório tal como prevê a prática de exames. Considerando a avaliação, nesta perspectiva classificatória, Mantoan (2007) nos alerta em dizer:

É urgente substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando deparar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos” (MANTOAN, 2007, p. 50)

Já no *paradigma sociológico*, desloca-se o olhar para o grupo social. “A forma como o grupo reagir à situação da deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual (BEYER, 2013, p. 92). Quanto a avaliação neste paradigma, a expectativa dos professores/as quanto à aprendizagem é resultado dos critérios valorativos do grupo social. E, no *paradigma crítico-materialista*, “a deficiência é entendida como matiz de uma sociedade de classes. Em outros termos, a deficiência é encarada como resultado da inaptidão produtiva do indivíduo” (BEYER, 2013, p. 92). Dessa forma, avalia-se a partir da capacidade de produção; logo, a pessoa com deficiência acaba por ser considerada deficiente para produzir, conforme os padrões estabelecidos pela sociedade de consumo.

Enquanto o primeiro paradigma faz sobressair a condição clínica, como determinante nas limitações individuais, o terceiro sobreleva as reações sociais diante da condição individual. Enquanto o segundo paradigma mostra a dinâmica entre os sistemas escolares (regular e especial) como forma social de lidar com o sujeito (aluno) que “fracassa”, o quarto busca desvelar o conceito de deficiência como resultante de uma sociedade de classes que supervaloriza a produção e a aquisição de bens de consumo (BEYER, 2013, p. 92).

Assim sendo, Beyer (2013) expressa que cada paradigma pode acontecer de forma isolada ou sobreposta, impactando nas formas de a pessoa com deficiência ser avaliada quer no universo escolar, quer socialmente. No entanto o contexto atual da educação nos apresenta um novo paradigma o da educação inclusiva que prevê a superação de preconceitos e remoção de barreiras impeditivas à inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais. Quanto à avaliação neste paradigma Fernandes; Viana (2009) menciona que os focos da avaliação sugerem um deslocamento da educação especial fixa para a móvel. Os deslocamentos são por elas assim definidos

[...] da seleção e encaminhamento a escolas especiais para a identificação das NEEs desse alunado e seu atendimento em escola regular; dos métodos quantitativos e normativos para a descrição qualitativa e a consideração do contexto social em que o indivíduo está inserido (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 314-315).

Perante isso, a avaliação se torna inclusiva à medida que direciona o atendimento às reais necessidades do seu público, prevendo assim adaptações metodológicas para promover o desenvolvimento de todos os alunos/as, cada um com o seu ritmo e tempo de aprendizagem. Este direcionar para as especificidades do público atendido reforça a importância da avaliação diagnóstica, que possibilita a implementação de estratégias pedagógicas que promovem o aprendizado dos conteúdos curriculares ministrados considerando os limites de cada indivíduo.

O diagnóstico como processo pedagógico permite conhecer os alunos individualmente, em grupos e em família; as particularidades reais do aprendente, suas necessidades, motivos, capacidades, hábitos, habilidades, conhecimentos, autoestima, potencialidades e diferenças. O diagnóstico pedagógico deve-se inserir numa perspectiva ampla, oferecendo informações sobre o contexto do aluno e sua consequente influencia para o progresso de seu aprendizado (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 310).

Queremos, com isso, ressaltar o valor do diagnóstico na prática da avaliação. A realização do diagnóstico permite conhecer o aluno a ponto de ao identificar os obstáculos que impede o seu desenvolvimento haja uma rápida intervenção. Fernandes; Viana (2010) elencam uma série de possibilidades e intervenção que vão deste a ampliação do tempo, a adequação dos recursos materiais, apoio de recursos especiais ou profissionais, acesso a equipamentos tecnológicos, dentre outros. Desenvolver práticas avaliativas inclusivas requer modificar o caráter da avaliação comumente praticada na escola para “um ato de avaliar de natureza dinâmica, contínua, capaz de mapear o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos” (FERNANDES; VIANA, 2010, p. 288). Com base nesta afirmativa, nota-se que o processo de avaliar na perspectiva inclusiva não se esgota no diagnóstico, ele é apenas ponto de partida. O movimento da avaliação é cíclico, o processo deverá ocorrer de forma processual, servindo de estímulo à aprendizagem.

Tomando por base as recomendações oficiais (BRASIL, 2006) para avaliação da aprendizagem e a literatura especializada, nota-se a existência de diversas possibilidades avaliativas. A ampliação das opções de instrumentos avaliativos baseia-se na compreensão de que cada aluno apresenta diferentes formas de aprender, os instrumentos então devem oferecer informações sobre o desenvolvimento atual de cada aluno de modo que suas vivências, experiências, competências e interesses possam constituir o relato de seu progresso.

Muitas vezes, os materiais utilizados para avaliação da aprendizagem destinada a uma audiência específica – como estudantes que apresentam limitações intelectuais, sensoriais, físicas ou múltiplas – não fazem sentido para a realidade do seu cotidiano, porque não integram um contexto mais adequado que possa avaliar suas capacidades (FERNANDES; VIANA, 2010, p. 290)

Avaliar na perspectiva inclusiva requer considerar as situações de aprendizagens, as estratégias e as respostas apontadas pelo aluno em comparação com ele mesmo. Neste sentido, é mais que oportuno ressaltar a necessidade de deslocar o olhar para o aproveitamento escolar quando dizemos de avaliar a aprendizagem. Assim, temos a consciência de que nos sistemas de educação, numa perspectiva inclusiva, não comporta a existência de modelos únicos. Os critérios e

instrumentos avaliativos devem ser apontados, produzidos e ressignificados em sua prática cotidiana dada as especificidades de sua clientela.

Dessa forma, são sugeridos os seguintes procedimentos e instrumentos de avaliação: i) Observação e registros das atividades diárias do aluno, podendo ser de forma individual e/ou coletiva, sistêmica ou ocasional. Devem envolver outros espaços de aprendizagem além da sala de aula (o recreio, a merenda, a chegada e saída da escola) e as relações interpessoais. Esse procedimento é o mais recomendado no contexto educacional escolar; ii) Portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos que são realizados em sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los; iii) Entrevistas sob forma de relações dialógicas entre o avaliador e avaliado, compartilhando informações para o mesmo objetivo; iv) Diários de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores onde os avaliadores registrem suas observações; v) Utilizar a autoavaliação de maneira que o aluno sinta-se valorizado, e que seu desenvolvimento individual seja reconhecido, contribuindo sobremaneira para sua autoestima (FERNANDES; VIANA, 2010, p. 290)

Como se pode notar, não há centralidade em um único modelo ou instrumento de avaliação, há que se considerar as características individuais para então traçar os instrumentos mais adequados à condição de aprendizagem. Frente a estas colocações, acomodamos a bagagem na estação de partida. São estas concepções *a priori* que orientam e direcionam a reflexão que julgamos conveniente fazer nesta etapa da pesquisa. A seguir, veremos como no *lócus* de investigação as práticas avaliativas se materializam, investigaremos, portanto, os principais agentes educacionais que atuam na escola (diretores/as, coordenadores/as e professores/as). Assim, o trem, entra em movimento, e até a chegada em uma nova estação, iremos tecendo diálogos com os sujeitos da pesquisa, buscando apoio na literatura especializada para corroborar ou refutar algumas constatações.

4 DE UMA ESTAÇÃO À OUTRA: CONVERSA COM EDUCADORES

*“O objetivo não pode ser a busca da “fórmula magistral”,
mas a melhora da prática”.*
Zabala

No capítulo anterior, acomodamos a bagagem, ou seja, apresentamos as categorias teóricas de estudo como sendo a bagagem necessária para o embarque no trem. Seguindo o sentido que estamos analogicamente atribuindo ao formato de apresentação desta pesquisa, o trem agora entra em movimento, os vagões (diretores, coordenadores e professores) são convocados para uma conversa, enquanto uma nova estação não se descortina no horizonte. E, nesta conversa, a próxima estação é, sem sombra de dúvida, apontada como perspectiva de descoberta. A construção deste capítulo dialoga com o resultado da investigação sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas pesquisadas em consonância com os critérios de orientação instituídos pelo Sistema Municipal de Avaliação.

Assim, lembrar as modificações em curso na sociedade brasileira, suscita uma retomada da visão das práticas na escola tendo em vista os processos educativos e pedagógicos ao longo dos tempos. Para Silva; Ferreira (2010), a prática está inserida em um contexto social amplo e no que se refere à educação, afirma: “é uma prática complexa sujeita às condições sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas do modelo de sociedade em que ela acontece”. (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 33). Dada esta amplitude do sentido da prática na educação, é que surge a preferência em nomeá-la como prática educativa ou prática pedagógica, embora alguns autores se refiram a tais adjetivações como sinônimas. Aqui, optaremos por denominá-la de Prática Pedagógica, apoiando-nos nas considerações a saber:

É, pois, que pelo caráter organizado de uma prática diretamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para essa transmissão, quer pelo caráter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta forma de educação que o campo pedagógico se distingue do campo educativo. (ESTRELA, 2002, p. 31).

Desse modo, embora optemos pelo adjetivo pedagógico pelo seu caráter específico em trabalhar com os saberes e ações em um processo intencional de aprendizagem, implica dizer que não eliminaremos a contribuição de autores que

discutem a prática na educação adjetivando-a como prática educativa, como é o caso específico de Zabala (1998). Isso porque entendemos que a prática pedagógica pode ser compreendida como um conjunto de ações articuladas que são desenvolvidas cotidianamente no espaço escolar, sendo então uma dimensão da prática educativa. Com isso, a intenção é discutir as práticas avaliativas enquanto uma das atividades integrantes das práticas pedagógicas que, por conseguinte envolve as práticas educativas.

Assim, propomos compreender o conjunto de práticas que surgem desde o conceber ao fazer cotidiano das escolas como uma engrenagem articulada e dependente representada como condição *sine qua non* para a garantia do direito de aprender, de quem quer que seja, considerando que as práticas avaliativas correspondem a uma atividade necessária e contínua presentes em toda e qualquer ação humana. Tratando especificamente da educação e, mais precisamente da perspectiva inclusiva, faz-se necessário apreciar quais os posicionamentos e enfrentamentos dos educadores face à inclusão escolar de alunos/as com necessidades educacionais especiais - NEE.

Neste sentido, optamos por tecer as considerações a partir da análise de conteúdo expresso na devolutiva dos instrumentos aplicados. Convém lembrar que para a investigação com direção e coordenação pedagógica, aplicamos questionários e para os professores/as, entrevistas, ambos os instrumentos constam nos apêndices do texto. O diálogo que propomos fazer está relacionado às questões inicialmente levantadas: como a gestão escolar e os professores/as têm dialogado com processos avaliativos na perspectiva da inclusão? Como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos/as com necessidades educacionais especiais? Como o Sistema Municipal de Avaliação deve organizar-se a ponto de atender as especificidades da educação inclusiva? Dados apresentados pelo Censo Escolar⁸ nos últimos anos referentes às taxas de matrículas na Educação Especial tem apontado um significativo crescimento na oferta da matrícula, mas sabemos que não basta garantir o acesso, é preciso criar estratégias para assegurar a permanência.

Assim, buscamos inicialmente fazer a investigação junto a alguns dos profissionais da educação que atuam na gestão escolar, ou seja, aqueles que lidam processos que envolvem planejamento, organização, liderança, orientação,

⁸ Registros do Banco de Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP <<http://portal.inep.gov.br/>>

mediação, coordenação, monitoramento e avaliação das atividades direcionadas à formação e aprendizagem dos alunos/as. Para Lück (2009), a gestão escolar engloba o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, sendo, então, todos considerados como equipe gestora. Cientes, pois, desta abrangência, optamos por, especificamente, centralizar a investigação na figura do diretor escolar e coordenador pedagógico, considerando que são eles, os agentes da gestão escolar.

A gestão escolar como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. (LÜCK, 2009, p. 23).

Vista, então, a importância da gestão escolar, como uma dimensão importante para gerir a dinâmica da escola, criando ações articuladas capazes de promover o desenvolvimento de práticas reflexivas e atentas ao contexto educacional, posteriormente, direcionamos atenção à gestão da sala de aula como prolongamento da gestão escolar, ou seja, à figura do professor frente ao desafio de promover as mudanças e desenvolvimentos dos processos educacionais que potencializam a aprendizagem. Neste sentido, investigar a gestão da sala de aula provém de uma compreensão democrática de gestão da escola que segundo Lück (2009), compreende também a participação ativa de todos os professores/as e da comunidade escolar como um todo.

Desse modo, a seguir apresentaremos as devolutivas apontando separadamente cada grupo de informante: diretores, coordenadores e professores/as respectivamente, fazendo algumas inferências, em especial, no que concerne à formação contínua, uma das principais unidades de registro da análise de conteúdo dos instrumentos aplicados. Por formação contínua, corroboramos com a interpretação de que “trabalha com professores que estão exercendo sua função, que tem anos e mesmo décadas de experiências” (PERRNOUD, 2002, p. 20). A este

respeito, ampliamos a ideia e adotamos também para compreender a formação dos demais profissionais da educação envolvidos nesta investigação.

4.1 GESTÃO DA ESCOLA: O DIRETOR COMO AGENTE IMPULSIONADOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

O diretor escolar é uma das figuras que representa a equipe gestora de uma escola. Para Lück (2009), é inerente ao trabalho do diretor a responsabilidade maior pela gestão da escola, pois ele é o líder, mentor, coordenador e orientador de todo o trabalho educacional. “Ao diretor compete zelar pela escola como m todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formatação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 23). Partindo destas considerações, no intuito de discutir a visão da gestão escolar, na figura do diretor, faremos a seguir a análise dos resultados provenientes da aplicação de questionário aos diretores envolvidos nesta pesquisa.

O questionário foi elaborado no intuito de fazer levantamento de três dimensões investigativas: I- Identificação Pessoal, relacionada à formação e a experiência profissional; II- Contexto da Instituição, pautada na investigação sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP, o Conselho de Classe e o atendimento direcionado aos alunos/as com necessidades educacionais especiais; III- Dinâmica Escolar direcionada ao acompanhamento e atenção da direção escolar quanto às questões concernentes à dinâmica avaliativa desenvolvida pela instituição. São, a partir destas dimensões que teceremos as considerações frente às devolutivas do questionário. Vale ressaltar, conforme já foi explicitado no capítulo “Posicionando o trem sobre os trilhos metodológicos”, que o quantitativo de diretores envolvidos corresponde à mesma quantidade de escolas randomizadas para amostragem, ou seja, quatro (04).

As questões direcionadas à *identificação pessoal* revelaram que todos os diretores investigados já participaram de formação específica para Gestores/as escolares. Eles fizeram uma única formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação denominada de GEF⁹– Gestão em Foco com carga horária de 260 horas;

⁹ Para conhecer toda a proposta formativa do GEF- Gestão em Foco vide www.nepav.com.br

inclusive esta formação possibilitou aos interessados, já portadores de diploma de nível superior, a realização de estudos complementares de aproveitamento de carga horária para a obtenção de certificação em especialista em Gestão Escolar. Tratando-se da formação acadêmica, destes diretores participantes da pesquisa, dois (02) deles possuem nível superior completo, um (01) em andamento e o outro apenas o nível médio (magistério). Quanto à experiência profissional, elemento investigado nesta dimensão, convém mencionar que o tempo de atuação como diretor escolar varia entre os informantes, um (01) tem menos de três anos na gestão, um (01) tem entre três e cinco anos e os outros dois (02) têm entre cinco e dez anos que exercem a função.

O *contexto da instituição*, a segunda dimensão em análise, buscou conhecer alguns aspectos específicos considerados importantes na estrutura organizacional da escola. A existência do Projeto Político Pedagógico justifica-se por reconhecermos como fundamental para defesa e fortalecimento das relações entre escola e sistema de ensino. Sobre este aspecto, verificou-se que todas as escolas possuem o projeto político pedagógico, sendo assim, fica evidente que ao menos do ponto de vista da proposta de organização do trabalho pedagógico por meio da constituição de um projeto político e pedagógico, todas organizam seu trabalho pautado nos princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério que norteiam a escola democrática, pública e gratuita, conforme menciona Veiga (2006).

Não se recomenda, nem se justifica a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. (LÜCK, 2009, p. 23).

