

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Julia Milani Reis

Os incluídos chegaram?!

narrativas de professores do projeto de Docência Compartilhada sobre a
avaliação diferenciada

Porto Alegre, Julho de 2012

Julia Milani Reis

Os incluídos chegaram?!:

narrativas de professores do projeto de Docência Compartilhada sobre a
avaliação diferenciada

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial
e obrigatório para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia, sob
orientação da Professora Doutora
Clarice Salete Traversini.

PORTO ALEGRE

2012

Dedico este trabalho a minha amada irmã Isabella que tanto me ensinou durante toda a sua vida. Foi para ela que escrevi cada palavra, pensando nela que escolhi este tema de pesquisa e por ela que me proponho a experienciar diferentes formas de ser professora. Bella, Bellinha, Bebel muito obrigada por ter existido e por ter sido uma grande irmã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Clarice Traversini pela amizade, pelo carinho e pela dedicação durante todo o processo de construção desse trabalho. Por constantemente me desafiar e me provocar a me aventurar em novos caminhos. Mais do que isso, por me ver como uma pesquisadora.

Agradeço à Professora Maria Luisa Xavier por apostar em mim para ser sua bolsista de pesquisa e por me orientar com tanta competência e bom humor.

Agradeço ao querido Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento por me inquietar a pensar novas formas de ser professora.

Agradeço às minhas colegas de profissão que ao aceitarem ser sujeitas dessa pesquisa me mostraram que é possível ensaiar a mudança.

Agradeço aos grandes amigos e também futuros professores Iara, Máira, Carola e Ismael que tornaram essa jornada mais alegre.

Agradeço aos que amo Pedro, Patrícia, Carlos, Vinícius, João, Luciana e Manuela que dividem comigo minhas conquistas, derrotas, alegrias e tristezas.

“Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível”.

Michel Foucault

RESUMO

Neste trabalho analiso os impasses vividos pelos professores no processo avaliativo de alunos ditos incluídos, os “anormais”, isto é, crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, algum tipo de transtorno global de desenvolvimento (TGD) e síndromes do espectro do autismo. Procuo ainda entender como propostas de avaliação diferenciadas são incorporadas na prática dos professores inseridos no projeto de Docência Compartilhada de uma escola municipal de Porto Alegre/RS. Inspirada nos estudos de Alfredo Veiga-Neto, Clarice Traversini, Eli Fabris, Maura Corcini Lopes e Michel Foucault, utilizo os conceitos in/exclusão, governamentalidade e discurso como ferramentas analíticas para caracterizar a avaliação diferenciada enquanto uma nova formação discursiva. O contato com o material empírico produzido pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (Faculdade de Educação - UFRGS), no qual atuo como bolsista, serviu de base na elaboração do roteiro de entrevistas realizadas individualmente com as professoras do projeto de Docência Compartilhada, delineando a pesquisa como qualitativa. A partir dos dados produzidos construí três eixos de análise: 1. Meus alunos, teus alunos, nossos alunos: os (des)encaixes entre pedagoga e especialista na avaliação dos alunos incluídos; 2. Em processo para fazer o processo: a avaliação diferenciada na Docência Compartilhada e sua materialização no planejamento e nos pareceres finais e 3. Por uma avaliação diferenciada: narrativas e invenções no cotidiano docente. A investigação permitiu as seguintes constatações: a) o movimento entre o papel da pedagoga e o papel da especialista na avaliação dos alunos incluídos parece estar engendrado em um discurso que posiciona a formação do pedagogo como mais adequada ao trabalho com os mesmos; b) as professoras especialistas estão paulatinamente assumindo o discurso da inclusão, ao mesmo tempo, em que recorrem ao discurso da falta de formação para lidar com tais alunos; c) a inclusão enquanto tática de governo subjetiva novas formas de ser professor, novas formas do fazer docente de modo a incluir o “anormal”, sendo esse um dos fins do processo de governo; d) constatou-se também que, para além das atividades diferenciadas em sala de aula, o discurso da avaliação em tais circunstâncias consiste em intervenções, exigências e registros peculiares às necessidades de cada aluno. Em síntese: a avaliação diferenciada na Docência Compartilhada se mostra no sentido de um ensaio de mudança no fazer docente.

Palavras-chave: In/exclusão. Avaliação Diferenciada. Docência Compartilhada.

SUMÁRIO

1. A QUE VENHO?.....	7
2. “ELES” ESTÃO AÍ, E AGORA? – DELINEANDO A PESQUISA ENTRE CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO	12
2.1 “ELES” NA ESCOLA – ENTRELAÇANDO IN/EXCLUSÃO, GOVERNAMENTALIDADE E AVALIAÇÃO	12
2.1.1 <i>Quem são “eles” e como “os” incluímos?</i> – Os incluídos e os processos de in/exclusão na escola	12
2.1.2 <i>Quem faz algo com “eles”?</i> – O governo na inclusão escolar	15
2.1.3 <i>Como pensamos a avaliação escolar deles?</i> – Avaliação como discurso	16
2.2 COMO PENSAR O QUE PROPOMOS À “ELES”? – OS PASSOS DE PESQUISADORA	21
2.2.1 Do cenário da pesquisa e dos sujeitos pesquisados	22
2.2.2 Dos passos metodológicos	23
3. A QUE OS “INCLUÍDOS” VIERAM? – PISTAS PARA (RE)INVENÇÃO DA AVALIAÇÃO ..	26
3.1 MEUS ALUNOS, TEUS ALUNOS, NOSSOS ALUNOS: OS (DES)ENCAIXES ENTRE PEDAGOGA E ESPECIALISTA NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS INCLUÍDOS.....	27
3.2 EM PROCESSO PARA FAZER O PROCESSO: A AVALIAÇÃO DIFERENCIADA NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA E SUA OPERACIONALIZAÇÃO NO PLANEJAMENTO E NOS PARECERES FINAIS.....	31
3.3 POR UMA AVALIAÇÃO DIFERENCIADA: HISTÓRIAS E INVENÇÕES DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	36
4. E, DEPOIS DE TUDO, O QUE FICA?.....	42
5. REFERÊNCIAS.....	44
6. ANEXOS	48

1. A QUE VENHO?

Do interesse pela avaliação

Início meus escritos com a escolha de uma cena de sala de aula que me inquietou durante o meu estágio curricular¹ em um 3º ano do I Ciclo de uma escola municipal de Porto Alegre - RS. Essa escolha se deve ao fato de tal cena ter-me influenciado a pensar sobre as reações de alunos e professores frente aos instrumentos diferenciados de avaliação no contexto da educação inclusiva, tema central desta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso. Destaco, então, um recorte do meu Diário de Classe²:

Ao longo dessas primeiras semanas de estágio, percebi que a aluna F.¹ encontra-se ainda em uma fase inicial de alfabetização, no estágio Silábico apontado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Nesse sentido, procurei realizar atividades diferenciadas que pudessem suprir as necessidades dessa aluna acerca da alfabetização [...]. Hoje, entretanto, surpreendi-me com a reação da menina ao receber uma atividade igual à oferecida aos demais alunos: F. negou-se a realizar a atividade, *disse querer uma folha especial para ela, pensada para ela.* (Diário de Classe, 2011)

Subsidiei meu planejamento, a partir do meu princípio pedagógico elencado na construção do meu projeto: “todos os alunos aprendem, em tempos diferentes e de maneiras diferentes”. Sendo assim, acreditava estar condizente com meus princípios fundamentais. Segura, resolvi seguir com as atividades diferenciadas. Diante da situação apresentada, em análise posterior ao uso dessas, entretanto passei a pensar sobre as suas implicações dentro da sala de aula. Naquele momento, enquanto professora titular, percebi uma lacuna no meu planejamento pedagógico, não sabia

¹ Atividade proposta pela disciplina EDU02081 Estágio de Docência: 6 a 10 anos, oferecida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Durante o segundo semestre de 2011, em atuação conjunta com a professora titular, fui professora estagiária de uma turma de 3º ano do I Ciclo de uma escola municipal de Porto Alegre.

² Diário de Classe produzido sob orientação da Prof^{sa} Dr^a Maria Luisa M. Xavier referente à disciplina EDU02081 Estágio de Docência: 6 a 10 anos, oferecida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste documento apresento planejamentos diários, instrumentos de avaliação e reflexões diárias do período de estágio curricular em uma turma de 3º ano do I Ciclo.

como proceder frente àquela reação da minha aluna. F. percebia na atividade diferenciada a possibilidade de destacar-se diante dos outros, de aproximar-se afetivamente da professora.

Considereei no meu planejamento, e compartilho a mesma concepção para este estudo, a heterogeneidade da população escolar. Por isso recorri às atividades diferenciadas, entendendo esta proposta como coerente à educação inclusiva. Ressalto ainda que a escola na qual fiz meu estágio curricular discute as questões de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos na escola, pensando nos processos inclusivos na educação. Nesse sentido, a escola, que também atende alunos com necessidades educativas especiais e alunos institucionalizados em abrigos municipais, inclusive criou, junto a outras quatro escolas, um Projeto de Docência Compartilhada para investir na aprendizagem da população escolar com diferentes necessidades educativas.

Após essas primeiras inquietações, com a escuta já acurada sobre o tema, entrei em contato com o diário de campo do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED)³ - vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual atuo como bolsista de Iniciação Científica⁴ - onde encontrei outra cena escolar que me permitiu pensar sobre o assunto. Dos registros das professoras pesquisadoras Maria Isabel Dalla Zen e Roseli Inês Hickmann destaco o seguinte registro:

Destacamos a discussão sobre as atividades diferenciadas para determinados alunos e o conhecimento que as professoras demonstram sobre os avanços de cada um (elas têm materiais específicos documentados). Em certos momentos, as atividades diferenciadas estão acontecendo, com os diferentes grupos, no espaço da sala de aula. *Esta questão da diferenciação é um ponto nevrálgico para as professoras e para alguns alunos que reivindicam as tarefas comuns, as quais reforçariam a sua posição de aluno e de igualdade no grupo [...]. Eis um dilema sobre o qual as professoras se interrogam o tempo todo: como dar atenção à diversidade, quando os alunos NEE¹ “desejam” a homogeneidade?* (Diário de Campo do GPED, 24/11/11, grifos meus).

³ Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento coordenado pela Prof^a Maria Luisa M. Xavier, composto pelas professoras Clarice Salete Traversini, Daniele Noal, Maria Bernadette Castro Rodrigues, Maria Isabel Dalla Zen, Nádia Geisa Silveira de Souza, Roseli Inês Hickmann e Sandra dos Santos Andrade que atua no movimento de *pesquisar com a escola municipal* na qual fiz meu estágio.

⁴ Bolsa financiada pelo programa PIBIC/CNPq para o projeto de pesquisa da Prof^a Maria Luisa M. Xavier intitulado *A inclusão chega ao III Ciclo - avanços e impasses nos processos de socialização e aprendizagens*.

