

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

Joseane Frassoni dos Santos

**ESTUDOS SOBRE O NEXO FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO E *OLHAR
MÁGICO* DAS PROFESSORAS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

1. Semestre

2012

Joseane Frassoni dos Santos

ESTUDOS SOBRE O NEXO FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO E *OLHAR MÁGICO* DAS PROFESSORAS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ms. Maria Bernadette Castro Rodrigues

Porto Alegre
1. Semestre
2012

Dedico este trabalho aos meus pais Valdemir (In Memoriam) e Dione que desde criança me deixaram os estudos como legado. Ao meu irmão Igor que durante minha graduação cuidou de nossa mãe para que eu pudesse concretizar o meu objetivo. À minha família do coração Asta Beatriz, Iloi e Gustavo Gil que me deram o alicerce durante esta caminhada e ao meu namorado César pela sua compreensão, carinho, e por me auxiliar, com seu conhecimento técnico na elaboração de materiais pedagógicos utilizados durante as práticas docentes

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

... à Deus que me fortaleceu em todos os momentos;

... aos meus pais que sempre me mostraram a importância dos estudos. Ao meu pai Valdemir, cuja inteligência e determinação sempre admirei. À minha mãe Dione agradeço pelo carinho e dedicação e por ter compreendido a minha ausência nestes anos. Ao meu irmão Igor que cuidou da nossa mãe durante a minha graduação;

... à minha família do coração Asta Beatriz, Iloi e Gustavo Gil que me apoiaram e me incentivaram na busca do meu objetivo, sempre me fazendo acreditar que eu era capaz e merecedora, me apoiando e amparando nos momentos mais difíceis durante essa trajetória;

... ao meu namorado César que me apoiou e me auxiliou nesta caminhada; pelos materiais pedagógicos que ajudou a confeccionar quando a minha falta de coordenação motora não permitia; e, também pelo seu carinho e compreensão durante a minha ausência em tantos momentos que me via atrelada aos estudos;

... à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que devido o seu caráter público me proporcionou a concretização deste objetivo;

... à CEU (Casa do Estudante Universitário) que me acolheu durante esta etapa e que possibilitou a minha permanência na universidade pública;

... aos mestres com os quais pude experienciar momentos de aprendizagens significativas durante a minha formação como docente, em especial a minha orientadora de Iniciação Científica Prof^a. Dra. Luciana Fernandes Marques que acreditou no meu trabalho e me proporcionou o conhecimento do que é uma investigação científica, entre outras aprendizagens;

... à Prof^a. Ms. Maria Bernadette Castro Rodrigues que tanto me ensinou e que desde a quinta etapa do Curso vem acreditando no meu trabalho; ao apoio na realização do Intercâmbio Acadêmico na Argentina; à orientação fornecida durante a elaboração deste trabalho, permitindo a maior qualificação da escrita e reflexão sobre as práticas avaliativas atreladas à formação integral e ao olhar sensível ao aluno; e, à sua amizade, compreensão, e orientações em diversos âmbitos, tornando-se uma referência na minha formação profissional e pessoal. Prof^a. Bernadette meus sinceros agradecimentos!;

... à professora Elisabete Maria Garbin pelas orientações e sugestões durante a disciplina Reflexão sobre a prática docente;

... aos colegas que viraram amigos, em especial ao “quinteto fantástico” – Ellen, Maria Luciane, Débora e Sabrina – que me acompanharam nesta trajetória, me proporcionando momentos de alegrias, que “aguentaram” minhas brincadeiras no bar do Antônio e que me deram forças para chegar até aqui!;

... à todos aqueles que de certa forma participaram desta conquista, em especial à minha madrinha Amanda; os meus amigos da CEU: Gustavo e Cristiane; os professores e minhas chefes-amigas do PPGEC: Liliane, Ana Luisa, Carmem, Raquel e Rita, meu muito obrigada!;

... às instituições que me acolheram para a realização deste estudo;

... e em especial aos alunos do Estágio Docente da sétima etapa do Curso que me motivaram na investigação deste estudo. Obrigada pela compreensão e carinho de todos!.