Neste sentido, a existência do projeto político pedagógico, em todas as unidades escolares investigadas, não assegura que a gestão das instituições escolares tem buscado reduzir os efeitos da divisão hierárquica do trabalho evitando a fragmentação entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica. Para Martins; Brocanelli (2010), o perfil do diretor escolar além dos conhecimentos e atribuições burocráticas, de origem administrativa, tendem a atuar cada vez mais nas questões também de cunho pedagógico, favorecendo um ambiente permeado de

profissionalismo interativo, com uma visão de formação contínua ao longo de sua carreira. Cabe aos diretores, possibilitar a transformação do atual quadro da educação, com isso, fazendo uma alusão à especificidade da nossa investigação, reforça-se a sua colocação como agente impulsionador de práticas avaliativas inclusivas.

Ainda no que concerne às questões relacionadas com o contexto da instituição, buscamos saber sobre o Conselho de Classe, enquanto instrumento de avaliação que objetiva “ver o aluno no grupo e de acordo com sua própria medida, considerando sua capacidade pessoal e seu esforço” (SANT’ANNA, 2010, p. 88). Refere-se, portanto, a um espaço para reflexão sobre as práticas que consolidam o processo de ensino e aprendizagem, que possibilita a avaliação do desempenho da turma, sendo que esta avaliação resulta da reflexão, conhecimento das especificidades de cada aluno e tomada de decisão no coletivo. O conselho de classe é uma ação coletiva que representa o compromisso da instituição como um todo na busca pela garantia do direito de aprender. Quanto a isso, nota-se que as escolas realizam esta atividade – o conselho de classe – apenas no final de cada ano letivo, de modo que acaba por se configurar exclusivamente para comprovar a aprovação ou reprovação dos alunos/as, comprometendo significativamente a sua função real.

Tratando-se das questões voltadas para a *dinâmica escolar*, o resultado revela que, de certo modo, há um distanciamento da gestão escolar na figura do diretor quanto ao envolvimento com as atividades que pressupõem a participação de toda a escola e a iniciativa de transformação da escola em espaço inclusivo. Todos os diretores revelaram que dos encontros de atividades complementares (AC’s) que são realizados semanalmente, eles só participam mensalmente, enquanto que afirmaram que somente uma vez no ano a escola promoveu encontro com a finalidade exclusiva de discutir o desempenho dos alunos/as com NEE. Insistimos em considerar esta participação como insuficiente por partirmos da consideração de que

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (LÜCK, 2000, p. 16)

Num sentido mais amplo, compete ao diretor escolar gerir toda a dinâmica educativa, envolvendo-se e estimulando enquanto liderança de um grupo, demonstrando habilidade e capacidade de articular teoria e prática para resolver os conflitos. De acordo com Lück (2000), pouco adianta a melhoria de um processo, caso estes não sejam acompanhados de um esforço dos dirigentes, pois os resultados da ineficiência podem comprometer a prática, quer em termos individuais, organizacionais ou sociais. Desse modo, a investigação das três dimensões que acabamos de analisar, identificação pessoal, contexto da instituição e dinâmica escolar, alinhadas com as questões abertas do questionário aplicado aos diretores escolares não permitiu encontrar elementos que garantam envolvimento da gestão, na figura do diretor com as práticas avaliativas, notadamente a ausência de formação aparece como elemento de extrema valia para discutir sobre os percursos e percalços para uma prática avaliativa ainda excludente e pouco dialogada.

Contudo não queremos com isso dizer que estes gestores/as têm estado alheios às questões de cunho pedagógico, não é isso, mas reforçar a necessidade, inclusive apontada por eles, quanto à carência formativa *“a maior dificuldade está na falta de formação para nos auxiliar no processo”* (Diretor Tanque Grande, 2016), pois há indícios de que a direção tem focado muito mais nas tarefas de cunho administrativo que pedagógico. Portanto, para Lück (2000), o trabalho de gestão de uma escola exige múltiplas competências específicas, sobre as quais vislumbramos que a formação continuada pode contribuir para auxiliá-los convenientemente em situações de tensão que, para Lück (2000), envolvem

[...] como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a interação escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. (LÜCK, 2000, p. 29).

Pode-se, assim, considerar que a função do diretor está para além da visão puramente administrativa, pois aí se inserem elementos que são de cunho pedagógico que exige domínio, cabendo, então, à formação considerar essa multiplicidade de competências. A este respeito, Lück (2000) considera como fundamental a existência

de formação para esses profissionais, pois a dinâmica atual da educação não pode esperar que os dirigentes escolares aprendam nos velhos moldes de tentativa e erro.

Voltando para a análise do questionário, é interessante considerar que tanto na parte que envolve o contexto da instituição, quanto na da dinâmica escolar, haviam questões direcionadas a conhecer os procedimentos que a escola adota quanto à inclusão de alunos/as com NEE, mais precisamente direcionadas ao público alvo da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais questões revelaram que, embora as escolas tenham mencionado que este contingente de alunos/as tem sido encaminhado para o AEE, quer na própria escola, quer em outra escola, a escola não tem evidenciado nenhuma ação concreta de estudo que vise a priorizar as discussões sobre o desempenho deste público.

Há uma menção, unânime de que uma vez no ano a escola promoveu ou participou de encontro formativo para estudar, planejar e/ou discutir sobre o desempenho dos alunos/as com NEE. As questões abertas não esclarecem nada a este respeito. Este momento está relacionado a um diagnóstico inicial ou veredito final? Neste sentido, a menção à ausência e necessidade urgente de formação nos faz considerar que a inclusão ainda não é uma realidade, considerando o gestor como o agente impulsionador de práticas inclusivas.

De acordo com Beyer (2013), se não houver o acolhimento e a conscientização de todas as ações da educação inclusiva não serão efetivadas. Neste sentido, havendo atitudes inclusivas por parte quer da coordenação ou dos professores/as, não podemos considerar que a escola oferta uma educação inclusiva, haja vista que estes alunos/as podem se deparar com situações constrangedoras na própria escola. “O gestor escolar tem sua prática vinculada à política educacional. É o elo capaz de traduzir as diretrizes do sistema para o público interno e para a comunidade intra e extra-escolar” (TEZANI, 2004, p. 73). Assim, o ambiente acolhedor e não excludente se origina por meio das ações de todo o coletivo partindo da postura do gestor.

O entre meios “de uma estação à outra”, nos permite conversar com os educadores, conhecer suas posturas, revelações, silenciamentos e denúncias quanto às questões relacionadas à prática escolar frente aos processos avaliativos. Saímos agora do vagão diretores, para uma conversa ainda com gestores/as escolares, mas, desta feita, com os coordenadores, os profissionais responsáveis por fazer o elo entre as práticas avaliativas e a inclusão escolar.

4.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O ELO ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR

Na gestão escolar, a ação pedagógica orientada, planejada e acompanhada pela coordenação pedagógica, assume um lugar relativamente significativo na transformação do sistema escolar em sistemas inclusivos. Reconhecemos que a figura do coordenador pedagógico representa a mediação da gestão da sala de aula e a atividade sistêmica que envolve toda a complexidade do Sistema Educacional, frente à promoção e garantia de uma educação de qualidade e atenta às diversidades.

A menção que fazemos à ação da coordenação pedagógica como mediadora de uma transformação do sistema escolar, sugere uma mudança paradigmática na concepção dos processos formativos que emergem no cotidiano escolar. Para dizer desta mudança paradigmática, corroboramos com as ideias de Esteban (2013), ao mencionar que:

Como vimos, há mudanças que expõem as insuficiências do paradigma dominante, seus dilemas, e deixam emergir suas fraturas, a necessidades de uma nova definição paradigmática e os processos em que as alternativas vão se configurando. (ESTEBAN, 2013, p. 49).

Seguindo esta lógica de ruptura paradigmática quanto à formação afirma:

As ideias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, remetem-nos a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma à outra. Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo que toda a ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação. (ESTEBAN, 2013, p. 49).

Assim sendo, incluímos a ação do coordenador pedagógico, como sendo um dos elementos presentes neste potencial formativo capaz de articular a formação e a ação em contextos pedagógicos para além da dimensão científica ou institucionalizada no seio da academia. Entendemos e reforçamos o papel do coordenador como sendo capaz de oportunizar e viabilizar processos formativos, tomando como referência a realidade social envolvida, com o objetivo de transformá-la. Com isso, não queremos impor à coordenação a responsabilidade única de

promover o elo necessário entre planejamento e ação, o dito e o feito, a concepção e a prática, enfim, a atribuição exclusiva de realizar a *transposição didática*¹⁰ necessária, mas sim ressaltar como sendo ela a articuladora desses processos, em especial nos encontros formativos.

Sendo a Coordenação o elo que une a ação pedagógica desenvolvida pela escola e a prevista pelo Sistema Educacional, então considerada, a nosso ver, o elo entre práticas avaliativas e inclusão escolar, convém fazermos a sistematização das respostas advindas da aplicação do questionário, que visa investigar especialmente como a gestão escolar, na figura do coordenador pedagógico do município de Santaluz (BA), tem dialogado com os professores/as no que concerne a questões referentes às práticas avaliativas e a inclusão de pessoas com necessidades no sistema regular de ensino?

Inicialmente, indagamos sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, por entendermos que o modo como concebemos determinados conceitos influem sobre o sentido que a eles atribuímos em nossa ação cotidiana. As coordenadoras¹¹ apontaram compreender a avaliação como processo contínuo, conforme menciona:

“É importante que tal avaliação aconteça continuamente, dentro de um processo que evidenciará as metodologias aplicadas e a vasta diversidade real dos envolvidos em todo convívio e cotidiano escolar” (Coordenadora A, 2016).

Seguindo este mesmo entendimento, ainda nos foi revelado:

“A avaliação não poderá ser instrumento de punição e de ameaças, mas, acima de tudo, envolver o avaliado no processo contínuo para que ele se faça conhecedor do processo no qual ele é o ator principal” (Coordenadora E, 2016).

Assim, nota-se que a visão demonstrada pelos coordenadores sobre os processos avaliativos advém de uma tentativa de ruptura com a persistência da prática de exames, que valoriza, apenas, o produto final como resultado da aprendizagem,

¹⁰ “Transformar o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado; definir o tratamento a ser dado a esse conteúdo e tomar as decisões didáticas e metodológicas que vão orientar a atividade do professor e dos alunos com o objetivo de construir um ambiente de aprendizagem eficaz”. (MELLO, [s.d.], p.59).

¹¹ Visando o anonimato dos envolvidos, conforme apontamos no capítulo que tratou do procedimento metodológico, mas especificamente na seção “Vagões: os participantes da pesquisa”, optamos por identificar as coordenadoras pelas letras vogais A, E, O e U. Lembramos, ainda, que se trata de um grupo de mulheres, daí o uso do termo “coordenadora”.

nota-se claramente esta realidade ao evidenciarem a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos assim justificados:

“Faz-se necessário, primeiramente a utilização de instrumentos diversificados, na perspectiva de melhorar a compreensão de sua dimensão e suas implicações na prática educativa” (Coordenadora O, 2016).

Convém reforçar que o reconhecimento da necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos, corresponde a uma compreensão expressa também pelos critérios orientados e expostos no Sistema Municipal de Avaliação do município.

A questão central, como a coordenação orienta e acompanha as atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores/as, nos indica que a atuação dos coordenadores está pautada no diálogo, orientação e acompanhamento, assim expresso:

“Não é uma tarefa fácil. [...] tentar quebrar alguns paradigmas como a síndrome de “Gabriela” – eu nasci assim, eu sempre fiz assim... o diálogo é, e continua sendo o melhor caminho”. (Coordenadora E, 2016).

Este acompanhamento acontece em visitas às escolas e nas atividades complementares (AC's) realizados. Tais questões, no entanto, não expressam que este acompanhamento tem sido direcionado em atenção à existência de alunos/as com NEE, pois, conforme questão fechada do questionário, apenas um dos coordenadores revelou que houve encontro formativo para discutir o desempenho dos alunos/as em situações diferenciadas de aprendizagem.

Corroborando com a ideia defendida por Barcelos (2014), que enfatiza o fato de no Brasil existir pouca reflexão sobre a avaliação no ensino básico devido ao fato de que uma pequena parcela das pesquisas acadêmicas sobre o tema circula nas escolas. O resultado ora apresentado revela que, embora a coordenação pedagógica mencione reconhecer a importância da avaliação, ela não tem sido posta na pauta dos encontros formativos realizados semanalmente com os professores/as e, tratando-se da possibilidade de debruçar o olhar para a avaliação de alunos/as com NEE, este eixo de discussão ficou ainda mais distante das pautas de estudo. Frente a esta realidade, é válido considerar que:

A Educação Inclusiva instiga reflexões também no que se refere à avaliação da aprendizagem, mas ainda se observa uma significativa escassez de literatura e, conseqüentemente, de ações pedagógicas adequadas nesse sentido. (FERNANDES; VIANA, 2010, p. 284).

Fica evidente que a coordenação pedagógica precisa cumprir seu papel de orientação no que concerne às práticas avaliativas, contudo se faz necessário e urgentemente promover a formação continuada, inclusive dos próprios coordenadores, a fim de que qualifiquem sua função e que possam agir como agentes multiplicadores e impulsionadores da transformação, que se espera e se faz necessária, em especial atendendo à demanda da inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais.

Percebe-se uma fragilidade no processo formativo da coordenação, por notar que a maioria dos coordenadores investigados clama, nos acréscimos do questionário, para a possibilidade de formação continuada, conforme podemos destacar:

“Como sugestão gostaria de registrar que seria muito importante a formação continuada para educação especial, com gestores escolares e coordenadores, pois estes estando orientados e esclarecidos apoiam famílias e colaboram com o professor” (Coordenadora E, 2016).

Além dos acréscimos do questionário, internamente, em especial na questão que buscou investigar as maiores dificuldades enfrentadas para a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais a ausência ou insuficiência da formação foi uma das problemáticas mais levantadas. Ainda referente a esta questão, apenas um dos respondentes mencionou claramente a avaliação como um dos elementos que dificulta a inclusão assim registrada:

“Acredito que o maior problema é a quebra de paradigmas como concepção de ensino aprendizagem, avaliação e preconceito, levando o insucesso no que propõe e legislação em relação a inclusão” (Coordenadora U, 2016)

Os demais apontaram itens relacionados à existência de barreiras metodológicas e atitudinais, além da já mencionada formação profissional.

Embora saibamos que as práticas avaliativas correspondam a “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 195). Muitos

educadores evitam encarar o ato de avaliar como procedimento normal e importante para a cultura escolar, assim como o currículo, as práticas didáticas e metodológicas constituintes do cotidiano escolar. Neste sentido, Hoffmann (2003) chama a atenção quanto ao desafio da formação de professores/as, considerando os índices elevados do fracasso escolar e da evasão, decorrente em muitos casos, da resistência em modificar suas práticas avaliativas. Assim, esta resistência provém, em boa parte, da ausência ou insuficiência do aprofundamento teórico-metodológico que supere a análise histórica e crítica ao processo puramente classificatório da avaliação.

A investigação junto à coordenação pedagógica foi capaz de evidenciar dois grandes eixos de enfrentamentos: o conceber e o orientar das práticas avaliativas. Quanto ao conceber, demonstram uma tentativa de ruptura com a persistência do ato de examinar. Revelam a compreensão da avaliação como processo contínuo que não se restringe à aplicação de um único e pontual instrumento, apontando a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos que, inclusive, são expostos nos critérios e orientação do Sistema Municipal de Avaliação. Tais vias de concepção são reforçadas inclusive mencionando teóricos que sustentam e subsidiam as discussões. Já quanto ao orientar, papel essencial no desempenho da função de coordenador pedagógico, os posicionamentos e enfrentamentos são apontados como resultantes do diálogo, orientação e acompanhamento realizado nas escolas e nos encontros semanais de AC – Atividade Complementar. No que concerne à orientação, ainda enfatizam a fragilidade no processo formativo da coordenação reforçando a necessidade de formação continuada tanto para a coordenação quanto para os professores/as.

Tratando-se especificamente das questões relacionadas à inclusão de pessoas com NEE, e, em especial no que concerne às práticas avaliativas, esta distância ainda se torna mais evidente de modo que, em linhas gerais, nota-se que há o reconhecimento da diversidade existente, mas em nenhum momento se mencionou a existência de práticas avaliativas atentas a esta realidade. O que a pesquisa tem demonstrado é que avançamos nas concepções, mas ainda não conseguimos fazer a transposição didática necessária entre o dito e o realizado, tão logo, podemos dizer que a construção do espaço educativo inclusivo ainda é um desafio a ser encarado, em especial o que concerne às práticas avaliativas.