Permanece, ainda que revestido de diferentes roupagens, a questão: como dar atenção à diversidade, quando os alunos reagem de forma avessa às atividades diferenciadas? Nesse caso, podemos perceber pelo registro das pesquisadoras que a atividade diferenciada pode deslocar a concepção de sujeito aluno das crianças envolvidas nessa situação. É importante destacar que entendo ser “preciso dar aula para quem não sabe ainda ser aluno e aluna e não está *naturalmente* disposto a fazer este papel” (XAVIER, 2003, p. 10). Nesse sentido, na situação referida, as atividades diferenciadas não eram compatíveis com o sujeito aluno, até então, ensinado e produzido naquela instituição. Pode-se pensar inclusive que a avaliação diferenciada de certa forma produz novas posições de sujeito aluno.

Diante das inquietações apresentadas, aliada ao reduzido espaço para discussão sobre a avaliação durante a minha formação pedagógica, proponho este Trabalho de Conclusão de Curso. Apresento a seguir meus interesses de pesquisa, minha questão problema e meus objetivos com este trabalho.

Dos interesses de pesquisa

Entrar ao tema das políticas da Educação Inclusiva implica em (re)discutir diversas estruturas da escola. Para além das conhecidas atividades diferenciadas, como já referido, a escola em que fiz meu estágio desenvolve um projeto de Docência Compartilhada que se propõe a repensar a organização, os conteúdos e o currículo da sala de aula a fim de prover um melhor atendimento à heterogeneidade da população escolar. A Docência Compartilhada, neste contexto, pressupõe o planejamento conjunto entre professores de licenciaturas e professores pedagogos. Entre as questões abordadas no processo de construção desse planejamento, encontra-se a avaliação escolar, conceito ainda pouco discutido na formação pedagógica de muitos professores.

Por se tratar de uma escola municipal, portanto ciclada⁵, que considera a heterogeneidade discente, professores se deparam com alunos em diferentes etapas de aprendizagem, que aprendem em ritmos e maneiras diferentes, e que precisam manter-se em tal estrutura. Considero, então, relevante, diante deste contexto, entender como a escola e as pessoas envolvidas nesta passaram a pensar a avaliação escolar, a fim de divulgar práticas educacionais diferenciadas que possam contribuir para (re)avaliar a educação dentro das políticas da Educação Inclusiva, política já referenciada no Brasil pela LDBEN 9394/1996.

Nesse sentido, tenho como objetivo ao longo do trabalho **analisar o uso dos instrumentos diferenciados de avaliação na sala de aula, buscando compreender os impasses vividos pelos professores na tentativa de dar atenção aos alunos incluídos, e entender como propostas de avaliação diferenciadas são incorporadas na prática docente dos professores inseridos no projeto de Docência Compartilhada**. Desta forma, minha proposta central neste estudo é buscar responder à seguinte questão: *como os professores narram os processos de avaliação diferenciada no cotidiano do Projeto de Docência Compartilhada que ocorre em uma escola ciclada do município de Porto Alegre/RS?*

Apresento a seguir a organização estrutural deste trabalho, fazendo breves sínteses sobre as partes que o compõe.

Da organização do trabalho

O primeiro capítulo, *A que venho?*, consiste nessa breve introdução do trabalho. Espaço no qual exponho minha caminhada até chegar a este tema de pesquisa, meus interesses, objetivos e pergunta de pesquisa. Neste capítulo procuro deixar pistas ao leitor sobre a que venho vos falar.

⁵ A organização escolar por ciclos foi uma política educacional implementada no Brasil nos anos 90 de forma a enfrentar a crescente reprovação. A rede municipal de Porto Alegre/RS tomou iniciativa ampliando tal proposta para os nove anos do Ensino Fundamental, organizando três ciclos de três anos cada (MESOMO, 2011). Essa estrutura não concebe a reprovação como meio de aprendizagem e busca organizar as turmas de acordo com a faixa etária e os interesses.

Já no segundo capítulo, *“Eles” estão aí, e agora? – Delineando a pesquisa entre considerações sobre inclusão escolar e avaliação*, apresento em um primeiro momento os principais conceitos que nortearão este trabalho, buscando tecer relações entre eles. Em um segundo momento, mostro meus passos de pesquisadora, as opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento em campo dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, *A que os “incluídos” vieram? – Pistas para (re)invenção da avaliação*, faço a análise do material empírico gerado após a pesquisa de campo. Divido este capítulo em três eixos de análise, nos quais procuro discutir: a) o papel da pedagoga e da especialista na avaliação dos alunos incluídos; b) a avaliação na Docência Compartilhada e sua materialização e; c) o conceito de avaliação diferenciada para este grupo, apresentando histórias vividas por essas professoras no cotidiano escolar.

O último capítulo, intitulado *E, depois de tudo, o que fica?*, é um espaço para tecedura de algumas considerações finais sobre o meu caminho enquanto pesquisadora. Procuro aqui retomar alguns aspectos do trabalho, desdobrando-os em novas possibilidades de pesquisa.

Discuto em seguida os principais conceitos dos quais farei uso no decorrer deste estudo, são eles: in/exclusão, governamentalidade e avaliação.

2. “ELES” ESTÃO AÍ, E AGORA? – DELINEANDO A PESQUISA ENTRE CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO

O presente capítulo divide-se em duas grandes seções, “*“Eles” na escola – Entrelaçando in/exclusão, governamentalidade e avaliação*” e “*Como pensar o que propomos à “eles”? – Os passos de pesquisadora*”, a primeira tem por objetivo apresentar os principais conceitos que norteiam este trabalho e a segunda dedica-se aos passos metodológicos selecionados para o seu desenvolvimento. Essas duas seções estão, ainda, subdivididas em partes que permitem organizar melhor a sua compreensão.

2.1 “Eles” na escola – Entrelaçando in/exclusão, governamentalidade e avaliação

O que fazemos com eles? Parece-me ser essa questão apontada por Eli Fabris (2011, p.33) central para pensar as ferramentas conceituais que norteiam este trabalho. Proponho que esmiucemos tal questionamento, a fim de entender o significado de cada parte que o compõe.

2.1.1 Quem são “eles” e como “os” incluímos? – Os incluídos e os processos de in/exclusão na escola

Começemos, então, com: *quem seriam “eles”?* Segundo Fabris (2011), “eles” compreende o contingente de alunos – muitas vezes chamados – “incluídos”. São aqueles sujeitos que fazem “parte desse grupo de ‘indesejáveis’ produzidos pela ordem da aprendizagem escolar como desviantes e posicionados como sujeitos não produtivos na sociedade” (FABRIS, p. 37).

Fabris (2011) dialoga com Alfredo Veiga-Neto (2001a) ao entender os “incluídos” como os desviantes da norma, sujeitos inventados incansavelmente pela Modernidade, “o refugio enfim” (VEIGA-NETO, 2001a, p.1). Nesse sentido, produz-se a díade normal-anormal a partir da relação do grupo consigo mesmo, a marca da anormalidade é procurada e classificada

pela lógica da modernidade. Veiga-Neto (2001a) aponta duas possibilidades para tal classificação: um plano cuja ênfase incide sobre a morfologia e a conduta dos corpos e um plano cuja ênfase está sobre a economia e a privação (de determinados estratos populacionais). O mesmo autor percebe um deslocamento dos critérios de classificação da Modernidade, do primeiro para o segundo, seria uma inversão operada pelo neoliberalismo. Proponho, entretanto, que consideremos neste estudo essas duas vertentes, visto que na escola pesquisada encontro tanto alunos marcados pelos desvios, patologias, deficiências, quanto pela vulnerabilidade social. Alguns deles, inclusive, marcados por ambos aspectos. Podemos, assim, pensar em sujeitos de uma dupla exclusão.

Percebo tanto nos estudos de Fabris (2011) e de Veiga-Neto (2001a, 2001b), quanto nos de Andrade (2008), Bauman (1999), Lopes (2009), Xavier (2003) que os conceitos normal e anormal correlacionam-se e, mais do que isso, são interdependentes. Para isso, compreende-se que a modernidade passou a entender a ordem como algo a ser imposto ao mundo natural e social, não como algo dado, mas algo construído “e, como tal, um problema a ser resolvido” (VEIGA-NETO, 2001b, p. 26). Nesse sentido, há Modernidade quando existe a alternativa à ordem, há normal quando existe o anormal, há inclusão quando existe exclusão. É nesse movimento de in/exclusão (LOPES et al, 2010; FABRIS, 2011) que versa este trabalho. Conceito esse assumido pelas pesquisadoras do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI).

A in/exclusão surge, então, a partir do tensionamento das palavras inclusão e exclusão nos cenários sociais, políticos e educacionais. Para este grupo o uso alargado dessas palavras parece perder o caráter processual, histórico e fronteiro que as caracterizam. Dessa forma, se “exclusão e inclusão são invenções deste mundo” (LOPES et al, 2010, p. 4), seus significados são mutáveis de acordo com as verdades produzidas em determinadas épocas. A partir disso, as fronteiras que historicamente distinguem a inclusão e a exclusão entre o que está dentro ou fora, o que é o conhecido e o que é ignorado pelo Estado, borram-se na atualidade. Nos tempos em que o Estado cada vez mais considera necessário incluir todos em suas pesquisas e, mais do que isso, promove ações que prometem atingir

aqueles que necessitam equiparar suas condições de vida (LOPES et al, 2010).

A inclusão e a exclusão deixam, então, de ser termos opostos. Os excluídos da contemporaneidade não são mais os que estão fora ou que são ignorados, “mas são aqueles que integram a sociedade em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão” (LOPES et al, 2010, p. 5). Por isso, torna-se cada vez mais difícil tratar estes conceitos separadamente.

Assumo, então, nesta pesquisa o movimento da in/exclusão como “um processo aberto e incompleto” (FABRIS, 2011, p. 35), pois “assumir essa perspectiva significa vivê-la como um desafio constante e sistemático, um colocar-se sempre em marcha” (FABRIS, 2011, p. 35). Esse entendimento contrapõe-se a perspectiva de uma inclusão, segundo ela, *a priori* e total, ou seja, como um ponto de chegada e como definitiva. Seria entender a in/exclusão como um terreno movediço, deslocar-se do lugar de denúncias e queixas para o lugar de reivindicação de espaços de problematização, pesquisa e análise conjunta de experiências de inclusão. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 948) ao afirmarem que a “*inclusão* é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil” apontam tal necessidade de ampliação dos espaços de discussão sobre inclusão

Em que pesem essas dificuldades [da disputa por significação] – e, certamente, até mesmo em decorrência delas –, *precisamos festejar o interesse e o envolvimento que tais temas despertam. [...] é importante discutir a inclusão* na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões [...] que, de outra maneira, permaneceriam à sombra [...]. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948, grifos meus).

Discussões sobre significação e a operacionalização da inclusão, ainda que a curto prazo não sejam apontamentos a serem resolvidos ou tomados como concluídos, permitem o debate de questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas. No cerne dessa discussão residem problemáticas que talvez nem fossem visibilizadas, dentre elas os efeitos da inclusão na avaliação escolar.

É nessa perspectiva de in/exclusão, de movimento, de aberturas de espaços para pensar, que faço um recorte de experiências em avaliação no

Projeto da Docência Compartilhada entendendo-a como uma forma de operacionalizar as políticas inclusivas.

2.1.2 Quem faz algo com “eles”? – O governo na inclusão escolar

Retomando a questão de Fabris, *o que fazemos com eles?*, sigamos com: *quem faz algo com eles?* Entendo que a esse *quem* pertence o lugar da escola, o lugar dos profissionais da educação. Para pensar o lugar da escola na modernidade, Traversini e Veiga-Neto (2009) utilizam o conceito de governamentalidade de Michel Foucault (2008). Conceito esse, desenvolvido, conforme tais autores, no período de transição entre o primeiro e o segundo Foucault, entendido como “o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas” (FIMYAR, 2009, p. 38). É a partir desse conceito que os autores mostram as amplas possibilidades de interlocução com o campo educacional, eles entendem que a governamentalidade coloca a escola como objeto e objetivo central do Estado moderno. Ou seja, é a educação escolar que faz o elo entre Estado e homem, sendo talvez a principal instituição para operar em processos de subjetivação.

Sendo assim, se a escola é o principal *locus* para os processos de governo e de subjetivação, a avaliação pode ser vista como um dos mais importantes instrumentos ou ferramentas para que isso opere. Usando o pensamento foucaultiano, podemos entender a avaliação como um meio, uma técnica, para dispor as coisas de forma a conduzi-las a um objetivo adequado às verdades circulantes na escola de determinada sociedade e em uma determinada época. A avaliação, seja através de instrumentos formais (provas, trabalhos,...) ou não-formais (comportamento, postura, disciplina,...), pode acentuar aos alunos as formas adequadas de se relacionar com as *coisas* (território, riquezas, hábitos, costumes,...) (FOUCAULT, 2008). Essa abordagem de Foucault (2008) é para situar como, naquela época, as formas de governar os homens na relação com as coisas emergem.

Ao pensar sobre o cruzamento entre governamentalidade, educação inclusiva e avaliação pode-se compreender o movimento inclusivo como uma tática de governo. Nesse sentido, inclui-se para governar, para que todos os homens constituam-se sujeitos conforme os processos de subjetivação postos não só, mas também pela educação escolar. Essa concepção desloca o sentido de governo somente atrelado ao Estado para um governo de práticas múltiplas, que atravessa todos dentro deste e da sociedade. O aluno “marginalizado”, o outro, o estranho, o exótico, o *refugo* de Veiga-Neto (2001a), talvez não aprendesse as formas mais adequadas - aos fins do governo - de se relacionar com as coisas.

Sendo assim, destaco que nos processos de in/exclusão o incluir para governar, o incluir para proteger-se do temor ao estranho, ao outro é uma forma de pensamento e de disposição de ações para conduzir a conduta das populações para evitar que permaneçam na condição de risco.

2.1.3 Como pensamos a avaliação escolar deles? – Avaliação como discurso

Pensando sobre os atravessamentos entre incluídos, in/exclusão, governamentalidade e avaliação, inspirada por Fabris (2011), emergem os questionamentos: *o que fazemos com a avaliação escolar deles? Como pensamos a avaliação escolar deles?* Para além da dicotomia moderna, ser contra ou ser a favor, e sem pretender apontar uma solução para essas perguntas, pretendo problematizar as práticas em avaliação, entendendo-as como práticas discursivas. Foucault (2003), em sua obra *A Ordem do Discurso*, caracteriza o discurso como “não simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2003, p. 10). O discurso, nesse sentido, é produzido a partir do que o precede, suas condições de possibilidade, e produz efeitos de poder no que o sucede, conferindo um estatuto de poder a quem o materializa, a quem o propaga. O regime discursivo é entendido, então, como um jogo enunciativo no qual

emanam efeitos de poder que circulam em uma sociedade (FOUCAULT, 2007).

Nesse sentido, é nos engendramentos do discurso que provém efeitos de poder que incluem os que estão na ordem do discurso e que excluem os que posicionam em outros discursos. Dentre os sistemas de exclusão que se exercem de forma exterior ao discurso, Foucault (2003) caracteriza a *interdição*, a *separação* ou *rejeição* e a *vontade de verdade*. As interdições que atingem o discurso referem-se ao “tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do que fala” (2003, p. 9), por este processo sabemos que não se pode dizer tudo, que não se pode dizer tudo em qualquer contexto e que não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa. A rejeição ou separação, por sua vez, referem-se aos discursos que não podem circular com os outros, ora são considerados nulos e ignorados, sem valor de verdade ou importância, ora lhes são atribuídos posições de verdades escondidas, separadas e silenciadas. A vontade de verdade apontada por Foucault (2003) como o sistema de exclusão que mais se reforça, se torna mais profundo e incontornável, “aparece aos nossos olhos [como] uma verdade que seria a riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal” (FOUCAULT, 2003, p. 20). Nesse sentido, é a vontade de verdade que torna o discurso uma verdade universal, mas não pode ser reconhecida como tal dentro deste. Sendo assim, “ignoramos [...] a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que [...] procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade (FOUCAULT, 2003, p. 20).

Para além dos procedimentos de exclusão externos ao discurso, Foucault (2003) destaca procedimentos internos a estes que exercem controle, delimitação, classificação, ordenação e distribuição ao próprio discurso: o acaso, a disciplina e a rarefação. O autor inicia afirmando, ainda que sem muita certeza, que

não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram [...] Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre discursos: os

discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, [...] e os discursos que estão na origem de certo número de *atos novos de fala que os retomam*, os transformam ou falam deles. (FOUCAULT, 2003, p. 22, grifos meus)

Tais atos novos de fala que retomam, transformam ou falam do discurso são, nas palavras do autor, os comentários. É a partir dessa concepção de comentário, fundada na ideia de que este nada mais é do que uma técnica empregada para dizer o que já havia sido dito silenciosamente no discurso primeiro, que o autor retoma os procedimentos internos de exclusão ao acaso e ao acontecimento. Nesse sentido, o comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe parte, o comentário se dá sobre o texto mesmo, mas na condição de que seja realizado. Dessa forma, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta” (FOUCAULT, 2003, p. 26). A disciplina, por sua vez, entendida como outro mecanismo que limita o discurso, é tida como um princípio de controle da produção do discurso. Ela define os limites de multiplicidade de comentários para a criação de discursos, funciona como uma *polícia* discursiva que determina as regras de cada um dos discursos (FOUCAULT, 2003). Como um terceiro grupo de controle dos discursos, Foucault (2003) aponta a rarefação. Esta determina as condições de seu funcionamento, fixa exigências para os que vão entrar na ordem do discurso e desloca regiões do discurso que podem circular quase sem restrições, de regiões que são altamente proibidas.

É nessa concepção de discurso, atravessada por limitadores externos e internos, que Foucault (2003) reconhece a educação como uma instituição de direito para ter acesso a qualquer tipo de discurso. Dessa maneira, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2003, p. 44). Valho-me, então, dessas concepções de Foucault (2003, 2007) como ferramentas para pensar que a escola inserida na sociedade – entendendo que esta tem um regime de verdade (FOUCAULT, 2007) – acolhe alguns tipos de discursos e os faz funcionar como verdadeiros, distribuindo-os novamente nessa mesma sociedade. Configurando-se como um estatuto que diz o que funciona como verdadeiro. A partir disso: que discursos em avaliação entraram na ordem do discurso

nos últimos tempos? Em que medida tais discursos contribuem para as condições de emergência do discurso da avaliação diferenciada que busco visibilizar neste trabalho?

Intentando convocar o leitor a pensar sobre, faço o recorte de alguns discursos acerca da avaliação presentes nas escolas nas últimas três décadas. Início com a caracterização da Avaliação Emancipatória discutida por Ana Maria Saul (1988), apresento a Avaliação Mediadora proposta por Jussara Hoffmann (2003), continuo com a discussão sobre avaliação *versus* exame apontada por Cipriano Luckesi (1995).

Apoiada em preceitos freireanos, Saul (1988) aponta a Avaliação Emancipatória como uma ação que produz conhecimentos que aumentam a consciência e a capacidade de iniciativa de luta transformadora da realidade. A Avaliação Emancipatória caracteriza-se, então, “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1988, p. 61). Em resposta a marca autoritária da avaliação clássica, surge concepções democráticas de avaliação. Nessa perspectiva o avaliador atua como coordenador e orientador dos trabalhos avaliativos, sua função é promover situações de diálogo e análise crítica da realidade, os sujeitos, por sua vez, são entendidos como seres auto-determinados, capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. Nas próprias palavras da autora, “a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (SAUL, 1988, p. 61).

Hoffmann (2003) na década de 90 veicula a Avaliação Mediadora como uma nova postura de vida. Também ancorada nos conceitos freireanos, Hoffmann (2003) atenta as diferenças entre a avaliação na vida e a avaliação escolar. Para a autora, a primeira caracteriza-se por uma avaliação diária, em que buscamos refletir e melhorar nossas vidas. Por outro lado, a avaliação escolar é tida como uma obrigação, carrega um tempo e espaço programado e é um julgamento necessário. Em sua proposta, Hoffmann (2003) busca aproximar o sentido da avaliação da vida para o âmbito escolar. A Avaliação Mediadora compreende a avaliação inerente ao cotidiano do professor, indica a espontaneidade de valorizar as dúvidas a educadores e

educandos como etapas no seu desenvolvimento e entende que a relação via avaliação é natural na convivência entre os homens. A avaliação, nesse sentido, se desenvolve em benefício ao educando e se dá pela aproximação entre esse e o educador.

Luckesi (1995), por sua vez, desdobra a discussão sobre exame *versus* avaliação para entendê-la como um ato amoroso. Segundo este autor, as provas/exames tem por finalidade verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo e atribuir-lhe uma classificação em termos de aprovação/reprovação. Desse modo, afirma ele, que esse instrumento – visto que precisa ser pensado como tal, não como avaliação – “separa os ‘eleitos’ dos ‘não-eleitos’ [...]. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva” (LUCKESI, 1995, p. 169). Nesse sentido, o autor propõe a resignificação da avaliação como um ato amoroso, um ato que, segundo ele, acolhe, inclui. Como um ato amoroso, a avaliação perde o foco do julgamento para exclusão, passando a ter um caráter de julgamento para ação a dar curso à vida. Os objetivos da avaliação nessa perspectiva são: auxiliar o educando em seu desenvolvimento pessoal e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo. Luckesi (1995) entende, então, a avaliação tanto como suporte ao educando no processo de assimilação de conteúdos e no processo de constituição de si, quanto uma resposta a necessidade social, um responsabilidade ao coletivo social.