Notamos que o olhar dos coordenadores revela o lugar que a formação ocupa nas práticas, inclusive avaliativas. Nota-se que o processo formativo deve ser contínuo

e deve emergir do campo prático, assegurando discussões temáticas que expressem a real carência formativa dos profissionais. Este lugar não está bem definido, não há uma centralidade, nem plano de ação que expresse a garantia deste espaço privilegiado de construção e troca de saberes. A pesquisa empírica demonstra que há uma real distância entre as práticas e a reflexão ou mesmo, o aprofundamento teórico-metodológico da realidade presente no cotidiano escolar, tornando-se necessário assegurar momentos específicos para o enriquecimento coletivo, estudo, discussão sistêmica, produção e propagação do conhecimento.

A cobrança hoje feita à educação, em especial, à gestão escolar, tem forçado a escola a reinventar suas práticas e combater a exclusão. Faz-se necessário ampliar o debate e oportunizar que as práticas avaliativas insistam em impulsionar espaços formativos comprometidos com a transformação dos sistemas educativos em sistemas inclusivos. As iniciativas voltadas à formação contínua carecem de estímulos e propostas voltadas à articulação entre a formação e os desafios da escola, estabelecendo a inter-relação entre teoria e prática, de forma a organizar, o tempo e o espaço para debate e construção coletiva de práticas acolhedoras, inclusivas assegurando o direito à educação de todos os alunos/as.

Desse modo, a presente investigação já nos incita a pensarmos sobre qual será nossa proposta de intervenção a ser apresentada como contribuição e devolutiva ao campo investigado, conforme será apresentada como “Uma nova estação”, pois estamos a caminho desta estação. Enquanto a nova estação não se revela, o trem segue sua viagem, neste ponto iremos continuar com as conversas de vagões. A seguir teceremos as considerações sobre os resultados da análise feita com a entrevista aplicada aos professores/as.

4.3 GESTÃO DA SALA DE AULA: OS PROFESSORES FRENTE O DESAFIO DE AVALIAR NA E PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme já exposto, este item fará abordagem sobre as considerações advindas da análise das entrevistas realizadas com professores/as sobre as práticas avaliativas. Partimos da consideração da figura do professor como gestor da sala de aula, frente ao desafio imposto à educação, mas especificamente à avaliação e a inclusão de alunos/as com NEE. A presente análise pauta-se nas indagações que

problematizam a realização desta pesquisa e sugerem, posteriormente, a realização da proposta de intervenção.

Para Vasconcellos (2013), é na sala de aula que as coisas acontecem. É principalmente neste espaço que a interação acontece, comprometendo, assim, ao professor/a mediar as situações, de outros tempos e espaços, lidar com as histórias de vida dos seus alunos/as e favorecer o crescimento individual e do grupo. Assim, a compreensão do que está implicado na atividade do professor, corresponde à *Gestão da Sala de Aula*. Segundo Estanqueiro (2010), a gestão da sala de aula corresponde a tudo que o professor realiza para organizar os alunos/as, o espaço, o tempo e o equipamento para que o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem ocorra de forma eficaz.

Sendo que a gestão da sala de aula depende, em grande parte, o sucesso da aprendizagem dos alunos/as, assim como também as crenças dos professores/as, centralizaremos esforços a partir de então discutir as concepções e práticas dos professores/as frente à avaliação na perspectiva da inclusão de alunos/as com NEE, para isso, nos reportaremos em especial ao registro das práticas avaliativas orientadas pelo sistema de avaliação do município de Santa Luz/Ba.

Conceituá-la como “prática” significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realiza-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado. (SACRISTÁN, 2007, p. 295).

Assim sendo, o exercício prático da avaliação, na escola, está fortemente atrelado às funções que a escola desempenha. Ainda para Sacristán (2007), a prática da avaliação incide sobre os elementos de transmissão do conhecimento, da relação entre professores/as e alunos/as das, das interações no e com o grupo, dos métodos, da disciplina, das expectativas dos alunos/as, professores/as e pais, da valorização do indivíduo na sociedade, dentre outros elementos envolvidos na escolarização. Neste sentido, a princípio, reafirmamos que tratar de avaliação se constitui um enorme desafio *na* e *para* a inclusão. Enfatizamos as preposições por constatarmos que ambas as realidades são desafiadoras. Dizemos *na*, para ressaltar que a inclusão é uma realidade, uma real e concreta consolidação dos Direitos Humanos, e *para*, no

sentido de garantir e assegurar práticas que estejam voltadas para o reconhecimento e valorização desta diversidade presente na escola.

As entrevistas foram analisadas a partir de algumas categorias que elegemos. A definição destas categorias é apontada em blocos de questões, que, por se tratar de uma técnica de entrevista semiestruturada, houve uma variação quanto ao enunciado das questões, embora conservassem a cerne da questão, ou seja, a sua centralidade intencional de conhecer sobre aquele determinado aspecto. De qualquer modo, o princípio estruturante seguiu uma sequência lógica de questões mais gerais para as especificidades, facilitando a categorização das palavras/sentenças que foram divididas em 05 (cinco) eixos de discussão, a saber: a) funções da avaliação; b) prática avaliativa; c) aplicabilidade dos critérios de avaliação; d) avaliação dos alunos/as com necessidades educacionais especiais; e) encaminhamentos propositivos. Lembramos que, por se tratar de uma análise de conteúdo, o uso de falas literalmente, conforme dita pelos informantes, aparecerá uma vez ou outra, pois muito mais nos interessa o conteúdo contido nas mensagens do que sua transcrição total do enunciado.

Funções da Avaliação: parte do princípio de que a prática da avaliação não é uma ação desprovida de intencionalidade, logo, consideramos que toda ação avaliativa carrega inter-relações com o campo filosófico, sociológico, psicológico, político e pedagógico que se aproxima com a forma de conceber e praticar a avaliação. Para Sacristán (2007), a prática avaliativa é reflexo de uma série de tendências que envolvem o sistema educativo e que, de acordo com a evolução das instituições, misturam diferentes missões com e diferentes concepções. “É uma missão historicamente atribuída à escola e concretamente aos professores/as, realizada num contexto de valores sociais, por certas pessoas e com certos instrumentos que não são neutros”. (SACRISTÁN, 2007, p. 322). Neste sentido, fica evidente que todas as concepções carregam valores, crenças, atitudes e conhecimentos que são impregnados na ação do professor e trazem reflexos da cultura e práticas vividas.

As evidências conceituais sobre a avaliação demonstram que, do ponto de vista dos envolvidos, há uma compreensão da avaliação como possibilidade inclusive de aperfeiçoamento da prática do professor. Nota-se que, teoricamente, os professores/as já superaram a dicotomia da relação ensino aprendizagem, inclusive uma das falas menciona claramente a questão afirmando:

“A avaliação é importante inclusive por que não serve só para avaliar eles, mas também para nos avaliar. Se eles estão aprendendo, se a gente está fazendo alguma coisa por aquela criança” (Professora, B, 2016).

Para, além disso, também consideram importante o envolvimento da gestão escolar e da família. Ainda foi possível notar que as funções, historicamente reconhecidas no processo avaliativo, como a valorização dos aspectos quantitativos, sua condição punitiva, ameaçadora e pontual, aparecem como elementos em superação.

Percebe-se, com isso, a compreensão de que este modelo puramente classificatório e excludente da avaliação não é mais conveniente dentro do contexto atual da educação, dando lugar, assim, à entrada de concepções que se voltam para a valorização do aspecto quantitativo, a diversificação dos instrumentos, a atenção ao diagnóstico, para conhecer aluno e levar em consideração a seu avanço comparando ele com ele mesmo e a necessidade de dialogar claramente sobre os critérios que serão utilizados para acompanhar o desenvolvimento da turma. Especificamente, as questões sobre a função da avaliação revelaram que, os professores/as têm consciência de que “há necessidade do estabelecimento de um caminho seguro, de forma que a configuração dos resultados não provoque dúvidas nos alunos e seja clara por parte dos professores” (TOSI, 2013, p. 169).

Embora seja apontada a existência de um conteúdo discursivo que expressa uma visão consciente a respeito de como deve funcionar o processo de avaliação, temos clareza de que sua aplicabilidade na prática aponta desafios que necessitam superar para que, de fato, esta concepção se materialize e marque presença nas práticas cotidianas de todos os professores/as. “O que mais intriga quando refletimos sobre a avaliação escolar é o enorme descompasso entre a simplicidade de seu conceito na perspectiva libertadora e a dificuldade para colocá-lo em prática”. (VASCONCELLOS, 2014, p. 31). Partindo deste entendimento, veremos, a seguir, as revelações relacionadas à prática avaliativa considerando que, nem sempre concepções e práticas se mantêm em sintonia conforme deveriam.

- a) *Prática avaliativa*: discorre sobre os aspectos práticos da avaliação, aponta algumas características que se cruzam com os outros eixos. Neste sentido, há alguns aspectos que serão revisitados, embora ditos de outra forma. De acordo com os informantes, a prática avaliativa ainda está centralizada na atividade escrita, embora haja outros instrumentos

que dão apoio e suporte, mas a pontuação mais significativa é direcionada à atividade escrita, que segundo as orientações do sistema de avaliação, não se limita a uma única prova, contudo, a prática revela que tem sido realizada em atividade única. Também menciona a necessidade do apoio, envolvimento, criação de parcerias e formação continuada para promover as mudanças necessárias nos moldes avaliativos.

Ainda no que se refere às práticas avaliativas, nota-se que não há forte resistência em fazer mudanças, o que aparece com muita propriedade nas falas dos informantes é, de certa forma, uma dificuldade em saber o quê e como fazer. Percebe-se que os professores/as envolvidos possuem um compromisso com a aprendizagem dos seus alunos/as, mas que, em muitas circunstâncias, não sabem como agir:

“Confirmando o que já foi dito anteriormente, está faltando em nós educadores esta preparação, está faltando por que de qualquer forma a gente pode trazer e fazer bem feito o que a gente sabe fazer o tradicional, mas está precisando uma atenção especial, garanto que, se nós acharmos material e orientação, deixa de ser uma dificuldade e passa a ser uma grande aliada.” (Professora K)

Para além dos desafios que precisam ser superados, os informantes apontaram como ponto de extrema significância o planejamento, tanto no sentido de projetar, dialogar trocar materiais e organizar os procedimentos para as aulas, quanto para a avaliação das ações realizadas:

“As atividades de classe, a gente estava assim, com uma preocupação de fazer com que respondesse os critérios da FAAS” (Professora F).

Percebe-se com isso, que as práticas avaliativas estão focadas nos objetivos e metas traçados a partir da Ficha de Acompanhamento do Aluno de Santa Luz – FAAS, um instrumento elaborado para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos/as do município. É sobre esta ficha, a FAAS, que algumas críticas foram tecidas, em especial pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais, no sentido de apontá-la como padronizada e sem espaço para inclusão descritiva dos avanços e progressos que os alunos/as vêm demonstrando.

- b) *Aplicabilidade dos critérios de avaliação* denota que o sistema de avaliação do município prevê uma diversificação de atividades as quais

possibilitam o uso de diversos meios ou instrumentos a serem empregados, permitindo assim que as instituições ou os profissionais variem as técnicas. Por critérios de avaliação, Tosi (2013) define como sendo “aquilo que serve como norma para um determinado julgamento e eles já devem ter sido anteriormente delimitados e bem esclarecidos pelo conjunto participante de cada etapa do processo”. (TOSI, 2013, p. 172). A este respeito, convém lembrar, conforme já apontamos anteriormente nas notas introdutórias desta pesquisa que os critérios de avaliação do município de Santa Luz foram criados e aprovados pelos professores/as da rede com o aval do Conselho Municipal de Educação. Contudo, os informantes ao tempo em que reconhecem sua importância, em especial pela multiplicidade de possibilidades, alegam ser necessária uma releitura, de modo que seu potencial possa ser melhor explorado.

Avaliação que a gente aplica não é só a prova escrita, existe os métodos como está lá no próprio sistema de avaliação do município: a linguagem oral, a ludicidade, a pesquisa, que são as atividades, mas não é só isso que se constitui em avaliação. Tem outros momentos de sala de aula, da participação da aula, do aluno, do conhecimento que ele trouxe, assim também ele é avaliado. (Professora N, 2016).

Desse modo, os informantes demonstram conhecer e aplicar os critérios conforme orienta o sistema, contudo, mais de 50% (cinquenta por cento) dos entrevistados, mais precisamente 07 (sete) deles, mencionaram enfrentar dificuldades para o cumprimento dos critérios estabelecidos. Entre as dificuldades apontadas destacam-se: falta de acompanhamento da família; ausência de um rigor no acompanhamento e esclarecimento de como e onde os alunos/as estão sendo avaliados desde as séries iniciais, ou seja, a institucionalização de uma cultura avaliativa que crie nos educandos o compromisso e comprometimento com sua aprendizagem em lugar de somente se preocuparem com a avaliação no dia da chamada prova.

- c) *Avaliação dos alunos/as com necessidades educacionais especiais* este é um ponto de extrema relevância para nossa investigação, afinal a centralidade das questões norteadoras corresponde à investigação sobre as práticas avaliativas na perspectiva da inclusão. Traçamos todo este percurso para discutir, aos poucos, a dinâmica avaliativa presente

nas práticas do município, de modo que possamos, no diálogo, com gestores/as e professores/as, compreender como tem sido realizada a avaliação das pessoas com necessidades e neste sentido também notar as contribuições, desafios e possibilidades para organizar sistemas inclusivos.

A este respeito, as entrevistas denunciam que na prática a avaliação não tem se configurado como condição para inclusão de alunos/as com NEE. Apenas a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) relatou propostas de avaliação que sugerem e oportunizam a inclusão, fator este por ela mesmo relatado como proveniente da experiência do trabalho na SEM:

“É neste ponto que desejaria que todo professor tivesse uma experiência na Sala de Recursos” (Professora C, 2016).

Para esta professora, a ruptura com a visão excludente está fundamentada no princípio de acompanhamento individualizado a partir do levantamento das potencialidades e necessidades do indivíduo.

A fala da professora da SRM também denuncia a padronização de fichas por modelos uniformizados e a centralidade do ensino em conteúdos conceituais. Sobre este aspecto ressalta a importância do planejamento, a existência do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, a valorização da avaliação diagnóstica e o reconhecimento do potencial avaliativo proveniente do registro do progresso do aluno/a em fichas e/ou portfólios, ou seja, avaliar de forma descritiva, pois assim é capaz de captar o sentido máximo da educação na perspectiva inclusiva, – garantir o direito de aprender.

Como falei no início, o nosso sistema de avaliação traz indícios de melhoramento, mas acredito que seja necessário haver estudos acerca da avaliação. Vejo perguntas pré-prontas, claro que são importantes, mas poderia ter espaços de avaliação descritiva, onde pudesse favorecer as especificidades de cada aluno. Porém as falhas também não se encontram apenas nas fichas, mas também nos responsáveis por fazer essas avaliações, ou seja, nós professores e coordenadores. (Professora C, 2016).

Os demais informantes, embora revelem preocupar-se com a existência deste público, asseguram que as técnicas avaliativas que comumente aplicam são uniformes. Mencionam atenção dispensada para com o público, dizem das tentativas

e olhar acolhedor que tem, mas quando a questão é a avaliação denunciam que seguem os padrões previamente estabelecidos. Apontaram a importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE, ao tempo em que também cobraram maior envolvimento dos professores/as do AEE com os da sala comum, em especial nos encontros semanais de atividades complementares. Para eles, o apoio e parceria com o AEE é de extrema importância.

Assim, nos faz assegurar que a chegada dos alunos/as com NEE na sala de aula do ensino comum tem mobilizado e alterado alguns elementos no modo de conceber e fazer a aula, propriamente dita, mas quanto às questões voltadas para a promoção da inclusão, em especial pelas práticas avaliativas, ainda não avançamos como deveríamos. É preciso criar alternativas de envolvimento fortalecendo parcerias para assegurar o direito de aprender de todos os alunos/as.

- d) *Encaminhamentos propositivos* corresponde a um dos eixos de discussão desta análise que representa as necessidades e expectativas dos envolvidos nesta fase de coleta de dados. Assim, a centralidade dos encaminhamentos reside na formação de professores/as, como sendo uma das dimensões da educação capaz de estimular a transformação dos espaços educativos em ambientes inclusivos. Esta dimensão da formação envolve, em especial, a formação em exercício, ou seja, aquela destinada para quem está em atividade.