Tais discursos, dentre tantos outros, que compõem o contingente de concepções acerca da avaliação educacional e que disseminaram visões mais democráticas e de cidadania, criam condições de emergência de um discurso em avaliação inclusiva. Sustentam, então, um discurso da avaliação diferenciada para dar conta da heterogeneidade da população escolar nos tempos da educação inclusiva. Veiga-Neto (2010) acentua que nos momentos atuais ninguém se arrisca a contestar a inclusão, as bandeiras de direitos humanos ou de democratização. Tatiana Rech corrobora com esse pensamento acrescentando que “na atualidade, a inclusão escolar pode ser vista como um imperativo, cuja regra é clara: todos devem estar incluídos” (2010, p. 78). Se entendemos a inclusão como uma construção social, partimos do princípio que nada existia antes para a inclusão desse outro e

que certas condições de possibilidade a fizeram emergir como um imperativo (VEIGA-NETO, 2010). Nesse sentido, temos a inclusão como algo inventado para dar conta dos discursos de democratização, cidadania e de direitos humanos circulantes atualmente. Torna-se, então, necessário (re)significar a avaliação, inventar novas práticas avaliativas, de modo a dar atenção ao estranho, ao outro, ao anormal.

É nesse contexto em que a inclusão é tida como um imperativo que presenciamos a emergência do discurso da avaliação diferenciada. Discurso que veicula práticas pedagógicas que, ao visar atender as necessidades educativas específicas de alguns alunos, oferecem atividades/instrumentos avaliativos diferenciados aos mesmos. Nessa perspectiva, pressupõe-se um acompanhamento diferenciado do processo de aprendizagem do aluno tido como incluído. Na escola pesquisada percebo a emergência dessa concepção ao entrar em contato, via bolsa de Iniciação Científica, com os portfólios de atividades dos alunos. Materiais repletos de atividades diferenciadas entre uns e outros.

Novamente inspirada pelo questionamento de Fabris (2011), *o que fazemos com eles?*, que proponho esta investigação acerca das narrativas de professores sobre essa avaliação diferenciada que emerge no cotidiano escolar. Sigo, então, com a segunda seção deste capítulo na qual contextualizo do espaço de pesquisa, apresento a seleção dos sujeitos pesquisados e descrevo os passos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 Como pensar o que propomos à “eles”? – Os passos de pesquisadora

Como pensar o que propomos à “eles”? Foi com este questionamento *a priori* que iniciei minha caminhada metodológica para esta pesquisa. Intentando dar visibilidade às práticas pedagógicas relacionadas à avaliação que envolvem os incluídos, selecionei os sujeitos de pesquisa e as ferramentas metodológicas para a geração do material empírico de pesquisa.

2.2.1 Do cenário da pesquisa e dos sujeitos pesquisados

Afinal, por que optei por essa escola como espaço de pesquisa? Além do meu envolvimento com a instituição enquanto bolsista de Iniciação Científica e professora estagiária do I Ciclo, percebo-a como uma instituição voltada para as necessidades da comunidade escolar e disposta a (re)significar constantemente a sua prática. Mais do que isso, a escola, localizada na zona sul de Porto Alegre - RS e fundada em 1986 a partir da mobilização da comunidade, ganhou uma nova vertente pedagógica a partir de 1991. Intitulada como *uma escola para todos, uma escola para cada um*⁶, “desencadeou-se, então, uma proposta pedagógica que buscava compreender, valorizar e intervir, de forma competente, nas questões de aprendizagem e de permanência dos alunos na escola” (Série Escola Faz da SMED, 2006, p. 21).

A escola que atende cerca de 300 alunos, desde 1998 através do sistema ciclado: I Ciclo (5 a 8 anos), II Ciclo (8 a 11 anos) e III Ciclo (11 a 13 anos), envolve professores, pais e alunos no princípio da construção de uma escola inclusiva.

Ao falarmos de inclusão [nesta escola], não estamos nos referindo tão somente aos portadores de alguma necessidade especial, mas sim da diversidade no sentido mais amplo que este termo possa revelar. Pensar a inclusão nesta escola significa *problematizar a idéia da normalidade, da homogeneidade, tão presentes na sociedade em geral e reforçadas no sistema escolar* (Série Escola Faz, 2006, p. 30, grifos meus)

Destaco nessas concepções da escola, a ideia de problematizar a normalidade. Nesse sentido, pode-se discutir o que é a norma, como ela se forma e o que precisa ser apagado (ou normalizado) para que a norma se sustente. A escola ao propor tal concepção de inclusão já exerce um movimento de (re)significação da diferença. Sílvio Gallo (2009) ao discutir o conceito de diferença retoma que ainda estamos muito ancorados na

⁶ Vide o volume 2 da série “Escola Faz”, produzido pela SMED para acolher as produções escolares em seus movimentos pedagógicos.

diferença pensada em relação à identidade, a norma, pouco pensamos a diferença em relação a si mesma. Sendo assim, problematizar a homogeneidade, a normalidade pode “deslocar o referencial da unidade para a multiplicidade. Diferenças, sempre no plural” (GALLO, 2009, p. 9). É nessa filosofia da multiplicidade que este trabalho se insere, por isso, mais uma vez, o espaço de pesquisa selecionado é coerente com os interesses desta.

Os sujeitos dessa pesquisa serão as professoras envolvidas no Projeto de Docência Compartilhada desta escola. São quatro professoras, entre elas, duas pedagogas e duas especialistas – das áreas de geografia e história –, que representam o “carro-chefe” do projeto dentro da escola. Por que especificar o projeto de Docência Compartilhada? Conforme mostram os estudos sobre tal projeto realizados por Xavier; Traversini (2007), Kinoshita (2009), Moreira (2009), Monteiro (2010) assume-se que a inclusão vai além do convívio social de mais alunos no mesmo espaço físico. Docência Compartilhada⁷ que, neste contexto, envolve tanto professores de área e professores pedagogos atuando conjuntamente na sala de aula e no planejamento, quanto pressupõe a participação da equipe diretiva com assessoramento pedagógico especializado, propõe uma (re)organização da estrutura escolar para focar na aprendizagem de todos os alunos. Seria, então, interessante compreender como os professores já envolvidos nesse processo de (re)significar-se enquanto docente pensam e exercem a avaliação diferenciada. Retomando o conceito de Xavier (2003) sobre a constituição de sujeito aluno, assume-se neste trabalho que o docente passa pelo mesmo processo. Se por um lado se aprende a ser aluno, por outro se aprende a ser professor (TRAVERSINI; FREITAS, 2010).

2.2.2 Dos passos metodológicos

Apontar a minha aproximação com a instituição, como referido anteriormente, torna-se necessário a medida que apresento este trabalho como fruto não apenas dos passos metodológicos que venho a propor, como

⁷ Doravante refiro-me a Docência Compartilhada através da abreviatura DC.

também dos esforços de pesquisa do grupo ao qual estou vinculada enquanto bolsista de iniciação científica. No GPED já pude entrar em contato com as professoras citadas da DC, com as suas falas atravessadas por diversos discursos e com suas intenções de inventar novas formas para pensar o fazer docente. As discussões do grupo de pesquisa e o acompanhamento, em campo, de um projeto de cunho etnográfico, baseado em entrevistas, reuniões, observações e pesquisa-ação, também serviram de base para o delineamento do meu problema de pesquisa e dos meus passos metodológicos.

De modo a alcançar os referidos objetivos desta pesquisa, de caráter qualitativo, valho-me de duas entrevistas coletivas, realizadas com as professoras do projeto de DC em conjunto com as professoras pesquisadoras do GPED. Proponho, também, uma rodada de entrevistas individuais com os mesmos sujeitos de pesquisa. Entendo este estudo como de caráter qualitativo por ser uma abordagem de dados predominantemente descritivos, em que o foco incide sobre “sobre o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (ANDRE; LUDKE, 1986, p. 12). Busco, dessa forma, tentar entender a perspectiva dos sujeitos pesquisados, compreendendo que a análise dos dados de certa forma segue um processo indutivo.

Escolhi a entrevista como base instrumental de pesquisa, pois entendo-a como um processo que permite o surgimento de sentimentos e cumplicidades que um instrumento estandardizado pode ocultar (ZAGO, 2003). Nesse sentido, proponho aqui a entrevista semiestruturada como método de pesquisa. Para tal, desenvolvi um roteiro de entrevista que me auxiliaria a nortear a conversa com as professoras (ANEXO 1). A escolha por esse tipo de entrevista deu-se para possibilitar a referida flexibilidade que este instrumento pode proporcionar, nesse sentido posso incluir novos questionamentos e assuntos que não estivessem preestabelecidos.

Aproximo-me ainda das concepções de Rosa Hessel Silveira (2002) ao entender que as entrevistas residem em um terreno entre o esperado e o inesperado e ao conceber a fala do entrevistador como provocadora de outras verdades, outras histórias, outras lógicas. Nesse sentido, enquanto

entrevistadora não procuro extrair verdades das falas dos sujeitos de pesquisa, mas percebo-me como participante do processo de construção dessas verdades em avaliação diferenciada ao propor este tema como discussão.

Ressalto ainda que tanto para a realização dessas entrevistas, quanto para entrada na escola construí termos de consentimento livre e esclarecidos que seguem em anexo neste trabalho (ANEXOS 2 e 3).

3. A QUE OS “INCLUÍDOS” VIERAM? – PISTAS PARA (RE)INVENÇÃO DA AVALIAÇÃO

“A que eles vieram?”. Inspirada por este questionamento conduzi as entrevistas através do roteiro formulado (ANEXO 1) permitindo que as conversas ultrapassassem os limites do roteiro, fossem além das respostas já conhecidas por essas professoras tão acostumadas em participar de pesquisas. Em ambiente descontraído de respeito, amizade e vontade de pensar juntas, as entrevistas tornaram-se conversas, permitindo um diálogo entre pesquisadora e sujeito pesquisado, na busca por indícios de mudanças, invenções “coletivadas” em avaliação no cotidiano escolar. Conforme Kauffmann (apud ZAGO, 2003) quando o quadro formal da entrevista é quase esquecido, podemos dizer que o nível de profundidade foi atingido.

A partir dessas entrevistas-conversas, percebi narrativas de professoras, que ao narrar repensavam sua prática, seus princípios pedagógicos, suas experiências. Jorge Larrosa (2002, p.24, grifos meus) sugere que

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: *requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar*, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, *suspender o automatismo da ação*.

Constituiu-se, então, entrevistas-narrativas de professoras interpeladas pela experiência, pelo gesto de interrupção de parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar. Só assim, com esse olhar atento e acurado, no qual percebi durante suas narrativas, que pudemos pensar: a que os “incluídos” vieram? Que mudanças “eles” potencializaram no fazer docente? Como “eles” tocaram a estrutura escolar de modo a ser esta repensada?

Foi nesse mesmo movimento de deixar-me experienciar, tocar, de parar para escutar que construí três eixos de análise, que apresento e

discuto a seguir, a partir dessas entrevistas-narrativas realizadas. Foi um trabalho de revisitação contínua às entrevistas, por intermédio de gravações e transcrição. A partir disso, formulei uma espécie de *patchwork*, um tapete de retalhos, com todas as falas consideradas por mim, enquanto pesquisadora, importantes para os meus objetivos de pesquisa.