Embora o *lócus* de pesquisa corresponda a um espaço previamente conhecido por se tratar da área de atuação da pesquisadora, a intencionalidade e materialização refere-se em sua maior parte aos encaminhamentos retirado das falas dos informantes da pesquisa, assim expressa:

“Gostaria muito de participar de cursos de formação continuada que tratasse de inclusão nas escolas, principalmente, para aprender a melhorar minha prática, bem como, aprender a avaliar os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade” (Professora F, 2016).

“Como se fala muito de inclusão, falta também uma capacitação do profissional para saber lidar com algumas situações em sala de aula” (Professora N, 2016).

Este é mais um trecho da fala de outra professora que reforça a necessidade da formação. E assim segue com todos os outros. É interessante dizer que a menção sobre a ausência e ao mesmo tempo necessidade de formação apareceram não somente nos acréscimos, no espaço aberto para que os professores/as fizessem suas

ponderações, mas também ao longo de toda a entrevista. Logo, ao eleger os eixos para análise optamos em reforçar a necessidade advinda do campo de investigação como encaminhamento propositivo, pois, conforme já foi dito em momentos anteriores, a realização de uma pesquisa em Programa de Mestrado Profissional sugere a organização de uma proposta de intervenção. Desse modo, a proposta que iremos apresentar emerge da realidade constatada.

Frente ao que acabamos de expor, as notas da conversa com os educadores, provenientes da entrevista, assim como a aplicação dos questionários com os agentes da gestão escolar, impulsionaram a criação da proposta de intervenção que será apresentada a seguir. Assim, no capítulo que segue, intitulado de “Uma nova Estação: a intervenção” apresentaremos a intervenção, fazendo a descrição, informando as escolhas, justificando e se posicionando frente à realidade em evidência. Arriscamos, por assim dizer, que não se trata de nenhuma grande invenção, mas da possibilidade de tornar-se um grande marco na história da educação do município de Santa Luz/BA, pois privilegia experiências concretas e abre possibilidade para possíveis construções que podem inclusive desestabilizar práticas avaliativas que já se naturalizaram com o tempo.

5 UMA NOVA ESTAÇÃO: A INTERVENÇÃO

“O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte”.
Freire

O trem já partiu! Um longo e sinuoso percurso já foi desbravado. A educação é uma viagem, se envolver com a pesquisa no anseio de tornar-se professor-pesquisador requer, vez ou outra, uma parada para o encantar-se com o novo. A estação simboliza o lugar de fluxo de passageiros, em uma estação que os passageiros iniciam ou despedem-se de uma viagem de trem. Chegamos a uma nova estação!

Nos capítulos anteriores, posicionamos o trem sobre os trilhos metodológicos, especificando o *locus* de pesquisa, os sujeitos alvo da investigação, os instrumentos e as escolhas epistêmicas quanto ao método de pesquisa. Mais adiante, acomodamos a bagagem, ou seja, a fundamentação teórica que discorre sobre as categorias de investigação no sentido de posicionar o leitor para compreender o uso e escolha de determinados conceitos para explicar nossa compreensão quanto a temática em estudo. Em seguida, recorreremos à devolutiva dos resultados da investigação revelando e expondo considerações sobre a temática subsidiada pela “conversa” com os educadores. A este ponto, apresentaremos encaminhamentos a respeito da Proposta de Intervenção.

Este capítulo, analogicamente tratado como a intervenção tem a finalidade de apresentar a proposta de ação coerente com os resultados obtidos, com vista ao aprimoramento da avaliação na perspectiva da inclusão. Trata-se do grande marco do Mestrado Profissional, a materialização prática de um produto de pesquisa proveniente de sua aplicação engajada. De acordo com o Relatório das Condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de Educação, emitido pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – FORPRED, a natureza do Mestrado Profissional corresponde a necessidade de:

[...] estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de

interesse público; identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; explorar áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país; capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; reconhecer a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; e a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo (FORPRED, 2013).

A intervenção que propomos realizar, não carrega a pretensão de ser inédita e/ou inovadora, embora, na história educacional do município de Santa Luz, na rede pública municipal, corresponda a primeira iniciativa proveniente de uma pesquisa de Mestrado Profissional, capaz de criar esse envolvimento participativo e colaborativo que supera a mera exploração de uma realidade. A proposta de intervenção se refere a uma tentativa de oferecer subsídios para as equipes gestoras e os professores/as do município de Santa Luz (BA) sobre a avaliação, com a realização de duas ações específicas.

1. A criação de um Núcleo de Estudo Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar – NEPAV;
2. A oferta de um curso formativo para profissionais da rede.

As ações sugeridas foram escolhidas por se aproximarem da necessidade do contexto local em comum aprovação dos participantes, inclusive possibilitando adesão e envolvimento de outros profissionais, conforme será exposto mais adiante. Para início de conversa, convém retomarmos alguns pontos já marcados em nosso percurso. Iniciamos por enfatizar a natureza do Mestrado Profissional, que neste capítulo denominado *“Uma Nova Estação: a Intervenção”*, evidencia e apresenta o levantamento de ações propositivas de compromisso do pesquisador frente a dinâmica do *lócus* de pesquisa. A analogia aplicada para dizer que chegamos a uma nova estação, corresponde ao sentido e aplicabilidade da proposta de intervenção

relatando as ações já desenvolvidas e as que estão em fase de elaboração para posterior desenvolvimento.

A pesquisa até aqui realizada esteve orientada pelos objetivos específicos assim traçados: I – discutir a avaliação da aprendizagem na educação inclusiva como garantia do direito de aprender, discussão presente no capítulo de análise teórica, intitulado de “*A estação de Partida: acomodando a bagagem*”. II – investigar a concepção de avaliação e o sentido dado às práticas avaliativas no município de Santa Luz/BA, fio condutor do capítulo “*De uma estação à outra: conversa com educadores*”, que apresenta os resultados da investigação em campo. Estando dois dos objetivos específicos postulados para a investigação, já contemplados no percurso que antecede a chegada a esta estação, faz-se necessário atender ao objetivo III – propor a criação de um espaço permanente para discussão sobre práticas avaliativas contribuindo para a construção das Diretrizes Municipais para Avaliação na perspectiva Inclusiva.

Assim, esta estação corresponde ao maior desafio imposto pela pesquisa, que pode ser expresso, inclusive nas seguintes indagações: como atender ao objetivo proposto, considerando os posicionamentos, anúncios e denúncias provenientes do campo de investigação? Como articular as vozes dos sujeitos envolvidos e a finalidade maior do Programa em consonância com os anseios da Educação Básica? No intuito de cumprir o objetivo proposto e atentando para a dinâmica do próprio campo de investigação, algumas alterações foram necessárias de modo a assegurar a qualidade precisa, necessária e defendida pelo programa e seus envolvidos. De antemão, convém dizer que estas alterações correspondem ao reajustamento do cronograma de pesquisa, o qual será apresentado mais a diante.

Frente ao exposto, considerando as vozes dos sujeitos envolvidos, a real necessidade e a possibilidade de envolvimento de novos sujeitos ao processo de construção coletiva e participante, a Proposta de Intervenção ganhou um rumo distinto do inicialmente projetado. Conforme o objetivo específico o qual este capítulo se compromete atender, inicialmente, projetamos apenas criação de um espaço de discussão, apresentado como Núcleo de Estudo Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar – NEPAV, a partir do qual encaminharíamos as Diretrizes. Contudo, atentando para a necessidade formativa dos profissionais da rede, reorganizamos a proposta de modo que a construção das Diretrizes para Avaliação possa ser o produto final do curso formativo que estamos a propor. Neste sentido, o

NEPAV assume o papel sistematizador dos encaminhamentos oriundos da formação, estruturando assim, a configuração final das Diretrizes para Avaliação e assumindo a responsabilidade de encaminhar para o Conselho Municipal de Educação, bem como acompanhar, monitorar e avaliar constantemente a sua efetiva funcionalidade.

Notadamente, esta dimensão proveniente da colaboração dos envolvidos ganha força e se materializa, enquanto pesquisa participante, pois as Diretrizes serão resultantes da ação colaborativa de todos os envolvidos. Por se tratar de uma construção coletiva, justifica-se assim a criação do NEPAV como um espaço representativo capaz de analisar, amadurecer, sistematizar, definir, prover a apreciação e encaminhar para o Conselho de Educação as deliberações do coletivo. Sendo assim, o *Núcleo de Estudos Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar – NEPAV*, envolve a participação de um número significativo de profissionais, vinculados à diversas instituições que lidam diretamente com os processos avaliativos.

O NEPAV, embora fruto de uma ação voltada para a esfera municipal, possui uma abrangência ilimitada, permitindo, assim, a participação de profissionais quer da rede estadual, municipal ou particular, e/ou ainda instituições de representatividade de um coletivo como é o caso da Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Regional de Educação – NRE 04, APLB/Sindicato, Conselho Municipal de Educação, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Comissão de Educação da Câmara de Vereadores.

Para a participação no NEPAV, não há uma indicação mínima nem máxima de envolvidos, pode participar quantas pessoas tenham interesse. Assim sendo, não se institui a obrigatoriedade de existir representante de quem quer que seja, partimos do princípio da livre adesão por afinidade com a temática. Não queremos um participante que se sinta “obrigado” a participar para representar sua instituição. Contudo, é interessante destacar que o preenchimento da ficha cadastral e a adesão ao NEPAV podem ser realizados a qualquer momento, o fato de não possuir limites de integrantes é uma das características que reforça o compromisso do núcleo com o empoderamento e emancipação das pessoas.

O NEPAV se configura como um espaço aberto para debate, estudo, produção e socialização do conhecimento, primando pelo acompanhamento e avaliação permanente das práticas avaliativas e sua efetiva funcionalidade, propondo inclusive possíveis alterações provenientes da constatação e comprovação de sua ineficiência,

no intuito de zelar pelo exercício de práticas cuidadosas e inclusivistas, no município de Santa Luz (BA). Conforme expressa seu objetivo geral: Zelar pelo exercício de práticas cuidadosas e inclusivistas no município de Santa Luz (BA), desenvolvendo atividades de caráter científico, tecnológico, artístico, cultural, didático-pedagógico e de interação com a sociedade.

Este coletivo está constituído de uma equipe gestora composta por 04 (quatro) membros selecionados entre os participantes para exercer a função de liderança por, no mínimo, dois anos consecutivos podendo ser renovado quantas vezes for de interesse do grupo. É pertinente ressaltar que estes membros escolhidos para liderança assumirão a função de Coordenação Geral e Secretaria com seu respectivo vice. Ainda, de acordo com as demandas impostas ao NEPAV, poderão, posteriormente, ser criadas comissões internas para fins diversos, tais comissões serão sempre instituídas/destituídas em comum acordo com os integrantes do grupo a partir de sua real necessidade. Por se tratar de um espaço coletivo, todas as ações serão encaminhadas, aprovadas e assumidas a partir do envolvimento e comprometimento de todos, atentando sempre para os objetivos específicos que orientam as atividades do núcleo, a saber:

- Oportunizar a troca de experiências entre profissionais da educação das diversas redes (municipal, estadual e particular);
- Reunir-se ordinariamente uma vez ao mês e, extraordinariamente sempre que necessário, para promover o estudo relacionado à avaliação na perspectiva inclusiva;
- Divulgar e discutir a temática da avaliação articulando as políticas públicas e a prática pedagógica nas diversas etapas/modalidades de ensino;
- Contribuir para a melhoria dos processos que envolvem a avaliação *na e para* inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais;
- Contribuir na construção das Diretrizes Municipais para Avaliação na perspectiva Inclusiva;
- Manter o estudo, acompanhamento e (re)avaliação constante das práticas avaliativas desenvolvidas no município de Santa Luz/BA;
- Promover a divulgação de suas ações e propagação do conhecimento acerca das práticas avaliativas;

- Representar os interesses do coletivo frente à defesa de práticas avaliativas inclusivas;

A criação deste núcleo resulta da ampliação das possibilidades de participação e envolvimento de pessoas interessadas em fazer parte deste espaço, envolvendo não somente os participantes da investigação realizada nos espaços randomizados, mas, sobretudo, os profissionais que manifestarem interesse em discutir a temática. Todos os professores/as da rede municipal de Educação tiveram a oportunidade de conhecer o Projeto de Pesquisa de Mestrado, tomando ciência de seus reais objetivos e procedimentos, pois a apresentação da proposta, que inclui uma explanação sobre as intenções dos Programas de Mestrado Profissional, a trajetória da pesquisadora e seu envolvimento com grupos de pesquisa, foi realizada em diversos momentos e espaços.

Em reuniões específicas na Secretaria Municipal de Educação com Secretária, Coordenação e Direção, para divulgar a proposta. Em Assembleia da APLB/Sindicato que, além de divulgar a proposta, também contribui para apresentar a proposta do Programa e incentivar que outros colegas de profissão, manifestem interesse em participar da seleção, em encontros de Atividades Complementares –AC, em Sábados Letivos destinados à formação dos professores/as e, portanto, local oportuno para insistir na divulgação. Em reuniões específicas nas escolas envolvidas, as quais foram cuidadosamente apresentadas, inclusive fazendo a leitura dos termos e compromisso do pesquisador de modo a assegurar o sigilo e anonimato dos envolvidos. Além disso, também realizamos a distribuição de uma Carta de Apresentação da proposta e, ainda em entrevista em rádio local em programa destinado à educação, além do site do NEPAV¹².

Todas estas estratégias de divulgação correspondem à possibilidade de tornar conhecidas as intenções da pesquisa em curso. Também se refere a uma espécie de prestação de contas ao município e a sociedade, pelo fato de gozo de licença remunerada para poder investir em uma formação que carrega em seu íntimo a implicação com a melhoria da qualidade da educação. É, portanto, também um dever social, enquanto cidadã, prestar esses esclarecimentos à sociedade luzense.

Feita as apresentações em distintos espaços, os interessados preencheram uma ficha de cadastro para o NEPAV, contendo dados de identificação pessoal e

¹² Site criado e mantido pela pesquisadora como ferramenta de divulgação das ações do Núcleo de Estudo Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar. <www.nepav.com.br>.

profissional. As atividades do NEPAV foram iniciadas em abril de 2016, contando com a participação de seus membros e os registros dos encontros estão sendo disponibilizados no site do Núcleo conforme pode ser visualizado nos apêndices (p.139).

A comunidade educativa de Santa Luz (BA) acolheu bem a proposta de criação do NEPAV. Temos um número significativo de membros cadastrados, embora ainda existam alguns profissionais que manifestaram interesse, mas ainda não devolveram a ficha de cadastro, enquanto que outros fizeram a devolutiva da ficha de cadastro, mas ainda não marcaram presença nos encontros que já aconteceram. A ausência desses membros deve-se em especial ao fato de alguns deles estarem em atividade escolar (horário de aula) nos dias agendados, encontramos dificuldade, inclusive para organizar a agenda, de modo a não comprometer outras atividades.

A partir do próximo semestre, os encontros acontecerão na quarta-feira, pois se trata de um dia em que todos os interessados têm disponibilidade. A impossibilidade de realização dos encontros no semestre 2016.1 (dois mil e dezesseis ponto um) na quarta-feira residiu no fato de que no município, está em curso a 4ª (quarta) Temporada do Projeto “Toda Quarta Leitura na Praça” que acontece de abril a junho e mobiliza os profissionais de todas as escolas. Desse modo, para o semestre em curso, restava-nos realizar às quintas-feiras, mesmo com ausência de alguns, ou não realizar, daí optamos pela primeira opção. Espera-se, contudo, que a frequência seja normalizada a partir do próximo semestre. No entanto, é pertinente salientar que todos os membros cadastrados recebem por e-mail o texto de cada encontro, além de ser disponibilizada uma cópia para xerox.

Após a apresentação para a rede municipal, a pesquisadora distribuiu pessoalmente a Carta de Apresentação com Ficha de Cadastro para as instituições da rede Estadual, Particular e Filantrópica¹³ existentes no município e que entendemos se constituir parceiros importantes para as discussões e socialização de experiências avaliativas inclusivas, embora não tenhamos, nem pretendemos fazer nenhum tipo de cobrança para que sejam representadas no núcleo. A decisão em participar é única e exclusiva dos seus membros. É óbvio que consideramos de extrema importância a existência de profissionais destes segmentos para enriquecer nossas discussões, mas não forçaremos a tomada de decisão, deixaremos as

¹³ Como, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

instituições livres para se organizarem quanto à sua participação. Lembramos que a adesão ao grupo é livre e não há limite de integrantes, está aberto para quantos queiram participar.

Após o cumprimento destas etapas, marcaram-se as Reuniões Ordinárias¹⁴ para o semestre em curso. Vale destacar que inicialmente os textos de estudo dos encontros foram definidos pela pesquisadora, mas que à medida que as discussões vão acontecendo e os participantes podem e devem sugerir textos para o estudo. Abaixo apresentamos o quadro com o cronograma já definido.

Quadro 03: Cronograma de Reuniões Ordinárias do NEPAV 2016.1

DIA/MÊS	ATIVIDADE	LOCAL	HORÁRIO
27 abril	Encontro de apresentação dos membros e abertura das atividades.	Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE (centro da cidade, anexo ao CENOS)	19:30
19 maio	Encontro de estudo com texto previamente selecionado. “Aprendizagem da Avaliação: sobre a necessidade do educador aprender a avaliar a aprendizagem”. Luckesi	Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE (centro da cidade, anexo ao CENOS)	19:30
09 junho	Encontro de Estudo com texto selecionado previamente. “Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame”. Luckesi Planejamento para semestre posterior.	Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE (centro da cidade, anexo ao CENOS)	19:30

Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2016.

Salientamos que o site do NEPAV é uma ferramenta de divulgação e registro das atividades desenvolvidas pelo núcleo. E que posteriormente será também o portal que dará acesso ao curso formativo, assim como veremos mais adiante. Dando continuidade, as ações dos NEPAV, julgamos conveniente discorrer um pouco sobre cada encontro ordinário já realizado.

A definição do cronograma para o NEPAV marcou o pontapé inicial da materialização da proposta de intervenção. Vale lembrar que somente em fevereiro

¹⁴ Ordinariamente, o Núcleo de Estudos Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar – NEPAV se reunirá uma vez por mês, porém, caso seja necessário, poderá haver reunião extraordinária a ser convocada pela Coordenação Geral.

foi que obtivemos a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP para imersão em campo. E, ainda, é interessante frisar que, inicialmente, no início da nossa trajetória no programa, tínhamos sinalizado a intenção em criar um Fórum de Avaliação, que acabou por se tornar um Núcleo. Convém dizer, ainda, que tal mudança, aparentemente simples exige firmeza nas decisões. De qualquer modo, a proposta de intervenção, seja ela qual for, em um Mestrado Profissional, representa o marco da transformação propositiva para a ação concreta e não é algo simples.

Nesse sentido, após definir exatamente o modelo da proposta, partimos, então, para a organização prática. Assim, a pauta do primeiro encontro que aconteceu em abril do corrente ano foi organizada em torno dos seguintes pontos:

Boas Vindas – acolhida dos membros, apresentação e justificativa da pesquisa dentro do panorama do Mestrado Profissional. Fez-se questão de destacar que a ideia surgiu como proposta apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, mas que resulta acima de tudo da escuta à demanda da realidade local. Que não se trata de uma imposição para o programa, trata-se de uma possibilidade real de construção coletiva, participativa de uma intervenção tecida pelas nossas próprias mãos. Neste ponto, enfatizamos a importância do trabalho em equipe, do sentimento de pertença e compromisso de todos. Nesse ponto o lema: *Eu avalio, tu avalias, nós incluímos!* Foi apresentado como significativo para afirmar a posição deste coletivo.

O que é o NEPAV? – discussão sobre a sigla, foi o espaço que justificamos a opção pelo uso do termo aproveitamento escolar para enfatizar o processo e evidenciar o entendimento de que todos são capazes de tirar proveito da escola, em outras palavras, de aprender, justificando, assim, a opção por não evidenciar a expressão aprendizagem, substituindo-a por aproveitamento. Em seguida, partimos para a leitura e exploração de cada um dos objetivos no núcleo.

Ajustes e encaminhamentos: abriu-se espaço para que os membros se posicionassem e registrassem suas impressões, contribuições e/ou dúvidas quanto ao exposto. Foi realizada a apresentação da previsão do cronograma do semestre para aprovação. Recomendou-se a criação da equipe gestora, ficando para realizar a definição no encontro seguinte.

Avaliação – como toda atividade, a avaliação é um ponto significativo, assim, para otimizar o tempo, distribuiu-se a ficha de avaliação. Nossa intenção é sempre ao final de cada encontro avaliar a atividade desenvolvida, e quando for feita em ficha,

poderemos recorrer a outras técnicas para avaliar, assumimos o compromisso de iniciar o encontro seguinte com a apresentação dos registros apontados na avaliação anterior. Afinal, se avalia para tomar decisões!

No segundo encontro ordinário, os membros já tinham recebido antecipadamente, pelo e-mail, o texto de estudo que corresponde ao capítulo “*A Aprendizagem da Avaliação: sobre a necessidade do educador aprender a avaliar a aprendizagem*” de Cipriano Carlos Luckesi, apresentado no primeiro capítulo da 22ª (vigésima segunda) edição do Livro “*Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*”. Como havia combinado, iniciou-se o encontro fazendo a leitura da síntese da avaliação anterior, que apontou como pontos positivos os seguintes itens: a ideia de formação do núcleo e a apresentação – justificada como uma ação necessária e muito importante na história da educação em Santa Luz (Ba); a temática avaliação inclusiva/ avaliação de pessoas com NEE – apontada como tema que desafia educadores e pouco discutido, sendo necessária realização de estudo; a oportunidade de socializar experiências entre os membros – mencionada como valorização das práticas vividas e que devem ser partilhadas; O lanche e o espaço físico (ambiente) – demonstração de organização e apreço pelos participantes; a participação e envolvimento de pessoas de outras redes – registro da presença de professores/as da rede particular e da rede pública municipal de um município vizinho; a conversa (linguagem da apresentação de forma clara e bastante funcional) – referência à explanação da pesquisadora.

Já como pontos para melhoramento, os membros sinalizaram: a baixa frequência de professores/as da rede municipal, que já preencheram a Ficha de Cadastro, por razões que já foram explicitadas anteriormente; a ausência de ventiladores para minimizar o calor; a ausência de assento com encosto para as costas. Cientes destas colocações, para o presente encontro, já que estas considerações saíram no encontro anterior, foram providenciadas cadeiras mais confortáveis as quais foram colocadas em torno de uma grande mesa. Quanto aos ventiladores, não foi possível providenciar, ainda. Já ao baixo nível de presença dos membros cadastrados, esperamos que a mudança de dia dos encontros no próximo semestre atenda a esta demanda e todos os interessados possam acompanhar os encontros.

Em seguida, fez-se a escolha dos membros da equipe de liderança do NEPAV, conforme pode ser visualizado no site do núcleo (veja em www.nepav.com.br). Em

seguida, partimos para o estudo e discussão do texto “Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame” sobre o qual os membros participaram, deram suas contribuições e foram destacando na leitura pontos considerados significativos. Como síntese, conclusiva, percebe-se que de fato precisamos aprender a avaliar a aprendizagem, pois esta prática ainda não é uma habilidade para muitos educadores. Um dos pontos fortemente debatido foi a visão histórica que ainda resiste na aplicação de exames. A discussão foi tão interessante que ultrapassamos o horário previsto para término do encontro, sinal de que foi muito participativo e produtivo. Por fim, ainda foi realizada avaliação do encontro.

No terceiro e último encontro do semestre, iniciou-se com a devolutiva da avaliação do encontro anterior que apontou como ponto para melhoramento a necessidade de se cumprir horário e ainda a pouca frequência dos membros cadastrados. Sobre estes pontos, nos comprometemos a melhorar a pontualidade, tanto para iniciar quanto para finalizar o encontro. E mantemos a esperança de que a frequência será elevada a partir do próximo encontro, já será realizado sempre na última quarta-feira de cada mês, com exceção de dezembro que será na penúltima quarta, por tanto, no dia 21 (vinte e um). Quanto aos pontos positivos foram sinalizados em forma de expressões chave: conhecimento partilhado; troca de experiências; descontração; enriquecedor e produtivo; o estudo do texto; as reflexões; a participação das pessoas; os mimos. Sobre este último elemento apontado, vale explicar que se trata do brinde que sorteamos. A nossa intenção é que em cada encontro possamos sortear uma dica de leitura, seja para enriquecimento pessoal ou profissional. Após a análise da avaliação anterior, decidimos organizar o cronograma para o semestre que vem, fixando todos os Encontros para a Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE do centro, sempre às 19:00 h (dezenove horas), na última quarta-feira de cada mês, com exceção do mês de Dezembro.

“Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?” de Cipriano Carlos Luckesi foi o texto selecionado para o estudo deste encontro, o qual nos instiga a pensar sobre a prática da avaliação confundida com a verificação. Alerta sobre o equívoco comumente presente no espaço escolar, quanto ao uso frequente dos exames para classificar.

Assim, a nova estação, corresponde à formação do NEPAV, enquanto que prevê o continuar da viagem, – a formação – como necessidade para atingir a concretude do objetivo específico proposto, considerando que reajustamos de modo

que o curso formativo encaminhe sugestões para o NEPAV sistematizar e apresentar ao Conselho Municipal de Educação no sentido de orientar o estabelecimento das Diretrizes Municipais para Avaliação na perspectiva Inclusiva. Convém, então, deixar registrado que as ações, encaminhamentos, deliberações e projeções da continuidade desta proposta de intervenção, estarão sendo registradas no site do NEPAV. Neste sentido, reforçamos o nosso compromisso em manter a articulação com a educação básica e contribuir com a melhoria dos processos que envolvem a avaliação na educação inclusiva do município de Santa Luz/BA, gerando grande impacto a curto e longo prazo conforme sinaliza o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa:

As potencialidades que constam neste protocolo de pesquisa, destacamos abaixo:

- 1 – A curto prazo – Desenvolvimento/melhoramento da atuação de professores e gestores para tratarem da Avaliação de Aprendizagem na Educação Inclusiva no município de Santa Luz, Bahia
- 2 – A longo prazo – Melhorar as políticas de Avaliação de Aprendizagem no Município de Santa Luz. (UNEB, 2016).

Sabemos que o ideal seria já na tessitura deste texto, direcionado à defesa do Título de Mestre em Educação e Diversidade apresentar, ao menos em andamento, a formação que será ofertada para os profissionais da rede, conforme já mencionamos tantas outras vezes que se trata de uma demanda que emergiu do campo de investigação, no entanto, frente a alguns fatores que fogem do controle intencional da pesquisadora e equipe envolvida, algumas adequações no calendário tornaram-se necessárias, pois, em especial, devido aos problemas¹⁵ na aprovação e na liberação pelo CEP, conforme o referido parecerista ressalta nos comentários e considerações sobre a pesquisa “O cronograma apresentado está defasado por conta da greve e das paralisações”. (UNEB, 2016). Frente a isso, a nossa imersão em campo sofreu um considerável atraso e, ao encontrar a demanda, tomamos as medidas cabíveis para organizar e programar tal intervenção.

¹⁵ A este respeito convém esclarecer que se trata da existência da greve dos servidores da Instituição Proponente – Universidade do Estado da Bahia UNEB – que embora o Projeto tenha sido submetido pela pesquisadora em 06/07/2015, o parecer Consubstanciado, aprovando e consentido autorização para imersão em campo foi liberado em 11/02/2016.

A opção em possibilitar a oferta da formação em primeira instância para então, a partir daí, gerar os encaminhamentos propositivos para construção das Diretrizes, resulta da necessidade de compreensão das macro-categorias teóricas – Educação Inclusiva e Avaliação da Aprendizagem –, aqui referenciada como avaliação do aproveitamento escolar, que, segundo os resultados obtidos na investigação em campo, notou-se uma fragilidade nos processos formativos o que gera uma fala generalizada de um discurso comumente repetido em relação a ausência/insuficiência de formação.

Assim, é conveniente mencionar que, embora não estivesse previsto o envolvimento de outros professores da rede pública municipal no percurso e delineamento metodológico inicial, após a escuta dos sujeitos participantes da pesquisa, achamos por bem realizar uma sondagem com os professores/as da rede municipal, no sentido de verificar se o apelo formativo corresponde a uma demanda generalizada independentemente da etapa de ensino – Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial/Inclusiva. Tal hipótese foi constatada como verídica; professores/as, independentemente da etapa em que atuam, afirmaram carência de formação sobre a temática.

Ressaltamos tal aspecto e reforçamos o compromisso de pesquisadora e da instituição coparticipante – a Secretaria Municipal de Educação – em envolver-se e apoiar a realização da formação, adequando sua dinâmica, negociando calendário e viabilizando em seu cronograma, inclusive dispêndio financeiro¹⁶. Cientes deste contexto, reforçamos a epígrafe que inicia este capítulo como significativa por demais para justificar os caminhos, atalhos e desafios que enfrentamos, para nesta estação, definirmos, em especial, o como pode e quando pode.

Sem a pretensão de “resolver” o problema da formação, dada a complexidade e dinâmica da própria educação, mas, com a intenção de contribuir com a construção de saberes e reflexão sobre os processos avaliativos em especial no que concerne à inclusão de alunos/as com NEE, propomos, então, a realização de um curso de 110

¹⁶ Por se tratar de um Curso com carga horária superior a 100, o novo Plano de Carreira dos Profissionais da Educação prevê a progressão horizontal como incentivo à formação profissional, atribuindo uma porcentagem sobre o valor do salário, assim, é preciso haver todo um planejamento prévio do setor financeiro para assegurar o cumprimento da cláusula. Desta forma, a instituição do calendário foi resultado da negociação feita com a instituição coparticipante, ajustando à sua dinâmica anual de organização e previsibilidade de ações.

horas, ofertado para os diretores das escolas municipais, a coordenação pedagógica da SME, e professores/as do quadro efetivo do município, organizado em torno de 04 (quatro) Módulos que serão apresentados mais adiante. Neste sentido, convém esclarecer que a carga horária prevista para a formação será distribuída no formato de encontros presenciais e estudos dirigidos com uso de ferramenta AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, um recurso da Educação a Distância – EAD, promovido em plataforma criada especialmente para esta finalidade hospedada dentro do site do NEPAV.

Daí justifica-se a necessidade de criação de um site próprio para o Núcleo de Estudo Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar – NEPAV. Buscamos viabilizar a criação desse espaço, em especial para alocar os módulos formativos do curso. Este ambiente permitirá a interação dos cursistas, por se tratar de uma formação que será ofertada para mais de uma turma, no ambiente virtual, será possível a troca entre os cursistas. Também será o espaço destinado para indicação das referências complementares ao estudo, as atividades de reflexão e construção coletiva.

Em atenção à proposta prevista para a formação de professores, que revela o compromisso mantido pela pesquisadora e a instituição coparticipante, quanto à formação organizada para atender aos diretores, coordenadores e professores/as, lembramos que levando em consideração a dinâmica da Secretaria Municipal de Educação e a especificidade das atribuições, a oferta do Curso será direcionada para diretores e coordenadores em dias e horários distintos das turmas organizadas com a participação dos professores/as, no entanto os objetivos, e proposta formativa é a mesma, a diferenciação será apenas na abordagem, na linguagem e encaminhamento das discussões e atividades. No geral, pretendemos trabalhar com uma distribuição máxima de 25 pessoas por turma.

Em tempo, convém mencionar que a formação será ofertada para aproximadamente 100 (cem) professores/as, o que corresponde a um percentual de mais de 1/3 (um terço) do efetivo da rede. Lembramos que a direção escolar e grande parte da coordenação pedagógica não pertencem ao quadro de efetivos do município. Assim, a oferta do curso será para algo em torno de 120 (cento e vinte) profissionais. Ainda no que se refere aos encaminhamentos para a formação, ressaltamos que já estamos fazendo divulgação nos encontros de Atividades Complementares – AC, e com a aproximação do início do calendário formativo, intensificaremos a divulgação

nos murais das escolas, em meios midiáticos (programa de rádio, rede social, site do NEPAV), informando período, local e horário para inscrição.

A formação direcionada para a equipe gestora (direção e coordenação) e para os professores/as será acompanhada e complementada por meio de Plataforma Virtual. Assim, o Curso “*Avaliação: saberes e práticas na e para inclusão de alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais*”, terá uma carga horária total de 110 (cento e dez) horas, sendo que destas 52 (cinquenta e duas) serão presenciais e 58 (cinquenta e oito) à distância. A opção pelo uso da tecnologia corresponde à possibilidade de agregar soluções integradas, por se tratar de uma formação que possui considerável carga horária destinada ao acompanhamento à distância das atividades. Assim, integrando o acompanhamento à formação presencial, consideramos ser possível atender a uma carga horária significativa (110 horas), ampliando os espaços de debates, possibilidades de leituras direcionadas e aprofundamento teórico conceitual que os encontros presenciais por si só não seriam suficientes para atender, oportunizando, múltiplos olhares e viabilizando espaço para que todos possam participar, interagir, questionar, contribuir, enfim, construir saberes que auxiliem em suas práticas.