Foi do agrupamento desses recortes, da tecedura do tapete, que propus os eixos a seguir. Valho-me em todos eles de muitas falas dessas professoras, com intuito de tornar a discussão mais próxima do cotidiano escolar e de dar visibilidade justamente ao que essas professoras tem a dizer.

3.1 Meus alunos, teus alunos, nossos alunos: os (des)encaixes entre pedagoga e especialista na avaliação dos alunos incluídos

A tríade “meus alunos”, “teus alunos” e “nossos alunos” é uma recorrência que atravessa as falas das professoras envolvidas na DC. “Alguns professores [especialistas] ainda entendem que estou lá [em sala de aula] apenas para dar conta desses alunos” diz a pedagoga M. sobre a sua participação no planejamento e na avaliação dos alunos incluídos. Ela segue relatando que “em alguns momentos avalio sem o professor da disciplina, que me diz: “não sei como avaliar essa criança””. Tríade essa reforçada nos relatos das professoras especialistas T. – de história – “temos uma caminhada em relação a avaliação [...] Tento, a cada aula, focar em um determinado grupo [de alunos] para prestar mais atenção no que respondem, como fazem” e especialista D. – de geografia – “geralmente quem faz o planejamento [para os alunos incluídos] são as pedagogas, a M. é quem tem feito mais essas atividades [diferenciadas]”.

Percebo aqui que a pedagoga M., ao mesmo tempo em que problematiza a concepção de inclusão de alguns professores especialistas, parece convocar ou aceitar o papel de pessoa formada/preparada para receber e incluir os “anormais” que chegam na escola. Em outro momento a mesma diz: “com a D. [especialista] pensamos juntas [nas atividades], mas ela é de geografia. Então, digo: “deixa que eu faço as adaptações [das

atividades]””. Papel esse corroborado, ainda, na mencionada fala da professora especialista D.. No que se refere à avaliação dos alunos com deficiência fica claro nas entrevistas que cabe às professoras pedagogas um papel de maior protagonismo, que parece advir da sua formação profissional, neste caso pedagógica. D. ainda afirma: “não me envolvo muito na avaliação dos alunos com deficiência. Aos alunos que têm menos dificuldade, mesmo com deficiência, até faço [avaliação]. Mas nós [especialistas] não fazemos uma avaliação dos alunos com deficiência sozinhas, são as pedagogas que fazem. Se não tivessem pedagogas, seria feito no conselho de classe”.

Usando a forma de pensar de Foucault (2003), o movimento entre o papel da pedagoga e o papel da especialista na avaliação dos incluídos parece estar engendrado em um discurso em que a vontade de verdade posiciona a formação pedagógica como mais adequada ao trabalho com os alunos incluídos. Como se a vontade de verdade do discurso pedagógico exercesse “sobre outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2003, p. 18). E nessa relação de poder que se institui a pedagogia como discurso verdadeiro para pensar a inclusão dos alunos com deficiência.

A especialista T. que em sua fala relata uma prática pedagógica que considera a avaliação processual dos alunos, sejam eles incluídos ou não, parece tentar contornar tal verdade. Mais do que isso, ao fazer uso do coletivo “temos” para mencionar o grupo da DC no planejamento e ação docente, T. parece envolver-se nessa ordem do discurso, no sentido de tentar pertencer a essa ordem, de lutar por esse poder que envolve o discurso pedagógico, de procurar se apoderar desse poder (FOUCAULT, 2003). D. também percebe este movimento de T. ao relatar que a colega “circula mais do que eu nos grupos [“normais” e “anormais”]. A T. adapta mais as atividades, ela gosta muito de trabalhar com imagens”. Esse espaço de tentativa de contornar a verdade pode ser entendida quando T. relata que apesar de sua formação ser em história, iniciou sua carreira na escola “como professora de currículo, alfabetizadora”. Pode-se pensar que esse início de carreira a mobilizou a procurar uma formação pedagógica – que buscasse compreender os heterogêneos processos de aprendizagem dos alunos -,

talvez posicionando-a atualmente como mais preparada para pensar as questões de alfabetização, tão frequentes nos alunos incluídos nas turmas do projeto da DC.

Se por um lado a pedagogia ocupa um protagonismo no planejamento e na avaliação dos alunos incluídos, por outro, nesses mesmos relatos, a formação específica de alguma área é tida como detentora desse saber. Nesse sentido, cabe a professora especialista o dito saber verdadeiro sobre a sua área. Como destaque na fala da pedagoga M., “fiz uma atividade [para os alunos incluídos] pensando que ela [professora de português] iria trazer uma proposta, mas ela trouxe outra. As atividades eram completamente diferentes”. A interdição, como sistema de exclusão do discurso, parece operar quando, seja no discurso pedagógico ou no especialista, parte-se do princípio de que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2003, p. 9). Na situação apresentada por M. podemos inferir o pensamento pedagógico como considerado adequado aos alunos incluídos, enquanto o saber especialista da professora de português estaria adequado aos demais alunos. Podem, assim, se constituir verdades assumidas e distribuídas pela escola.

Ainda, se tomamos a in/exclusão como um movimento que percebe e visibiliza que as pessoas são participantes em diferentes níveis na sociedade (LOPES et al, 2010), podemos perceber nos relatos apresentados processos de encaixes e desencaixes entre o papel da pedagoga e o papel da especialista na avaliação dos incluídos. Processos esses caracterizados pela in/exclusão entre as próprias professoras pertencentes a DC. Ora as professoras especialistas assumem um discurso inclusivo e procuram se envolver na avaliação dos alunos com deficiência, ora se afastam demarcando suas limitações. As pedagogas, por sua vez, se por um lado parecem aceitar ou até mesmo convocar a avaliação dos alunos incluídos para si, por outro reclamam a “coletivização” desses processos com alguns professores especialistas.

Fabris (2011), ao problematizar os processos de in/exclusão, destaca em sua pesquisa a recorrência do discurso entre os professores da falta de

formação para lidar com os alunos incluídos. Discurso referido também nesta pesquisa como recorrente, principalmente, entre as professoras especialistas, como relata D.: “não me sinto... Sei que a inclusão é importante, sei que eles tem que estar na sala de aula, mas não sei que palavra usar, preparada? Arriscaria dizer que não é o meu papel. Não sei se é adequado dizer isso, mas na falta de outra expressão... Não sou contra a inclusão, mas para mim é uma surpresa me preparar para uma coisa e me deparar com outra. Em outras profissões isso não acontece”. A professora segue dizendo “eu não aprendi a alfabetizar e também não entendo a deficiência. Converso com o aluno e se ele não sabe, não sei o que fazer”.

As falas de D. se aproximam das problematizações de Fabris (2011) em sua pesquisa. A autora destaca

as professoras [...] assumem uma posição que se tornou comum na tradição pedagógica brasileira, ou seja, de que a formação inicial ou continuada deve dar conta de todos os problemas pedagógicos que vamos encontrar no cotidiano escolar [...] Existe alguma profissão que atua com pessoas e consegue tal preparação? (FABRIS, 2011, p. 33).

Então, porque será que esse discurso recorre tanto nos sujeitos de Fabris (2011), quanto nos sujeitos dessa pesquisa? Tradicionalmente, colocamos ao professor o lugar do “saber”, portanto parece que a posição de “não saber”, de “não entender” o seu papel na avaliação dos alunos incluídos, é uma posição que não pode ser assumida mesmo que provisoriamente. Mais do que isso, esse discurso parece considerar ainda que a formação continuada, ou que até mesmo a formação pedagógica - quando D. diz “não aprendi a alfabetizar” - daria conta de todos os impasses vividos pelos professores no cotidiano escolar (FABRIS, 2011).

Para além das dicotomias modernas, não pretendo aqui polarizar ou prescrever os papéis das professoras em suas práticas pedagógicas, mas, justamente, dar visibilidade a uma rede intrínseca de elementos que delineiam tais papéis como mutáveis no cotidiano docente. D., a mesma professora especialista que diz não se sentir preparada para recebê-los, destaca “tradicionalmente o conhecimento é dividido [na escola], cada

professor sabe alguma coisa e ensina alguma coisa. Então, estamos ali [na sala de aula] para ensinar o que sabemos. As vezes, quando o aluno responde, achamos que ele só respondeu uma coisa, pois não enxergamos outras coisas que ele também está dizendo. O processo de avaliação é mais fácil quando temos mais visões”. E nesta concepção de DC para a multiplicidade de visões sobre o aluno, ela continua “não há mais como trabalhar com esse aluno com uma só visão, a minha avaliação sempre será parcial”.

De todos (des)encaixes⁸ presentes nessas narrativas, destaco o caráter móvel desses papéis desempenhados pelas professoras cotidianamente. A desestabilização, as incoerências presentes nas suas falas ao tentar delimitar seus papéis em sala de aula podem demonstrar a flexibilidade do fazer docente em avaliação. Trata-se, assim, de uma avaliação diferenciada não só pelos instrumentos direcionados aos alunos, mas pelos múltiplos olhares. É, como um cristal, como relata D. “o que eu estou enxergando aqui, nenhum de vocês está enxergando e o que vocês estão enxergando aí, eu não estou enxergando. Então, lá [na DC] nós temos quatro olhares diferentes [compondo esse cristal]”.

3.2 Em processo para fazer o processo: a avaliação diferenciada na Docência Compartilhada e sua operacionalização no planejamento e nos pareceres finais

Em processo para fazer o processo, esse subtítulo, aparentemente redundante, compreende justamente o caminho pelo qual essas professoras passam para pensar a avaliação diferenciada na educação inclusiva. Trata-se aqui exatamente de dar ênfase ao *processo*, em detrimento dos resultados. Ao processo não só de entender a avaliação enquanto contínua, diária, formativa, mas também de formar-se enquanto grupo de DC, do “coletivar” indispensável ao trabalho em grupo.

⁸ Utilizo o termo (des)encaixe inspirada por Clarice Traversini (2011) ao entendê-lo como o descompasso espaçotemporal na escola, consequência da modernidade. Nesse estudo proponho-me a pensar nos encaixes e desencaixes entre formações, concepções e práticas pedagógicas dessas professoras.

Em suas narrativas individuais as professoras demonstram alguns princípios fundamentais que estão sendo construídos para nortear o pensamento do grupo sobre avaliação. Como relatam as professoras especialistas T. “não tenho feito mais “hoje tem avaliação”, temos uma caminhada em relação à avaliação, para o grupo a criança é parâmetro dela mesma. Faço o portfólio das atividades e comparo as atividades de início e fim” e D. “temos pensado a avaliação como processo e o aluno como parâmetro de si, mas a demanda é tão grande que pensamos na avaliação só quando ela chega. Claro que sempre observamos, é tudo tão junto! Observamos sempre se o aluno conseguiu fazer, se a nossa atividade deu certo, nos questionamos como poderia ter sido melhor...”.

Percebo que diferentes discursos em avaliação perpassam suas falas, por isso chamo de *em processo para construir o processo*. Enquanto grupo, as professoras parecem pensar em uma avaliação processual. Diria até que conhecem teoricamente o que se fala em avaliação, no entanto percebo em suas falas um movimento de ir e vir nas suas concepções. D., por exemplo, inicia dizendo que vê a avaliação enquanto processo, depois relata que só pensa sobre quando ela chega, haveria aí um tempo e espaço determinado para avaliação? Retomando o discurso de Hoffmann (2003) manter-se-ia nesta prática uma avaliação escolar por obrigação, programada? Mesmo a professora T. que traz um conceito de portfólio, com toda a carga de acompanhamento diário que este representa, continua dizendo: “essa maneira de avaliar usando o dia-a-dia, atentando cotidianamente, é como o grupo está pensando agora. Parece, no entanto, que falta alguma coisa, não é fácil! Parece que falta um papelzinho”. Haveria aqui o discurso do exame de Luckesi (1995), de instrumento necessário e seletivo?

Não percebo dessa forma. Vejo professoras que para pensar a educação inclusiva aderem a um projeto de DC do qual, não só precisam (re)pensar a sua prática docente de forma a atender essa heterogeneidade que não fazia parte da escola, como também precisam expor suas concepções a um grupo que de alguma forma precisará compartilhar princípios para efetivar um planejamento conjunto. Para além de seus embates internos, as professoras relatam que sua prática ainda vai de

encontro com a prática de alguns professores da escola, que apesar de não comporem o projeto de DC fazem parte da instituição e ajudam a constituí-la com tal. Nos relatos de T. “tem colegas que ainda precisam do *dia da avaliação* e nós ficamos pensando: “é uma pena”. Mesmo assim, é complicado de dizer: “não fazemos mais assim””.

Percebo nesses movimentos ensaiados pelas professoras uma tentativa de *crítica radical* a forma como a avaliação é pensada. Nas palavras de Foucault (apud VEIGA-NETO, 2011, p. 15, grifos meus), em entrevista concedida a Didier Eribon:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em *ensaiar a mudança*; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica - e a crítica radical - é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

Trata-se não de sobrepor uma nova concepção de avaliação no sentido de uma evolução, de afirmar ser a avaliação diferenciada uma nova e melhor forma de avaliar, mas sim de *ensaiar a mudança*. Movimento de problematizar o que se crê e parece estar dado como pronto. Percebo aqui novamente o movimento in/exclusão caracterizado por Fabris (2011), não há uma militância pela avaliação diferenciada, mas um terreno movediço que procura espaços de discussão sobre inclusão, neste caso sobre avaliação. Destaco ainda o caráter produtivo desses embates, sejam eles internos ou externos ao grupo, pois na resistência há argumentação, há crítica, há necessidade de ensaios de mudança para entrar em um consenso.

Através do pensamento de Foucault (2008), convido o leitor ainda a pensar que o ato de incluir para governar, de incluir para diminuir a possibilidade do risco, produz subjetividades não só no sujeito aluno, mas também no sujeito professor. Nesse sentido, a inclusão enquanto tática de governo produz novas formas de ser professor, novas formas do fazer docente de modo a incluir o estranho, sendo esse um dos fins do governo dos outros e também de si mesmo. Parece-me que a fala de T. mostra esse ensaio de mudança, de outra forma de subjetivação docente: “não consigo

mais fazer do modo como fazia antes. Acho que a minha concepção de educação mudou, agora mesmo nas turmas que não fazem parte da DC mudei meu olhar”.

As professoras relatam, então, esses movimentos de mudança nas concepções de avaliação, oscilando mesmo em suas perspectivas reforçam o caráter processual da mesma, mas esbarram em alguns questionamentos: no momento da ação docente como processar isso? Como materializar essa avaliação contínua e diferenciada? É nesse momento que as professoras parecem apresentar mais impasses. Ainda que compartilhem certas concepções enquanto grupo, narram dificuldades diferentes na materialização dessa avaliação. É aí que elas experimentam de formas diferentes e individuais, parece ser nesse aspecto que os laços que envolvem o grupo se tornam mais frágeis.

Cada professora apresenta um relato específico de sua prática, o fio condutor do grupo é, então, esmaecido. As professoras especialistas destacam mais a dificuldade no registro e na observação das aprendizagens dos alunos incluídos, como relata D. “sabemos que o aluno aprendeu, mas acho bem difícil dizer o que aprendeu na hora de fazer o instrumento. Sabemos que ele estava em aula, fez atividades [...], mas quando chega a hora de registrar, o escrever é um limitador. É difícil passar toda a riqueza da sala de aula para o papel. Sempre fica aquém”. Dificuldades narradas também pela professora T. “sinto falta de uma avaliação mais constante, de repente se eu pudesse filmar? Há momentos da aula em que não estou pensando em avaliação e aquele brilho no olhar da criança, aquele “ahh sora”, não consigo registrar. Gostaria de chegar em casa poder registrar isso como avaliação, mas ainda não consigo. [...] Avançamos um pouco no currículo, no conteúdo, mas a avaliação parece que está sempre atrás, correndo”.

Essa desconexão na materialização da avaliação é percebida por D. quando relata que “a avaliação aqui na escola é muito do que o professor faz, do planejamento dele, de como ele propôs, de como ele pensou. No nosso caso, as vezes não dá certo [o planejamento] aí pensamos “então, errei”. No final do trimestre ainda tem aquele instrumento [pareceres] que a gente só

pensa quando chega, não é?” Percebi em suas falas que a escola permite que os professores experimentem de diferentes maneiras para compreender o processo de aprendizagem dos seus alunos. Isso, apesar de permitir que os professores tenham múltiplas visões sobre esses, parece ao mesmo tempo permitir que na DC as entregas de avaliação sejam feitas de acordo com os pressupostos, as crenças pedagógicas de cada professor. Esse caráter mais aberto vai de encontro com a ideia dos embates e da sua produtividade na argumentação para chegar a um consenso, que poderiam fortalecer esses laços de grupo.

Ao falar sobre a entrega de pareceres cada professora faz menção a uma forma de pensar. A pedagoga M. relata “alguns [alunos com deficiência] não recebem indicadores, pois ficariam apenas marcados com aproveitamento parcial. Fazemos, então, um parecer descritivo. Nesse momento, alguns deles até já recebem indicadores, pois já há condições de evidenciar seus avanços através deste material”. Já a pedagoga R. narra “no III ciclo, usamos parecer descritivo para todos alunos. No conselho de classe já começamos a elaboração desse parecer, principalmente para os alunos dos quais temos mais facilidade para detectar as aprendizagens e dificuldades. Alguns alunos precisam de um texto mais longo, apresentando as intervenções pedagógicas, os avanços e as dificuldades. Nos detemos mais nesses alunos, eles recebem indicadores diferenciados e pareceres mais detalhados que não podem ser feitos no conselho”.

As especialistas, por sua vez, explicitam outras organizações para a entrega dessas avaliações. T. comenta “o aluno recebe um pequeno parecer de história, geralmente escrito por mim e pela pedagoga que trabalha comigo, depois montamos um parecer geral do aluno no conselho. Os indicadores são construídos pelo professor da disciplina, mas as crianças com deficiência/dificuldade recebem indicadores diferentes”. Já D. retoma “os alunos com deficiência não tem indicadores de área, receberem indicadores de aprendizagem diferenciados gerais”. Dentre as incoerências nesses relatos – ora os alunos com deficiência só recebem pareceres, ora recebem indicadores gerais, ora recebem indicadores de área – percebo um eixo comum. Há uma preocupação, independente da forma em que está

estruturado o instrumento de avaliação, de que os alunos com deficiência recebam pareceres diferenciados de modo a evidenciar seus avanços.

A avaliação diferenciada se constitui aqui em um discurso que depende não só de um olhar diferenciado do professor que visa a inclusão, mas também de um registro diferenciado dessa aprendizagem. Registro esse diário que implica na construção de atividades, de pareceres e/ou de indicadores de aprendizagem correspondentes às peculiaridades dos alunos. Ainda que tenha referido anteriormente sobre a recorrência do discurso da falta de formação para lidar com os incluídos, destaco que, diferente da pesquisa de Fabris (2011), não observei o imobilismo curricular ou a inviabilização de novas práticas pedagógicas. As professoras, pelo contrário, apresentam um caráter pró-ativo, na ideia da crítica radical de Foucault (apud VEIGA-NETO, 2011). Caráter esse que pode advir dos contatos de pesquisa ao qual este grupo está vinculado. Fabris (2011, p. 34) já refere

Quando dispensamos a pesquisa [...] nos filiamos realisticamente às representações do que seja mesmo [...] uma deficiência, isto é, quando o diagnóstico é o que define nossa relação com o sujeito, passamos ver apenas as marcas desse parecer orientando nossa proposta pedagógica.

Percebo nesse espaço representações que procuram traduzir a complexidade do sujeito, em suas experiências e aprendizagens. Tanto as deficiências, quanto a normalidade não parecem ser homogeneizadas pelas práticas aqui narradas. Como nos diz Gallo (2009), *diferenças, sempre no plural*. Enxergo, então, professoras em processo, tanto de construção de uma nova concepção de avaliação diferenciada, quanto de constituição de um grupo de DC.

3. 3 Por uma avaliação diferenciada: histórias e invenções docentes no cotidiano escolar

Destaco neste eixo as narrativas de histórias e de invenções docentes que de alguma forma procuraram veicular uma maneira mais heterogênea de avaliar as aprendizagens dos alunos incluídos. Aparecem nestes excertos

pistas e problematizações de algumas situações vividas por essas professoras na tentativa de atender à diferença. A partir do roteiro de entrevista, pude primeiro conversar com essas professoras sobre o uso das atividades diferenciadas em sala de aula e sobre o início dessa prática em suas carreiras.

As professoras narram que sentiram necessidade do uso de atividades diferenciadas a partir do contato com esses alunos que apresentam significativas diferenças de aprendizagem. Como podemos perceber nos relatos das pedagogas M. “acredito que as atividades diferenciadas surgiram desde as turmas de progressão [antes da DC] devido ao número de crianças com deficiência. Tudo que aprendi que dava certo, com eles não dava! As coisas não aconteciam como imaginava. Hoje, pensamos tais atividades diferenciadas para que eles [alunos incluídos] tenham possibilidade de sucesso. A atividade não pode impossibilitar o aluno” e R. “quando cheguei nessa escola e me deparei com esses alunos com diferenças muito grandes na mesma turma, percebi que precisava fazer adaptações das atividades. Percebi que precisava pensar novas estratégias, novas atividades, novas intervenções”.

Sobre as atividades diferenciadas, a professora especialista T. comenta “sempre gostei de atividades diversificadas [recursos], mas comecei a fazer as atividades diferenciadas quando entrei em contato com alunos com deficiências. Acho que caminhamos para as atividades diferenciadas a todos, mesmo que ainda pensemos essas apenas para uma determinada criança. Entre os alunos com deficiência ainda fazemos atividades diferenciadas”. Este relato corrobora com o argumento da não homogeneização da deficiência sugerida por Fabris (2011, p. 34) se

uma deficiência é representada por um padrão que generaliza e homogeneiza, não há espaço para as diferenças dos sujeitos. Pensamos nos “surdos”, nos cegos”, nos “sindrômicos” como se todos demandassem as mesmas necessidades e singularidades para as aprendizagens.