Assim, apresentaremos a seguir a proposta de carga horária prevista e cronograma de realização bem como cada Módulo Formativo. Todas as informações serão apresentadas de modo bem sucinto, considerando que no site do NEPAV haverá maiores detalhes quanto à estrutura detalhada do Curso que está programado para acontecer entre julho de 2016 e fevereiro de 2017.

Quadro 04: Distribuição da Carga Horária do Curso

PRESENCIAL		A DISTÂNCIA	
Julho 2016	4 horas	Julho 2016	4 horas
Agosto 2016	8 horas	Agosto 2016	8 horas
Setembro 2016	8 horas	Setembro 2016	8 horas
Outubro 2016	8 horas	Outubro 2016	8 horas
Novembro 2016	8 horas	Novembro 2016	8 horas
Dezembro 2016	8 horas	Dezembro 2016	8 horas
Janeiro 2017	-----	Janeiro 2017	8 horas
Fevereiro 2017	8 horas	Fevereiro 2017	6 horas
Total	52 horas	Total	58 horas

Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2016.

O curso “Avaliação: saberes e práticas *na e para* inclusão de alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais”, organizado com carga horária de 110 horas, é estruturado em uma lógica dedutiva distribuídas em 04 (quatro) Módulos Formativos que se propõem a complementar teoricamente a bagagem relacionada aos saberes e dizeres apontados nesta produção no capítulo denominado de “*A Estação de Partida: acomodando a bagagem*” (p.49 – 72). Dizemos complementar teoricamente para reforçar que o texto apresentado no referido capítulo será utilizado como texto de base. A partir dele, aprofundaremos questões que apenas foram mencionadas, mas que não nos propusemos a discutir profundamente. Apenas o último módulo não foi apresentado, no capítulo citado, pois corresponde a construção prática pautadas nos levantamentos teóricos e aproximações discutidas e debatidas nos demais módulos. A saber:

- Módulo Formativo I – Da Educação Especial à Educação Inclusiva;
- Módulo Formativo II – Avaliação na Educação: da Pedagogia do Exame à Avaliação das Aprendizagens;
- Módulo Formativo III – Inclusão e Avaliação na escola: desafios, conflitos e possibilidades;
- Módulo Formativo IV – Saberes e práticas na Avaliação Inclusiva: Diretrizes para Avaliação na perspectiva Inclusiva.

Cada Módulo Formativo possui uma carga horária distinta dada à caracterização específica proposta em sua ementa (ver apêndices p.127 – 128). Os conteúdos descritos na ementa serão abordados tanto no encontro presencial quanto nas atividades de complementação que serão ofertadas em ambiente virtual de aprendizagem – AVA. Em linhas gerais, o Curso “Avaliação: saberes e práticas *na e para* inclusão de alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais” traz como objetivo possibilitar a formação em exercício de gestores/as e professores/as comprometidos com a realização de práticas avaliativas cuidadosas e inclusivistas, subsidiando o sistema na reflexão de seus atuais modelos de avaliação comprometendo-se com a inclusão e respeito às diferenças.

O Módulo Formativo I aponta a possibilidade de envolver os cursistas no estudo histórico do movimento de inclusão de pessoas com deficiência, no intuito de fazê-las, a partir daí, compreender a institucionalização e legalização das políticas públicas que asseguram o direito, inclusive à educação, desses indivíduos que foram historicamente rejeitados. No intuito de contemplar a contento a própria denominação

do módulo “*Da Educação Especial à Educação Inclusiva*”, trataremos das fases – exclusão, segregação, integração e inclusão. Faremos aprofundamentos sobre as especificidades do público atendido pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, que se refere a Deficiências, Transtornos do Espectro Autista – TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Trata-se do módulo que terá maior carga horária, por corresponder à base legal de sustentação para o desenvolvimento de práticas avaliativas inclusivas. Compreendemos este módulo como sendo capaz de, a partir de sua contextualização sobre a educação inclusiva, possibilitar aos cursistas a tomada de posição em defesa da garantia do direito de aprender rompendo com as práticas avaliativas homogeneizadoras e excludentes.

A Proposta de estudo da “*Avaliação na Educação: da Pedagogia do Exame à Avaliação das Aprendizagens*”, que corresponde ao Módulo Formativo II busca compreender a função da avaliação inicialmente introduzida na prática educativa, como resultado das provas e exames, para a compreensão atual de avaliação como superação da Pedagogia do Exame para condição de acompanhamento do aproveitamento escolar. Este módulo visa discutir a relação da avaliação com a função social da escola, buscando fazer entender que para pensar nas práticas avaliativas comprometida com as aprendizagens se faz necessário repensar o papel social da escola. Assim, as discussões desse módulo ganham centralidade no estudo das concepções de avaliação para compreender o cotidiano escolar, as práticas e as razões que nos fazem persistir no ato de examinar.

Partindo, então, do estudo geral de questões sobre a conceituação da Educação Inclusiva e caracterização do seu público, indo para a compreensão da Avaliação na Educação, o Módulo Formativo III “*Inclusão e Avaliação na escola: desafios, conflitos e possibilidades*” propõe aproximar as discussões trazendo o foco para a avaliação das pessoas com necessidade educacionais especiais. Para isso, esse módulo tem a função provocadora de nos fazer pensar sobre os desafios, conflitos e possibilidades para avaliação inclusiva. A questão norteadora centra-se na indagação: como avaliar pessoas com necessidades educacionais especiais? A este respeito, buscaremos a interlocução com as discussões já levantadas nos módulos que antecederam, fazendo com que os cursistas possam retomar e se posicionar frente ao desafio de avaliar *na* e *para* a inclusão. Propõe-se neste módulo discutir os modelos de inclusão e possibilidades avaliativas apresentadas em cada um deles – Atendimento Educacional Especializado – AEE e Ensino Colaborativo ou Coensino,

no intuito de provocar as discussões e subsidiá-los na construção do entendimento da avaliação na perspectiva inclusiva.

E, por fim, o Módulo Formativo IV, prevê a concretização mediada pelos estudos, reflexões e discussões teóricas realizadas anteriormente, a organização das Diretrizes Municipais para a Avaliação na perspectiva Inclusiva. Contempla em seu estudo a análise do atual Sistema Municipal de Avaliação, quanto aos critérios instituídos, buscando articular uma relação precisa sobre o “modelo” em vigor e as possibilidades de inclusão/exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Exige, a este ponto, uma retomada nos estudos realizados nos módulos que antecederam, de modo a construir alternativas para orientar atividades avaliativas cuidadosas e inclusivistas na rede municipal de Santa Luz/BA. Lembramos que o Documento final a ser encaminhado para o Conselho Municipal de Educação deve apontar as contribuições geradas pelo amadurecimento proveniente da formação, cuja sistematização será de responsabilidade do NEPAV.

Com a constituição do Núcleo de Estudo Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar – NEPAV –, espera-se que as discussões, experiências e diálogos sobre as práticas avaliativas presentes nos espaços formais de educação, dos membros envolvidos, sejam aportes importantes para o amadurecimento de uma proposta avaliativa atenta a demanda da inclusão a ser firmada após a formação com professores/as da rede pública municipal. Unindo, assim, as ideias propositivas, oriundas do curso com as debatidas no NEPAV, espera-se organizar as Diretrizes Municipais para Avaliação na perspectiva Inclusiva, cumprindo assim o objetivo proposto pela Pesquisa.

Com o término da formação, espera-se que o NEPAV sistematize o Documento, faça uma apresentação para toda a rede municipal de ensino, colha sugestões/alterações da redação e por fim encaminhe para o órgão deliberativo – o Conselho Municipal de Educação. Cumprindo estas etapas, compete ao NEPAV o acompanhamento e monitoramento das práticas avaliativas, cumprindo assim sua maior função a de *Avaliar a Avaliação*, ou seja, acompanhar permanentemente a eficácia e eficiência das práticas avaliativas do município de Santa Luz (BA), contribuindo para a reflexão, adequação e promoção de uma educação atenta à inclusão. Considerando que todas as etapas da intervenção – cumpridas e encaminhadas – estão pautadas na realidade local, pode-se afirmar que esta prática de intervenção poderá servir de inspiração para outros municípios.

A implementação das ações prevê que as práticas avaliativas tendem a ser encarada como ato dinâmico e inclusivo, garantindo, assim, o direito de aprender de quem quer que seja, independentemente de suas condições ou necessidades educacionais especiais. E, é na certeza de que a avaliação pode se configurar como elemento impulsionador das mudanças o sistema educacional, transformando-o em sistema inclusivo que acreditamos no poder da ação-reflexão-ação possível de ser desenvolvido na execução desta proposta proveniente do envolvimento coletivo em prol desta transformação. Afinal, a inclusão não corresponde a atitude isolada de alguns, mas ação colaborativa de todos!

Assim, a estação atual cumpre sua real funcionalidade, ser local de apoio para o recomeçar de uma nova jornada. Não poderíamos, mesmo que fosse possível, definir esta estação como destino final, a educação é fluída, possui movimento contínuo o engajamento com a comunidade educativa e comprometimento com nosso papel de educadoras requer o eterno recomeçar. As demandas educativas exigem de nós posicionamentos; não podemos ficar alheios a tudo isso. Portanto, apontaremos a seguir, as considerações finais, mas especificamente posicionamentos sobre a trajetória de como cheguei até aqui, bem como as contribuições deste trabalho para a formação pessoal e social, capaz de (re)significar o ser professor-pesquisador comprometido com seu campo de atuação promovendo a articulação e aproximação da Universidade com a Educação Básica.

6 A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

“O senhor... mire e veja o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. É o que a vida me ensinou. E isso me alegra. Muitão”.
Guimarães Rosa

Um “Trem” chamado Avaliação posto em movimento permanecerá em movimento. As paradas em cada estação são essenciais para manter seu funcionamento, incorporar novos vagões, acomodar novas bagagens, acionar outros maquinistas, reabastecer o combustível e seguir cumprindo com sua missão de viajar e desbravar territórios. Assim como o filósofo grego Heráclito afirma que não é possível se banhar duas vezes no mesmo rio, iniciar nossa viagem de trem também nos faz confirmar que depois de percorrer quilômetros de trilhos, o trem já não é mais o mesmo, ao fazer seu percurso ele influenciou e foi influenciado pelas diversas situações de aprendizagem que a pesquisa foi se desdobrando exigindo escolhas, posicionamentos e encaminhamentos.

Desse modo, apontamos a título de considerações finais os desfechos da pesquisa pautando-nos nas questões norteadoras da investigação apresentadas inicialmente e nos objetivos propostos, de acordo com as recomendações de Cervo; Bervian; Silva (2007), ao esclarecerem que as considerações finais de um trabalho devem conter, entre outros elementos, uma síntese do texto, deve responder o problema de pesquisa de modo a esclarecer como foram atendidos os objetivos inicialmente propostos, além de também ser possível apontar sugestões e recomendações de como lidar com o problema estudado.

Retomando os pontos estruturantes da presente pesquisa, partimos da apresentação do percurso metodológico considerando alguns itens do universo ferroviário para discorrer a metodologia de pesquisa empregada, intitulado assim o primeiro capítulo de “Posicionando o trem sobre os trilhos metodológicos”. “A estação de partida: acomodando a bagagem”, este foi o título sugestivo do segundo capítulo, que discorre sobre a fundamentação teórica. Nele buscamos, com apoio da literatura especializada, discorrer sobre as categorias temáticas que *a priori* precisam ser conhecidas e apresentadas, ainda que suscintamente, permitindo ao leitor se

apropriar de alguns conceitos e posicionamentos que corroboram com nosso entendimento sobre a temática em estudo.

No que se refere a esta pesquisa especificamente, esta seleção revela apenas o essencial e necessário a ser introduzido no curso formativo que aparece como proposta de intervenção. Assim, como pode ser notado, cada item específico que constitui este capítulo corresponde à temática dos 03 (três) primeiros módulos da proposta de formação a ser realizada com os diretores, coordenadores e professores/as. Desse modo, esta produção será apenas o texto introdutório de cada módulo a ser aprofundado, atentando para algumas especificidades que precisam ser melhor esclarecidas, debatidas e aprofundadas, inclusive apontando referenciais teóricos que para a tessitura deste texto não foram mencionados.

O terceiro capítulo, denominado “De uma estação à outra: conversa com educadores”, apresenta os resultados oriundos da aplicação dos instrumentos de pesquisa no *lócus* selecionado para amostragem. A partir de todo este percurso trilhado, uma nova estação se desvela à nossa frente. Assim, intitulamos o quarto capítulo de “Uma nova estação: a intervenção”, como o próprio título sugere refere-se a um ponto novo na apresentação da pesquisa, corresponde à grande contribuição do Mestrado Profissional com o campo investigado. A estação pode ser considerada ponto final ou apenas parada que sugere continuidade, neste caso a nova estação a que nos referimos refere-se apenas a uma parada.

A viagem continua, inclusive com a chegada de novos passageiros para os vagões. O maior sentido em dar continuidade à viagem reside na certeza de que as pessoas são, como afirma Boff (2009), um projeto infinito, daí a escolha da epígrafe inicial para dizer que esta incompletude das pessoas possibilita que as mudanças possam ser realizadas e, no sentido maior de nossa investigação que suas práticas podem então ser alteradas e, esta condição muito me alegra por vislumbrar aí a possibilidade de contribuir para construção de práticas avaliativas inclusivas.

A construção de cada capítulo trouxe, ainda que implicitamente, nossos posicionamentos e inferências, portanto, faremos neste ponto as considerações gerais, desse modo, convém retomarmos os objetivos, apontando nossa posição diante de toda a trajetória, descobertas e construções da pesquisa. Considerando que a investigação revelou desafios a serem assumidos frente à construção de um sistema inclusivo, partindo do modo de conceber, orientar, construir, aplicar, acompanhar e (re)avaliar as práticas avaliativas no município de Santa Luz/BA. Quanto a estes

desafios, podemos citar a necessidade de formação continuada, com vistas a atender dois pontos extremamente importantes: o estudo sobre a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais e o estudo sobre a avaliação na perspectiva inclusiva, de modo que se possa construir uma cultura avaliativa condizente com a garantia do direito de aprender. Reafirma a urgência em fortalecer e ampliar a discussão, repensando o lugar e valor incondicional do sentido da avaliação como condição para exclusão/inclusão. Demanda discutir o tema da avaliação, como um desafio a ser encarado, inclusive pela Secretaria Municipal de Educação, no sentido de fortalecer vínculos, promover a formação continuada assumindo assim o compromisso de combater à reprovação/evasão/abandono.

Sabemos e reafirmamos com isso, o compromisso que esta pesquisa possui em tornar-se um veículo capaz de conduzir a transformação das práticas avaliativas em práticas inclusivas, contribuindo, assim, para a transformação do sistema educacional em sistema inclusivo. Temos a consciência de que não basta alterar as práticas avaliativas, há outros elementos da cultura escolar que também exercem influência, mas, entendemos que ao discutir as práticas avaliativas para concebemos como capazes de promover a inclusão elas impulsionarão, inevitavelmente a mudança na estrutura da educação, considerando que a avaliação não é o fim último da prática, mas o meio pelo qual todas as demais ações da escola dependem dela para serem realizadas. Por exemplo, não é o currículo quem deve determinar a avaliação, mas avaliação, o conhecimento real das potencialidades e necessidades dos indivíduos que influirão sobre os meios para acessar ao currículo.

Considerando que tínhamos como objetivo geral compreender as práticas avaliativas na perspectiva inclusiva, partindo do reconhecimento da diversidade em especial dos alunos/as com NEE, de modo a construir alternativas para orientar atividades avaliativas cuidadosas e inclusivistas na rede municipal de Santa Luz/BA, podemos inferir que conseguimos atendê-lo, pois o percurso, as escolhas e as etapas foram, cuidadosamente, estabelecidos. Nota-se que, ao fazermos o desdobramento do objetivo indagando para quê fazer tal coisa, surge a construção de alternativas para orientar as práticas avaliativas e, a este respeito, a proposta de intervenção nasce justamente como uma alternativa para sua concretude. Quanto aos objetivos específicos, que são os aportes necessários para atingir o objetivo geral, conclui-se que foram suficientes para dar conta de sua função. Assim, não resta dúvida, conseguimos manter o trem sobre os trilhos.