Nesse sentido, se tratamos os sujeitos incluídos como iguais entre si corremos o risco de continuarmos propondo práticas pedagógicas

excludentes. Parece-me novamente que há nessa fala uma tentativa de dar sentido a diferença proposta por Gallo (2009), entendendo que a diferença está aí para ser vista. Ou seja, percebo práticas pedagógicas que procuram visibilizar a diferença, deixando de lado concepções que ainda veem a diferença como algo a ser aceito e/ou tolerado.

A professora especialista D. é a única que diz não fazer atividades diferenciadas, segundo ela é “uma grande contradição, colocar o aluno na sala de aula, dizer que ele pode aprender, que é incluído e não dar atividades iguais”. A professora ainda afirma “sempre achei que se o aluno está na sala de aula é porque ele tem que aprender o que a gente propõe. Aqui na escola tem o princípio “a escola é para todos e todos podem aprender”, então se todos aprendem, não posso propor a mesma atividade para todos? Acho que o conhecimento está aí para todos, então porque não vou propor esse conhecimento? Eles podem me surpreender”.

Estes relatos parecem se fundar na ideia de que todos podem aprender, mas será que todos aprendem da mesma forma? No mesmo tempo? Segundo Esteban (2004, p.160) “o percurso único, o resulta homogêneo e o processo linear despotencializam os exercícios escolares”, fundando exercícios de treinamento de habilidades, de conhecimento descontextualizado, de uma preparação para algo que virá. Tomar a aprendizagem como igual para todos é, para Esteban (2004), reproduzir processos seletivos e, até mesmo, inflexíveis, que não permitem que as respostas e questionamento dos alunos enriqueçam o cotidiano da sala de aula.

Ainda pensando sobre essa fala, será que não podemos nos surpreender mesmo quando usamos as atividades diferenciadas? Esteban (2004, p. 161) continua nos provocando

a própria ideia de diferença precisa ser posta em discussão, pois a complexidade do processo pedagógico demanda uma constante tensão entre homogeneidade e heterogeneidade. Não se pode abrir mão, por exemplo, da garantia da igualdade do direito à educação, simultaneamente não se pode vincular a conquista desse direito a que todos façam o mesmo percurso de aprendizagem

Tensão essa que pode ser destacada na continuidade da fala de D. “na sala de aula começamos a observar, percebi que uns conseguiam fazer e outros não. Uns terminavam mais rápido e outros devagar. Não posso ajudar todos, não sei o que propor para aquele que não sabe fazer. Então, continuei trazendo as mesmas propostas, mas ao aluno com dificuldade explicava mais, mudei minha intervenção”. Mesmo iniciando seu relato com uma posição de que todos alunos tem que aprender o que ela propõe, D. parece ainda não se dar conta que ao diferenciar sua intervenção, de alguma forma permite que os alunos aprendam de formas diferentes e vivenciem as mesmas atividades de formas diferentes.

Mas será que essas atividades diferenciadas e/ou essas intervenções diferenciadas ocorrem de forma tranquila no cotidiano escolar? A pedagoga R. relata que “com o tempo eles [alunos] acabaram entendendo [a necessidade da diferenciação], eles não perguntam mais sobre isso. Não acompanhei o projeto [DC] desde o início, mas vejo os alunos novos perguntando [sobre os materiais diferentes entre uns e outros]. As vezes nem questionam o professor, mas perguntam entre si. Então, os próprios colegas [que já acompanham a turma] explicam para eles [essa necessidade]”.

Os impasses e tensionamentos vividos por essas professoras no uso da diferenciação na sala de aula não podem ser desconsiderados, são que histórias que novamente demonstram a complexidade dessa proposta. T. nos conta “já vivi algo semelhante a segunda cena [cena escolar relatada no roteiro de entrevista – ANEXO 1], percebi o aluno com deficiência constrangido com a atividade diferenciada. Busquei preparar um material que chamasse atenção, bonito, com muitas imagens e acho que isso chamou a atenção dos outros alunos. Esses começaram a dizer que para eles era mais fácil e mais bonito, alguns alunos com deficiência chegaram a esconder o material. Nessa situação primeiramente mantive a atividade diferenciada, explicando a necessidade faze-la. Depois, entretanto, mudei meu planejamento”.

A mesma professora continua narrando outra vivência: “ainda levo atividades completamente diferenciadas para uma aluna, mas quando quero oferecer atividades um pouco mais complexas, ela se nega. Ela me pede o

material que entrego para os outros, mas o pega e o guarda. Penso que ela só faz o que se sente segura a fazer”.

Podemos perceber nesses relatos os entraves vividos pelas professoras na tentativa de promover a inclusão. Nessas situações que o processo avaliativo cotidiano excluiu “prometendo atuar como possibilidade de inclusão” (ESTEBAN, 2004, p. 165). As atividades diferenciadas nesses casos demarcaram um grau de inclusão dos alunos na proposta pedagógica. Novamente os tensionamentos in/exclusão ficam evidentes nos processos da educação inclusiva (LOPES et al, 2010). Podemos pensar ainda que, se as práticas escolares governam e esse governo subjetiva formas de ser sujeito, neste caso, incluídos. Fazendo uso do pensamento foucaultiano, o outro excluído também é produzido por essa governamentalidade. Ou seja, as práticas pedagógicas, enquanto táticas de governo, também atuam – e podem ter atuado nas situações relatadas – no sentido de produzir sujeitos excluídos, sujeitos marcados pela “anormalidade”.

Destaco ainda que através dessas análises posiciono-me enquanto pesquisadora que se propõe a refletir sobre essas práticas que me foram relatadas. Essa posição de pesquisadora, comprometida com a reflexão, é também percebida nos relatos dessas professoras. O pensar sobre o que foi feito é uma prática recorrente nesse grupo. Elas dizem começar as reuniões de planejamento conjunto com uma retomada do que tem sido feito para a partir daí pensar novas estratégias. Sobre as situações narradas, a professora T. disse “mudei minha proposta, passei a iniciar as aulas com uma atividade mais fácil e igual para todos. Depois, no decorrer da aula propunha atividades mais complexas. Todos recebiam a mesma folha, mas passei a exigir de forma de diferente. Enquanto o aluno dito “normal” leria todo o texto, o aluno com deficiência deveria ler metade”. A pedagoga R. que atuava em DC com T. nessa época também relata “nas atividades diferenciadas, tinha que agrupá-los para fazermos juntos. Assim, [com a proposta de T.] eles ficaram junto com a turma [...] e muitas vezes os colegas os ajudavam”.

Ao longo desses relatos das entrevistas-narrativas percebi ainda que o discurso da avaliação diferenciada, ao contrário do que imaginava no início

de meus escritos, não se caracteriza apenas pelo uso das atividades diferenciadas. A intervenção diferenciada já referida anteriormente na fala de D. também é outra característica que compõe, nesse espaço, essa nova formação discursiva. A pedagoga M. também exemplifica “às vezes pergunto se eles [alunos incluídos] querem fazer no grupo ou junto comigo. Mas os deixamos livres, quando eles sentem necessidade eles procuram uma de nós”. Conta-nos ainda a pedagoga R. “algumas vezes fazemos intervenções diretas, registrando para eles [alunos incluídos] enquanto falam”.

Mais do que isso, percebi que a exigência diferenciada também é outro elemento que compõe esse processo da avaliação. Podemos perceber essa terceira característica nos relatos da especialista D.: “o que eu faço é a exigência diferente. Digo para o aluno [incluído] fazer uma parte da atividade que propus. Se o aluno conseguir fazer o mínimo possível, compreendo que ele entendeu e tentou fazer”. D. continua “com alguns percebo [as aprendizagens] na oralidade, pois o registro escrito seria um entrave”. A pedagoga R. também menciona essas exigências diferenciadas entre uns e outros. Conforme R. “depois que comecei a atender esses alunos passei a perceber cada aluno como um. Começo a ver o que cada um tem condições de responder. Passo a exigir até onde o aluno pode responder e o forço quando sei que ele pode ir além. Com a DC, convivemos muito com eles, então os conhecemos. Sabemos até onde cada um pode ir em dado momento. Acabo fazendo isso com todos, não só com os alunos com deficiência, se torna uma prática minha”. Ressalto, então, esse possível tripé que compõe, nesse espaço e nesse momento, o discurso de avaliação diferenciada: atividades, intervenções, exigências e registros diferenciados.

4. E, DEPOIS DE TUDO, O QUE FICA?

Novamente inicio mais um capítulo com um questionamento, *E, depois de tudo, o que fica?*, agora para pensar as possíveis bagagens que construímos ao longo deste estudo – utilizo o plural fazendo referência à análises que não foram só minhas, mas também dos sujeitos dessa pesquisa. Percebo, nesse momento em que me aproximo do fim, que os questionamentos mais do que intitularam os capítulos deste trabalho, perduraram durante todo o estudo. Por isso, novamente retomo o argumento de in/exclusão de Fabris (2011) e a proposição de Veiga-Neto e Lopes (2007), de reivindicar espaços de reflexão e de abrir oportunidades de problematizar questões que poderiam permanecer invisibilizadas. Entendo os questionamentos no sentido posicionar este trabalho como a chance de abertura de um espaço de discussão sobre o assunto, pois só assim poderemos pensar em novas formas de construir uma avaliação mais heterogênea.

Espaço esse conquistado por essas professoras dentro de uma escola que - apesar de diferenciar-se por se propor a pensar não somente as questões de acesso, como também de permanência dos alunos incluídos - está organizada em uma estrutura dita tradicional em que o conhecimento é compartimentado hierarquicamente em tempos e espaços instituídos. Como relata a pedagoga M. “estamos procurando outras maneiras de fazer essa docência. Talvez sejamos um embrião, que se constitui através do nosso olhar e do olhar de vocês da universidade [através das pesquisas realizadas na DC], para pensar mudanças na escola. Às vezes parece que a escola foi sempre assim e que por isso precisar manter-se assim, mas não pensamos dessa forma. Existem outros modos de constituir a escola e aí se encontra a resistência do professor”.

É nesse movimento de pensar as mudanças propostas por este grupo e de visibilizar outras práticas em avaliação, que destaco o que, por enquanto, fica: percebi que o papel da pedagoga e da especialista na avaliação dos alunos incluídos parece estar engendrado em um discurso que posiciona a formação do pedagogo como mais adequada ao trabalho com os mesmos;

encontrei professoras especialistas que estão paulatinamente assumindo um discurso inclusivo, ainda que esbarrem no discurso da falta de formação para lidar com tais alunos; compreendi que a inclusão enquanto tática de governo subjetiva novas formas de ser professor, novas formas do fazer docente de modo a incluir o “anormal”, sendo esse um dos fins do processo de governamento nesses tempos em que a inclusão é tida como um imperativo; constatei também que, para além das atividades diferenciadas em sala de aula, o discurso da avaliação em tais circunstâncias consiste em intervenções e exigências peculiares a cada aluno. Acima de tudo, no sentido da *crítica radical* de Foucault (apud VEIGA-NETO, 2011) percebi que o discurso da avaliação diferenciada na DC se mostra como um ensaio de mudança no fazer docente.