Conforme já mencionamos, apenas uma parada, não encerramos por aqui, por tanto julgamos conveniente o uso da expressão “a título de considerações finais” como uma forma de apontar para o leitor que a construção desta pesquisa, assim como tantas outras, sugerem uma continuidade, mas que neste caso especificamente há uma implicação maior. Poderíamos, sem sombra de dúvidas, ampliar as discussões aqui apresentadas, mas como apontamos nosso compromisso inicial em buscar manter uma aproximação com a educação básica, queremos propositalmente instigar em nosso público maior a quem esta pesquisa se destina – a comunidade educacional do município de Santa Luz (BA) – a curiosidade e o desejo de viajar neste “trem” chamado avaliação e alcançar outras tantas estações sejam necessárias.

Assim, a realização desta pesquisa nos faz compreender a fragilidade existente nas práticas avaliativas por ora desenvolvidas no município que, embora apresentem uma diversidade de critérios que possibilitam a diversificação dos instrumentos, ainda revelam ser homogeneizadoras. Esta fragilidade aparente nos permite apontar, também, uma lacuna quanto aos diálogos necessários entre a gestão escolar e a gestão da sala no que se refere aos processos avaliativos. Além disso, nos permite reafirmar o lugar de extrema relevância que esta pesquisa ocupa no cenário educacional municipal, pois pretende, como desdobramento futuro, apresentar ao Conselho Municipal de Educação as Diretrizes Municipais para Avaliação na perspectiva Inclusiva como sendo um documento referencial.

Nota-se, contudo, a questão da ausência de formação continuada como sendo elemento de significativa importância conforme já foi ressaltado tantas outras vezes. No entanto, não queremos com isso colocar a formação como sendo a vilã, nem tão pouco endeusá-la como “salvadora da pátria”, é preciso ponderar que a existência por si só, de mecanismos formativos voltados para esta temática não asseguram mudanças nas práticas. As mudanças são oriundas de um amadurecimento e de uma tomada de consciência da importância individual e coletiva dos sujeitos que a formação apenas pode, ao evidenciar as discussões, contribuir com seu processo de reflexão. Queremos com isso dizer que as práticas avaliativas somente podem tornar-se práticas avaliativas inclusivas se houver comprometimento de todos em ensinar a turma toda; sabiamente resumido na expressão que fazemos questão de encerrar este texto “ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios”. (MANTOAN, 2013, p. 62).

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise e Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini; DUTRA, Cláudia Pereira. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, Maria Dolores Fortes. Prefácio: Avaliação Inclusiva. In: TEIXEIRA, Josele; Liliane, Nunes. **Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p.13-17.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan.abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1>>. Acesso em 10 abr. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: 2011** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, abr. 2011.

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009.

BARROS, José D'Assunção. Sobre o uso de conceitos nas ciências humanas e sociais:uma contribuição ao ensino de Metodologia. **Iniciação**. vol. 1, n 2, ago 2011. Disponível em: <<http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/wp-content/uploads/2013/07/6-art.pdf>>. Acesso em: 16, abril de 2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa Participante: o saber da Partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 7 - 20.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 2, de 11 set. 2001. CEB/Parecer nº 17, de 3 jul. 2001.

BRASIL. MEC. CNE. Câmara de Educação Superior. **Parecer 81**, de 07 de abril de 2003.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN**, 9394/96. 5.ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2014.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/2008. In: BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP: Brasília, 2010.

BRASIL. Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../191-consultas?...manual-de-orientacao...unidade-executora-prop...>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. São Paulo: Vozes, 2009.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Pesquisa Multireferencial em Educação e socialização do conhecimento. Conferência Investigación Multireferencial em Educación y Socialización del Conocimiento. **XI Jornada de Investigación Educativa da Universidade Central da Venezuela**. Fev. 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Francisca Samara Teixeira; ALMEIDA, Cícera Geórgia Félix de; RODRIGUES, Maria Euzimar Nunes; *et al.* Inclusão e avaliação na escola. In: LEITE, Raimundo Hélio (Org.) Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 167-178.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro A; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Education, 2007.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. V.25, n.44, p. 383-398, set. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em fev. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série na escola. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda**. São Paulo: Criarp, 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. A formação docente: apagando fronteiras e redefinindo territórios. *In: _____*. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013. p. 43-96.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Portugal: Porto, 1994.

ESTANQUEIRO, António. Boas Práticas na educação: o papel dos professores. Barcarena, Portugal: Editorial Presença, 2010.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 06 de abr. 2015.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Resignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. *In: Anais do IX Seminário capixaba de educação inclusiva – Resignificando conceitos e práticas a contribuição da produção científica*. Vitória: UFES, 2005.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.20, n.43, p. 305-318, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>>. Acesso em dez 2014.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Da exclusão à inclusão na avaliação da aprendizagem. *In: VIANA, Tania Vicente; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga (Orgs.) Múltiplas dimensões em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Imprece, 2010. p. 284-301.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante. *In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.) Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-124.

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FORPRED. Relatório das Condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de Educação. Goiânia: set. 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2013/10/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf>>. Acesso em maio 2015.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: abordagens práticas. *In*: GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Universitária Argos, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de Método: na construção de pesquisa em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GONSALVES, E. P.; NÓBREGA, A, M. **Fazendo uma monografia em Educação**. Campinas: Alínea, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Marilisa Bialvo; DUSO, Leandro. Uma experiência de formação continuada de Professores: estreitando distâncias entre a pesquisa Universitária e a prática docente. **X Congresso Nacional de Educação. EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR. Curitiba, 7 a 10 nov. 2011.

IBGE <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292800>

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Patrimônio Material**. Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>>. Acesso em: 13 de mar. 2016.

JEFFREY, Debora Cristina. O monitoramento da educação básica na esfera estadual: o caso paulista. *In*: GRANVILLE, Maria Antonia. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: da escola básica à universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 63-76.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Inclusiva: orientações pedagógicas. *In*: Brasil. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP, 2007. p. 45-60.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 59-67.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, mai/jun/jul/ago, 2004, p. 85 – 94.

MARTINS, Ana Pula Maioli; BROCANELLI, Cláudio Roberto. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2. P. 80-85, jul/dez 2010. Disponível em: < >. Acesso em maio 2016.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. Por uma didática dos sentidos. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Porumadidaticadossentidos.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. Prspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p. 11-34, jun 2000. Disponível em: <http://www4.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf>. Aceso em jan 2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LÜDKE, Menga. A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. **XIV ENDIPE** Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2008, p. 500-516.

PASTORIO, Eduardo. Nucleação das Escolas do Campo: o caso do município de São Gabriel/RS. Universidade Federal de Santa Maria UFSM/RS. Centro de Ciências Naturais e Exatas. Departamento de Geociências Programa de Pós-Graduação em Geografia. Rio Grande do Sul, 2015. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, Veet (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8.ed. Rio de Janeiro; WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaguim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Filipe Prado Macedo da. Desenvolvimento Territorial: a experiência do Território do Sisal na Bahia. **Anais da XII Semana de Economia UESB**. 10 a 15 jun. 2013. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semana_economia/2013/anais-2013/a05.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SILVA, Marianela Costa F. R. da; FERREIRA, Nali Rosa. **Pesquisa e Prática Pedagógica**: aprender a aprender. Curitiba: Fael, 2010.

SILVA, Maria Kênia Firmino da; VIANA; Tania Vicente. A persistência histórica do ato de examinar. *In*: LEITE, Raimundo Hélio. (Org.) **Diálogos em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 25-43.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. vol.16, n. 2, p.276-282 jul/dez 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a11v16n2.pdf>>. Acesso em: maio 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli. Acompanhamento, temporalidade, diferença e formação: diálogos sobre ritos de passagem de alunos de escolas multisseriadas para escolas da cidade. *In*: RIOS, Jane Adriana V. P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador, EDUFBA, 2015. p. 243 – 261.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, Célia Regina. O Estado da Arte: a concepção de avaliação educacional vinculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, v.5, n 1, p. 59-66, 2006.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP: set 2004. (Dissertação de Mestrado).

TOSI, Maria Raineldes. Avaliação. *In*: TOSI, Maria Raineldes. **Didática Geral**: um olhar para o futuro. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 169-179.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESD Brasil, 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 03 mar 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Parecer n.1.406.463**. Parecer Consubstanciado do CEP. Salvador, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2013. (Coleção Subsídios Pedagógicos).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão feiticizada da função social da escola. *In*: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

APÊNDICES

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Avaliação: saberes e práticas *na* e *para* inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Responsável: Mestra. Adevanucia Nere Santos

EMENTA**Módulo I – Da Educação Inclusiva à Educação Especial**

Perpassa pelo aspecto histórico do movimento de inclusão de pessoas com deficiência, tratando das fases – exclusão, segregação, integração para então chegar à inclusão. Contempla a discussão sobre a institucionalização e legalização das políticas públicas que asseguram o direito à educação. Busca esclarecer as nomenclaturas que envolvem a discussão em torno da inclusão educacional de alunos/as com necessidades educacionais especiais. Faz o estudo sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado –AEE em Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, enfatizando o público-alvo deste modelo de inclusão.

Objetivo Geral:

Compreender o movimento de inclusão de pessoas com necessidade educacionais especiais, discutindo as especificidades do público alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Módulo II - Avaliação na Educação: da Pedagogia do Exame à Avaliação das aprendizagens

Busca compreender a função da avaliação como superação da Pedagogia do exame. Apresenta e considera a avaliação como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de práticas excludentes/includentes. Discute a relação da avaliação com a função social da escola. Estuda as concepções de avaliação com vistas à compreensão do cotidiano escolar e as práticas exercidas na escola.

Objetivo Geral:

Compreender as funções da avaliação no contexto atual da escola, considerando-a como elemento impulsionador de práticas inclusivas.

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Avaliação: saberes e práticas *na* e *para* inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Responsável: Mestra. Adevanucia Nere Santos

EMENTA**Módulo III - Inclusão e Avaliação na escola: desafios, conflitos e possibilidades**

Propõe evidenciar os desafios e conflitos que incidem sobre as práticas e (in)possibilitam a realização de práticas inclusivas. Busca fazer a interlocução com os saberes, exigindo e retomada de posição frente ao desafio de avaliar *na* e *para* inclusão. Discute os modelos de inclusão (AEE e Co-ensino), levantando possibilidades avaliativas das quais poderão gerar práticas “verdadeiramente” inclusivas.

Objetivo Geral:

Discutir sobre os desafios, conflitos e possibilidades da prática avaliativa voltada para a garantia do direito de aprender no contexto da inclusão escolar.

Módulo IV - Saberes e práticas na Avaliação inclusiva: Diretrizes para Avaliação na perspectiva Inclusiva

Contempla o estudo e análise do atual sistema Municipal de Avaliação. Busca articular uma relação sobre o “modelo” em vigor e suas possibilidades de inclusão/exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Prevê a construção de alternativas para orientar as atividades avaliativas cuidadosas e inclusivistas no município de Santa Luz (BA) que subsidiarão a organização das Diretrizes Municipais para Avaliação na Perspectiva Inclusiva.

Objetivo Geral:

Elaborar Diretrizes para Avaliação na perspectiva Inclusiva para apresentação ao Conselho Municipal de Educação de Santa Luz (BA).

CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES	
FICHA DE INSCRIÇÃO	
Avaliação: saberes e práticas <i>na e para</i> inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	
Nº da inscrição: _____	Data: ____/____/____
DADOS PESSOAIS	
Nome Completo:	
RG:	CPF:
Endereço:	
Cidade:	
E-mail:	
Celular:	
Contato Whatsapp:	
DADOS PROFISSIONAIS	
Formação Acadêmica:	
Local de Trabalho:	
Turmas que leciona:	
Disciplinas que leciona:	
HORÁRIO DA FORMAÇÃO	
<input type="checkbox"/> Segunda-feira à noite (quinzenalmente) <input type="checkbox"/> Quarta-feira à noite (quinzenalmente) <input type="checkbox"/> Sábado dia inteiro (uma vez ao mês)	

Assinatura do Cursista

CURSO DE FORMAÇÃO PARA COORDENAÇÃO E DIREÇÃO	
FICHA DE INSCRIÇÃO	
Avaliação: saberes e práticas <i>na e para</i> inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	
Nº da inscrição: _____	Data: ____/____/____
DADOS PESSOAIS	
Nome Completo:	
RG:	CPF:
Endereço:	
Cidade:	
E-mail:	
Celular:	
Contato Whatsapp:	
DADOS PROFISSIONAIS	
Formação Acadêmica:	
Função/cargo:	
Local de Trabalho:	

Santa Luz, ____ de _____ de 2016

Assinatura do Cursista



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
COLEGIADO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE- MPED. ALUNO REGULAR 2014.2



GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES/AS

Questões para incitar a conversa:

1. O que é Avaliação?
2. Fale-nos de como você desenvolve suas atividades avaliativas.
3. Qual a função da Avaliação no processo de ensino-aprendizagem?
4. Como você pensa que deveria ser a avaliação da aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE?
5. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas no processo avaliativo dos alunos com necessidades educacionais especiais?
6. Em sua opinião, quando a Avaliação deve ser realizada?
7. Qual é o significado da Avaliação anterior (unidade, bimestre, semestre, ano, etc.) para a melhoria do trabalho pedagógico?
8. O que seria uma avaliação inclusiva?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
COLEGIADO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE- MPED



QUESTIONÁRIO – COORDENADOR/A

Caro/a Coordenador/a!

Este questionário que estas recebendo, corresponde a um instrumento de coleta de dados utilizado por mim na pesquisa que venho desenvolvendo sobre *As práticas avaliativas na perspectiva da Inclusão*, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, correspondente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação da Professora Dr^a Carmélia Aparecida da Silva Miranda.

A sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo. Saliento que será preservada a identidade dos participantes através de seu anonimato e, que o resultado deste questionário será utilizado apenas para fins de pesquisa científica.

Sua participação é muito importante!

Cordialmente,

Adevanucia Nere Santos
 Pesquisadora/UNEB

Espaço reservado para preenchimento pela pesquisadora:

Questionário nº _____ Data de aplicação: ___/___/___
 Escola: _____ Porte da Escola: _____

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Formação acadêmica:

Superior Incompleto

Superior completo: Curso _____

Especialização: Curso _____

Experiência profissional:

Tempo de serviço na área de educação:

De 1 a 3 anos De 3 a 5 anos

De 5 e 10 anos Mais de 10 anos

Tempo de atuação como Coordenador(a):

Até 1 ano Entre 1 e 3 anos

Entre 3 e 5 anos Entre 5 e 10 anos

Mais de 10 anos

Você participa/participou de alguma formação específica para Gestão/Coordenação Escolar?

Sim Não Qual: _____

ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO:

Sua atividade na coordenação está centrada:

Na Secretaria de Educação e acompanha o trabalho das escolas

Na própria escola

Você coordena:

Educação Infantil

Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano)

4º e 5º ano do ensino fundamental

Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)

Educação de Jovens e Adultos

Educação Especial/inclusiva

Você conhece o Sistema de Avaliação do Município?

Sim Não Um pouco

Ao longo deste ano, você realizou encontros formativos e/ou atividades complementares (AC) com os professores com que frequência?

1 vez por semana

Quinzenalmente

Mensalmente

A cada semestre

1 vez ao ano

Outro espaço de tempo. Especificar: _____

Ao longo deste ano, você promoveu ou participou de encontros formativos para estudar, planejar e/ou discutir sobre o desempenho dos alunos/as com necessidades educacionais especiais?

Sim Não Às vezes

Com que frequência estes encontros formativos aconteceram?

- Não aconteceram
- 1 vez no ano
- A cada bimestre
- A cada semestre
- Outro espaço de tempo. Especificar: _____

Quanto as suas impressões e opiniões: (Se necessário, utilize folha extra indicando o nº da questão em continuação. Ex.: *Continuação da questão 3*)

1. O que você entende por Avaliação da aprendizagem?

2. Qual é a sua opinião sobre os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores segundo as orientações do Sistema Municipal de Avaliação?

3. Como a Coordenação orienta e acompanha as atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores?

4. Qual é o significado da Avaliação anterior (unidade, bimestre, semestre, ano, etc.) para a melhoria do trabalho pedagógico?

5. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela coordenação no processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais?

6. Como você pensa que deve ser feita a avaliação do/a aluno/a com necessidades educacionais especiais?

7. Fique à vontade para acrescentar considerações que julgue pertinente de acordo com a temática em questão.

Obrigada!



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
COLEGIADO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE- MPED



QUESTIONÁRIO – DIRETOR/A

Caro/a Diretor/a!

Este questionário que estas recebendo, corresponde a um instrumento de coleta de dados utilizado por mim na pesquisa que venho desenvolvendo sobre *As práticas avaliativas na perspectiva da Inclusão*, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, correspondente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação da Professora Dr^a Carmélia Aparecida da Silva Miranda.

A sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo. Saliento que será preservada a identidade dos participantes através de seu anonimato e, que o resultado deste questionário será utilizado apenas para fins de pesquisa científica.

Sua participação é muito importante!

Cordialmente,

Adevanucia Nere Santos
 Pesquisadora/UNEB

Espaço reservado para preenchimento pela pesquisadora:

Questionário nº _____

Data de aplicação: ____/____/____

Escola: _____ Porte da Escola: _____

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Formação:

Médio Completo

Superior Incompleto

Superior completo: Curso _____

Especialização: Curso _____

Experiência profissional:

Tempo de serviço na área de educação

Entre 1 e 3 anos

Entre 3 e 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Mais de 10 anos

Tempo de atuação como Diretor(a)

Até 1 ano

Entre 1 e 3 anos

Entre 3 e 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Mais de 10 anos

Você participa/participou de alguma formação específica para Gestão Escolar:

Sim Não Qual: _____

CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO

A escola possui Projeto Político Pedagógico?

Sim Não Está em fase de elaboração

Quando é realizado o *Conselho de Classe* de sua escola?

- No final de cada Unidade Letiva
- No final de cada Semestre
- No final do ano
- Não se realiza Conselho de Classe

A escola tem alunos com necessidades educacionais especiais?

Sim Não

Os alunos com necessidades educacionais especiais, público do Atendimento Educacional Especializado são?

- Encaminhados para o AEE na Sala de Recursos da própria escola
- Encaminhados para o AEE na Sala de Recursos em outra escola
- Encaminhados para atendimento em outras instituições especializadas
- Não recebem nenhum tipo de atendimento complementar ou suplementar

DINÂMICA ESCOLAR

Você conhece o Sistema de Avaliação do Município?

Sim Não Um pouco

Você acompanha/monitora o desempenho dos alunos/as?

- Sim, faço questão de ver o rendimento por turma
- Nunca, não vejo a necessidade de fazer isso
- Às vezes, nem sempre é possível
- Gostaria de fazer isso, mas nunca tenho tempo

Ao longo deste ano, você participou de atividades complementares (AC) junto com os professores?

Sim Não

Com qual frequência aconteceram as atividades complementares (AC) que você participou?

- 1 vez por semana
 Quinzenalmente
 Mensalmente
 A cada semestre
 1 vez ao ano
 Outro espaço de tempo. Especificar: _____

Ao longo deste ano, a escola promoveu ou participou de encontros formativos para estudar, planejar e/ou discutir sobre o desempenho dos alunos/as com necessidades educacionais especiais?

- Sim Não Às vezes

Qual foi a frequência destes encontros formativos?

- Não aconteceram
 1 vez no ano
 A cada bimestre
 A cada semestre
 Outro espaço de tempo. Especificar: _____

Quanto as suas impressões e opiniões: (Se necessário, utilize folha extra indicando o nº da questão em continuação. Ex.: *Continuação da questão 3*)

1. Para você, qual a função da Avaliação?

2. Qual é a sua opinião sobre as práticas avaliativas utilizadas pelos professores, segundo as orientações do Sistema Municipal de Avaliação?

3. Quais são as maiores dificuldades que a escola tem encontrado no processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais?

4. Fique à vontade para acrescentar considerações que julgue pertinente de acordo com a temática em questão.

Obrigada!



<u>FICHA DE CADASTRO</u>

DADOS PESSOAIS

Nome:

Endereço:

Cidade:

E-mail:

Celular:

Contato Whatsapp:

DADOS PROFISSIONAIS

Formação:

Local de Trabalho:

Você trabalha com: (podes marcar mais de uma alternativa, caso corresponda a sua condição)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | <input type="checkbox"/> Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) |
| <input type="checkbox"/> 4º e 5º ano do Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos-EJA |
| <input type="checkbox"/> Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) | |
| <input type="checkbox"/> Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado-AEE | |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> Educação Profissional |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior | <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica |
| <input type="checkbox"/> Supervisão/orientação escolar | |

Apresentação do Site: www.nepav.com.br

ANEXOS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PRAÇA DO SABER – CENTRO CEP: 48880-000 **E-mail:**
sec_santaluz@hotmail.com **Fone fax: (75) 3265 2055**



Ficha de Acompanhamento do Aluno de Santa Luz - FAAS

(Esta ficha é de uso exclusivo do Educador)

Objetivos

- Dar ao educador condições de organizar melhor suas observações em relação ao desenvolvimento do (a) aluno (a) no dia a dia, assim como, repensar a sua práxis pedagógica.
- Delinear o perfil do (a) aluno (a), seus hábitos e suas preferências.
- Utilizar a ficha durante as reuniões com pais, como fonte de informações sobre a criança.

Observações

- Aconselhamos o educador a começar a trabalhar com esta ficha somente a partir de _____, quando já se tem um conhecimento melhor do (a) aluno (a), pois, nessa faixa de idade, às vezes, a criança pode ter atitudes agressivas ou desordenadas na apresentação das ideias, sem que estas sejam suas características verdadeiras. Não espere do aluno um comportamento estável. Preencha a ficha após várias observações.
- Para avaliar o grau de aprendizagem e maturidade do (a) aluno (a), é preciso ouvi-lo (a) e observá-lo (a) com bastante atenção, e também verificar seu desempenho durante toda e qualquer atividade.
- Esperamos que esta ficha seja uma ferramenta de ajuda a seu criativo e dinâmico trabalho, para juntos formarmos cidadãos com habilidades e atitudes positivas.

Atenciosamente, Equipe Pedagógica



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 PRAÇA DO SABER – CENTRO CEP: 48880-000 E-mail:
sec_santaluz@hotmail.com Fone fax: (75) 3265 2055



Ficha de Acompanhamento do Aluno de Santa Luz - FAAS

1º ANO - ANO LETIVO _____ METAS DE APRENDZAGEM

Escola:	Conceitos
Aluno (a):	S – Sim
Turma:	CI - Com interferências
Educador (a):	AN - Ainda não

Meta 1 – Leitura - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Antecipa sentidos e ativa conhecimento prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.					
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.					
Lê textos não verbais, em diferentes suportes.					
Localiza informações explícitas em textos.					
Lê palavras canônicas (consoante + vogal).					
Apresenta atitude e disposições favoráveis à leitura.					
Meta 2 – Comunicativa - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Participa de interações orais em sala de aula.					
Transmite recados.					
Reproduz oralmente histórias lidas pelo professor, aproximando-se do texto original.					
Meta 3 – Escrita - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Identificar e faz uso de letra maiúscula e minúscula.					
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas: P B T D F V.					
Realiza inferências em textos, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.					
Relaciona textos verbais e não verbais, construindo sentidos.					
Revisa e reelabora a própria escrita.					
Diferencia palavras de símbolos.					
Meta 4 – Cálculo - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Quantifica números organizados em sequência lógica.					
Associa a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.					
Compara comprimento de dois ou mais objetos por comparação Direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais).					
Apresenta ideia de adição e subtração com material concreto apresentando resultado.					
Meta 5– Raciocínio Logico - O aluno	Inicial	I	II	III	IV

Identifica ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois.					
Identifica unidades de tempo – dia, semana e mês.					
Realiza a seriação de diferentes objetos.					
Apresenta ideia de adição e subtração com material concreto apresentando resultado					
Meta 6 – Tecnologia - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Segura com postura o microfone.					
Manipula o lápis realizando movimentos específicos para grafar letras e números e estabelecer ligações entre elas.					
Usa jogos para realizar calculo mental e representar números redondos.					
Manipula o apontador para obter ponta no lápis e régua para desenhar traçados.					
Meta 7 – Convivência - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Relaciona costumes a grupos sociais específicos.					
Demonstra atitude de respeito, ética para com o professor e os colegas.					
Gosta da cultura reconhecendo que é herança de povos antigos que fazem parte da formação genética.					

Observações:

Equipe Pedagógica – Ciclo de Alfabetização



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 PRAÇA DO SABER – CENTRO CEP: 48880-000 E-mail:
sec_santaluz@hotmail.com Fone fax: (75) 3265 2055



Ficha de Acompanhamento do Aluno de Santa Luz - FAAS

2º ANO - ANO LETIVO _____ METAS DE APRENDZAGEM

Escola:	Conceitos					
Aluno (a):	S – Sim					
Turma:	CI - Com interferências					
Educador (a):	AN - Ainda não					
Meta 1 – Leitura - O aluno		Inicial	I	II	III	IV
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.						
Reconhece diferentes tipos de letras.						
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.						
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, pelo professor ou outro leitor experiente.						
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes construindo sentidos.						
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.						
Meta 2 – Comunicativa - O aluno		Inicial	I	II	III	IV
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.						
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros.						
Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita.						
Meta 3 – Escrita - O aluno		Inicial	I	II	III	IV
Planeja a escrita de frases, considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.						
Produz textos de diferentes gêneros, por meio da atividade de um escriba.						
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.						
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas						
Conhece e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).						
Meta 4 – Cálculo - O aluno		Inicial	I	II	III	IV
Conceitua operações diferenciando-as.						

Seleciona os números por valor pela quantidade de 0.					
Meta 5– Raciocínio Logico - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Resolve e elabora problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais.					
Utiliza diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção.					
Meta 6 – Tecnologia - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Utiliza calculadora e régua numérica para produzir e comparar escritas numéricas.					
Utiliza relógios digitais e de ponteiro e calendário para entender o processo de contagem do tempo.					
Uso do celular para sequenciar, agrupar e conjunto numérico.					
Faz uso de régua fita métrica para medir e representar com os números.					
Faz uso da programação televisiva para relatar fatos conceituando noção temporal e espacial.					
Meta 7 – Convivência - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Compara as condições de existência dos membros dos grupos de convívio dos quais participa atualmente.					
Identifica aspectos da produção artística e cultural da localidade no passado e no presente.					
Identifica e expressa às vivências específicas dos grupos de convívio locais e regionais, na atualidade e no passado.					

Observações:

Equipe Pedagógica – Ciclo de Alfabetização



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 PRAÇA DO SABER – CENTRO CEP: 48880-000 E-mail:
sec_santaluz@hotmail.com Fone fax: (75) 3265 2055



Ficha de Acompanhamento do Aluno de Santa Luz - FAAS

3º ANO - ANO LETIVO _____ METAS DE APRENDZAGEM

Escola:	Conceitos					
Aluno (a):	S – Sim					
Turma:	CI – com interferências					
Professor:	AN - ainda não					
Meta 1 – Leitura - O aluno		Inicial	I	II	III	IV
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.						
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.						
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.						
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.						
Lê símbolos (matemáticos: + - ≠ × ÷) identificando a finalidade.						
Meta 2 – Comunicação - O aluno		Inicial	I	II	III	IV
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.						
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.						
Planeja intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, cotação de história.						
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais).						
Meta 3 – Escrita - O aluno		Inicial	I	II	III	IV
Planeja a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.						
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.						
Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.						
Organiza o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.						
Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor.						

Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.					
Meta 4 – Cálculo - O aluno					
Resolve e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.					
Faz uso de operações inversa para confirmar resultados.					
Meta 5 – Raciocínio Lógico - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Resolve e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais.					
Resolve e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra.					
Meta 6 – Tecnologia - O aluno:	Inicial	I	II	III	IV
Confere resultados com ajuda de calculadora e o quadro valor de lugar.					
Utiliza relógios digitais e de ponteiro para entender o processo de contagem do tempo.					
Uso do celular para sequenciar, agrupar e conjunto numérico.					
Faz uso do computador para jogar desenvolvendo o raciocínio lógico.					
Faz uso da programação televisiva para relatar fatos conceituando noção temporal e espacial.					
Meta 7 – Convivência - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Compara as condições de existência dos membros dos grupos de convívio dos quais participa atualmente.					
Identifica aspectos da produção artística e cultural da localidade no passado e no presente.					
Articula as vivências dos grupos de convívio locais e regionais atuais, às dos grupos de convívio locais e regionais, do passado.					

Observações:

Equipe Pedagógica – Ciclo de Alfabetização



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 PRAÇA DO SABER – CENTRO CEP: 48880-000 E-mail:
sec_santaluz@hotmail.com Fone fax: (75) 3265 2055



Ficha de Acompanhamento do Aluno de Santa Luz - FAAS

4º ANO – Ano Letivo _____
METAS DE APRENDZAGEM

Escola:	Conceitos				
Aluno(a):	S - Sim				
Turma:	P- Parcialmente				
Professor:	AN - ainda não				
Meta 1 – Leitura - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Ler com fluência e entonação.					
Lê e interpreta.					
Extrai informações de diversos textos lidos.					
Meta 2 – Comunicação - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Relata com clareza suas ideias.					
Emite opiniões sobre fatos, material lido, atividades realizadas ou observadas.					
Meta 3 – Escrita - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Escreve palavras com sílabas complexas e simples.					
Produz pequenos textos.					
Escreve texto com começo, meio e fim, com frases simples, dentro do tema.					
Produz textos com coerência ao tema proposto.					
Seu texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão.					
Usa paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos.					
Apresenta avanços ortográficos sistematizando o uso da ortografia correta.					
Faz uso do dicionário com autonomia.					
Meta 4 – Cálculo - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Realiza cálculos de adição.					
Realiza cálculos de subtração.					
Realiza cálculos de multiplicação.					
Realiza cálculos de divisão.					
Meta 5 – Raciocínio Lógico - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Interpreta problemas utilizando diferentes estratégias.					
Resolve problemas e desafios matemáticos com autonomia.					
Solicita informações e esclarecimentos diante de dúvidas surgidas frente as atividades propostas.					
Meta 6 – Tecnologia - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Conhece diferentes ferramentas tecnológicas.					
Faz uso dessas ferramentas a favor da aprendizagem.					
Meta 7 – Convivência - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Participa da elaboração de regras e cumpre junto ao grupo.					

Interage com colegas na atividade proposta, sem perder o foco.						
--	--	--	--	--	--	--

Observações:

Equipe Pedagógica – Fundamental I



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 PRAÇA DO SABER – CENTRO CEP: 48880-000 E-mail:
sec_santaluz@hotmail.com Fone fax: (75) 3265 2055



Ficha de Acompanhamento do Aluno de Santa Luz - FAAS

5º ANO – Ano Letivo _____
METAS DE APRENDZAGEM

Escola:	Conceitos				
Aluno(a):	S - Sim				
Turma:	P- Parcialmente				
Professor:	AN - ainda não				
Meta 1 – Leitura - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Ler com fluência e entonação.					
Lê e interpreta.					
Extrai informações de diversos textos lidos.					
Meta 2 – Comunicação - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Relata com clareza suas ideias.					
Emite opiniões sobre fatos, material lido, atividades realizadas ou observadas.					
Meta 3 – Escrita - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Escreve palavras com sílabas complexas e simples.					
Produce pequenos textos.					
Escreve texto com começo, meio e fim, com frases simples, dentro do tema.					
Produce textos com coerência ao tema proposto.					
Seu texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão.					
Usa paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos.					
Apresenta avanços ortográficos sistematizando o uso da ortografia correta.					
Faz uso do dicionário com autonomia.					
Meta 4 – Cálculo - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Realiza cálculos de adição.					
Realiza cálculos de subtração.					
Realiza cálculos de multiplicação.					
Realiza cálculos de divisão.					
Meta 5 – Raciocínio Lógico - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Interpreta problemas utilizando diferentes estratégias.					
Resolve problemas e desafios matemáticos com autonomia.					
Solicita informações e esclarecimentos diante de dúvidas surgidas frente as atividades propostas.					
Meta 6 – Tecnologia - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Conhece diferentes ferramentas tecnológicas.					
Faz uso dessas ferramentas a favor da aprendizagem.					
Meta 7 – Convivência - O aluno	Inicial	I	II	III	IV
Participa da elaboração de regras e cumpre junto ao grupo.					

Interage com colegas na atividade proposta, sem perder o foco.						
--	--	--	--	--	--	--

Observações:

Equipe Pedagógica – Fundamental I