Pensando sobre esse ensaio de mudança, sobre dar visibilidade a práticas diferenciadas e sobre abrir espaços de discussão em avaliação que proponho novos possíveis desdobramentos para essa pesquisa: como sentem-se os alunos incluídos diante das atividades, intervenções e exigências diferenciadas no cotidiano escolar? Como os alunos ditos normais compreendem a necessidade dessa diferenciação? As professoras falam em pensar uma prática diferenciada para todos, como ou será que está acontecendo este processo? Como se dá a construção desses pareceres diferenciados no conselho de classe em que temos professores inseridos ou não no projeto da DC? A especialista T. menciona a construção de portfólios de avaliação para os alunos, como esses são selecionados os materiais que os compõem e qual importância esses portfólios tem na DC e nos conselhos de classe? De que forma a DC divulga para os outros professores da escola novas formas de pensar a avaliação?

Sem a intenção de apresentar possíveis respostas nesse momento, apresento aqui esses questionamentos para movimentar futuras propostas de pesquisa em que sejam contemplados esses ou tantos outros questionamentos que surgem ao tentar finalizar este trabalho.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANDRE, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11 – 44.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdades no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (orgs) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2004. p. 159-177.

FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p.32-39, jan. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 79 p.

_____. **Aula de 1 de fevereiro de 1978. A Governamentalidade**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [2004], p.163-174. Disponível em: <www.labgedus.com.br/docs/GEDUS-Microfisica_do_Poder.pdf>. Acesso em: 29 abr 2012.

_____. **Microfisica do Poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. 295 p.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.35-56, maio 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>>. Acesso em: 30 maio 2012.

GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação - Anped**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, fev. 2002.

LOPES, Maura Corcini et al. Inclusão e Biopolítica. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 144, p.3-30, 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernos_ihuideias.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2012.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.153-169, maio/ago 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

KINOSHITA, Julia Harue. **Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?**. 2009. 69 f. Trabalho de Conclusão (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MESOMO, Juliana Feronatto. **Sentidos da inclusão escolar em uma escola da rede municipal de Porto Alegre-RS**. 2011. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. **Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27045>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

MOREIRA, Taís Espíndula. **“Hoje em dia, trabalhar sozinho é humanamente impossível”**: um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada. FAGED/UFRGS: Porto Alegre, 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia).

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Unisinos, São Leopoldo, 2010.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE - SMED. **Série Escola Faz**. Vol. 2. Porto Alegre: SMED, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: uma arena de significados**. In COSTA, Marisa Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo [et al] Caminhos Investigativos III: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete ; FREITAS, Juliana V. O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto docência compartilhada. In: XV **ENDIPE**, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte : UFMG, 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na mesa-redonda **“Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?”**. 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p .

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas palavras de abertura ao VI Colóquio Internacional Michel Foucault. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs) **.Foucault: : filosofia & política**. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 13-18. Disponível em: <<http://www.autenticaeditora.com.br/download/capitulo/20120131175002.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice S. Apresentação da Seção Temática - Por que Governamentalidade e Educação? **Revista**

Educação e Realidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 34, n. 2, 2009, p. 13-19.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 de Maio de 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: **Habitantes de Babel. Diferencia y mestizaje en educación y otros procesos sociales**. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org), 2001a. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.5.htm>>. Acesso em: 29 de Abril de 2012.

_____. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Pro-Posições**, UNICAMP, mar 2001b. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3536-dossie-veiga-netoa.pdf>>. Acesso em: 29 de Abril de 2012.

_____. *O imperativo da educação escolar e as políticas educacionais*. ENDIPE: 2010. p.13-24.

XAVIER, Maria Luisa M. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas ; TRAVERSINI, Clarice Saete . A Docência Compartilhada e a Construção da Categoria Social Aluno. **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes** - 20 a 22 de agosto de 2007. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. CDROM.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287 – 309.

6. ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES – TCC

Leitura das seguintes situações hipotéticas:

1ª Cena escolar:

Nas primeiras semanas de aula, após o planejamento de diversas atividades diagnósticas dos conhecimentos dos alunos, uma professora percebe que uma determinada aluna apresenta maior dificuldade na leitura e na escrita. Sem intenção de considerar a turma homogênea, mas buscando proporcionar atividades mais adequadas as necessidades desta aluna, a professora resolve planejar atividades diferenciadas para esta.

A professora tem o cuidado de planejar atividades do mesmo assunto discutido pela turma, porém faz algumas adaptações necessárias. A aluna acolhe a proposta, começa a sentir-se importante, a acreditar que consegue concretizar alguma atividade e a confiar em si mesma para inclusive participar na aula. De alguma forma, os demais alunos apesar de lançarem olhares, esticarem-se para ver o que há de diferente, aceitam aquela situação, parecem ter certa consciência das necessidades da colega.

Após o uso de diversos instrumentos diferenciados de avaliação, a professora resolve oscilar entre atividades diferenciadas e atividades iguais as propostas para os demais, entendendo que já haviam alguns avanços na compreensão de leitura e escrita dessa aluna que a há possibilitava acompanhar a turma. É nesse movimento de oscilação que a professora se depara com uma reação inesperada da aluna, essa nega-se a fazer as atividades iguais, diz querer somente uma proposta especial para ela.

2ª Cena escolar:

Em uma turma há 25 alunos, entre eles encontram-se alguns alunos com deficiência. O professor dessa turma, ao saber do seu contingente, resolve em seu planejamento incorporar atividades avaliativas diferenciadas para determinados alunos. Inicialmente, ele conversa com os professores dos anos anteriores daquela turma e procura informações na Sala de Integração e Recursos (SIR) a fim de compreender melhor as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

O professor segue com o seu planejamento, utilizando nos momentos de atividades dirigidas algumas propostas adaptadas para determinados alunos. Essa proposta é incorporada pelos professores de outras áreas, visando dar atenção a diversidade de necessidades de aprendizagem. No decorrer das aulas, entretanto, esses professores percebem uma reação avessa as suas propostas a partir dos alunos com deficiência, estes protestam ao uso de instrumentos diferenciados de avaliação. Os alunos demandam tratamento igual aos demais, querem sentir-se alunos acreditando que para isso precisam fazer as mesmas coisas que os demais.

Sugestões de perguntas: para você qual das duas situações são mais propensas a acontecer? Por quê? Você já viveu algo semelhante? Você trabalha com avaliação diferenciada aos alunos com deficiência? Se sim, relate um exemplo de como planejou, executou e como a turma reagiu. Como a avaliação é discutida no grupo de DC? Como é a entrega de avaliações para os alunos com deficiência e para os alunos ditos “normais”?

Anexo 2 – Termo de Consentimento da Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

À Instituição de Ensino

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Julia Milani Reis, estudante de pedagogia, matrícula: 00171416, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e responsável pelo projeto de pesquisa intitulado: ***Narrativas de professores sobre a avaliação diferenciada – um estudo acerca da Docência Compartilhada*** (título provisório), que tem por objetivos: **analisar o uso dos instrumentos diferenciados de avaliação dentro da sala de aula, buscando compreender os impasses vividos pelos professores na tentativa de dar atenção à diversidade, e entender como propostas de avaliação diferenciadas são incorporadas na prática docente dos professores inseridos no projeto de Docência Compartilhada.** Venho através deste, solicitar autorização para a realização da presente pesquisa, que será objeto do meu trabalho de conclusão de curso (TCC).

A coleta de dados para pesquisa será realizada através de entrevistas em que poderão ser gravadas e/ou anotadas, conforme o desejo dos sujeitos entrevistados. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Comprometo-me com a instituição e com os sujeitos entrevistados que suas identidades serão mantidas em sigilo. Qualquer dúvida poderá entrar em contato com a graduanda pelo telefone: 51-xxxx xxxx, ou pelo e-mail: xxxxxxx@xxxxxx.xx.

Cordialmente,

Graduanda: Julia Milani Reis

Orientadora da Pesquisa: Prof^a Dra. Clarice Salette Traversini

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, _____ da Escola Municipal de Ensino Fundamental xxxxxxxx, localizada na Rua xxxxx, nº xxxx, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, autorizo a graduanda Julia Milani Reis a realizar sua pesquisa na referida escola. Estou ciente que a mesma

realizará entrevistas com professores(as) do projeto da Docência Compartilhada.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do responsável

E.M.E.F. xxxxxx

Assinatura da pesquisadora

Anexo 3 – Termo de Consentimento de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Julia Milani Reis, estudante de pedagogia, matrícula: 00171416, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou desenvolvendo uma pesquisa vinculada ao Programa de Graduação da referida universidade, intitulada: ***Narrativas de professores sobre a avaliação diferenciada – um estudo acerca da Docência Compartilhada*** (título provisório), sob a orientação da professora Dra. Clarice Salette Traversini.

O objetivo desta pesquisa é o de *analisar o uso dos instrumentos diferenciados de avaliação dentro da sala de aula, buscando compreender os impasses vividos pelos professores na tentativa de dar atenção à diversidade, e entender como propostas de avaliação diferenciadas são incorporadas na prática docente dos professores inseridos no projeto de Docência Compartilhada.*

Ao final desta pesquisa, os dados coletados e suas respectivas análises serão organizados e transformados em um Trabalho de Conclusão de Curso, que será submetida a análise de uma banca a ser determinada pelo Programa de Graduação em Pedagogia. Após a pesquisa, serão produzidos textos em forma de artigos, a partir das análises finais. Estes artigos serão publicados em periódicos desta Área de estudos e/ou apresentados em eventos acadêmico-científicos como, por exemplo, congressos e seminários.

A coleta de dados para pesquisa será realizada através de entrevistas. A entrevista será realizada individualmente, conforme a disponibilidade das pessoas que se interessarem em participar da pesquisa, e terá duração máxima de 20 minutos, ou de acordo com as manifestações do entrevistado, podendo ser interrompida a qualquer momento. As falas dos entrevistados poderão ser gravadas e/ou anotadas, conforme o desejo dos sujeitos entrevistados. Será garantido o sigilo de seus dados pessoais e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento.

Ao aceitar participar da pesquisa, Vossa senhoria tem o direito de retirar-se da pesquisa, a qualquer momento. Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou desejo não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato com a graduanda pelo telefone: 51-xxxx xxxx, ou pelo e-mail: xxxxx@xxxx.xxx

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG n° _____, _____
da Escola Municipal xxxxxx, localizada na Rua xxxx, n° xxxx, Porto Alegre,
Rio Grande do Sul, autorizo a graduanda Julia Milani Reis a utilizar o
material da minha entrevista individual.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do/a entrevistado/a

Julia Milani Reis