RESUMO

Este trabalho problematiza as relações entre a formação integral do aluno e o olhar sensível da professora ao exercer sua prática avaliativa. As questões orientadoras foram: “*Quais as práticas avaliativas são afins à formação integral do aluno?*” e “*Como avaliar o processo de ensino-aprendizagens levando em consideração a formação integral do aluno?*” Seus objetivos: constituir um referencial acerca de um *olhar mágico* docente para embasar práticas avaliativas formativas; e, investigar práticas avaliativas para compreender o conceito de avaliação subjacente a essas ações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracteriza-se em dois estudos de caso de inspiração etnográfica, sobre as práticas avaliativas de quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas, uma pública e uma privada, de Porto Alegre/RS. Foram entrevistadas duas professoras, em cada local, através de entrevistas semi-estruturadas. Foram referenciais básicos: Juan Álvarez Méndez ao tratar sobre avaliação formativa; Antoni Zabala, Jaqueline Moll, Maria Beatriz P. Tilton, Maria Luisa M. F. Xavier e Suzana M. Pacheco nos argumentos sobre formação integral; e, Hugo Otto Beyer nas abordagens sobre as práticas avaliativas em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. As análises apontam para um entendimento de avaliação como processo, porém as práticas avaliativas das professoras visam um resultado final e se apoiam em instrumentos restritos à cognição; elas percebem a importância de um olhar sensível, mas esse é pouco exercido; e, é possível estabelecer relações entre um olhar sensível e a formação integral do aluno, isto supõe compreender a avaliação como um processo que busca conhecer o aluno e as formas como ele aprende. Esta pesquisa em suas considerações apresenta características que constituem um *olhar mágico* e algumas alternativas de mudanças no âmbito escolar como: a proposta de Docência Compartilhada; a exigência nos programas de formação inicial e continuada de professoras de abordagens sobre avaliação formativa; e, a adoção da auto-avaliação como um dos instrumentos avaliativos afins às práticas formativas.

Palavras-chave: Práticas Avaliativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Olhar Sensível Docente. Formação Integral do Aluno.

SUMÁRIO

1 AS TRAJETÓRIAS QUE NOS LEVAM A TER UM <i>OLHAR MÁGICO</i> PERANTE O MUNDO DO PEDAGÓGICO	7
2 POSIÇÕES CONCEITUAIS	17
2.1 COMPREENDER AS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS PARA EXERCER A PRÁTICA AVALITIVA	17
2.2 FORMAÇÃO INTEGRAL E OLHAR SENSÍVEL: A IMPORTÂNCIA DO OLHAR ÀS DIFERENÇAS	20
3 APRECIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DO ESTUDO	30
3.1 CAMPO DE ESTUDO E MÉTODOS INVESTIGATIVOS:.....	30
3.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS E FORMAÇÃO INTEGRAL: RELAÇÕES EXISTENTES	35
3.3 FORMAÇÃO INTEGRAL E OLHAR SENSÍVEL DA DOCENTE: UMA RELAÇÃO QUE PODE MUDAR A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	41
3.4 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E O QUE SUGEREM EM RELAÇÃO AO CONCEITO AVALIAÇÃO	46
4 DAS CONSIDERAÇÕES: UM <i>OLHAR MÁGICO</i> COMO FERRAMENTA ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS	54
REFERÊNCIAS	59

1 AS TRAJETÓRIAS QUE NOS LEVAM A TER UM OLHAR MÁGICO¹ PERANTE O MUNDO DO PEDAGÓGICO

A escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)² - que na minha concepção é muito mais que um simples requisito para obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia, visto que consiste em uma reconstrução e em um repensar sobre os diversos âmbitos da educação – foi um processo de “idas e vindas” no que se refere à minha formação docente. Pensar e repensar sobre conceitos em educação é uma dinâmica de construção e reconstrução do conhecimento, é uma busca incessante do saber e, especialmente, uma forma de reflexionar o porquê e a importância da apropriação de cada conceito no momento de ir para a sala de aula na condição docente.

Através deste trabalho convido aos leitores para utilizarem um *olho mágico* capaz de abrir novos horizontes para esse campo de conhecimento que é a Educação. Ao me referir ao *olho mágico* tenho por finalidade mostrar que tanto na educação, quanto em nossa própria vida necessitamos ter um olhar que vai além do que se vê, um olhar investigador – atento e sensível, é preciso muitas vezes trocar as lentes desse olhar que em diversos momentos já traz consigo determinações e estigmatizações, especialmente no que se refere ao sujeito aluno.

Antes de me deter no estudo em si, acredito ser importante trazer a minha trajetória como aluna do Ensino Fundamental e como aluna de Graduação para que os leitores compreendam a minha inserção no campo da Educação e, especialmente, a escolha da temática de investigação.

O principal motivo pelo desejo de me inserir no campo da Educação foi uma má experiência vivenciada no segundo ano do Ensino Fundamental, talvez pareça uma situação “normal” passar por más experiências nesta fase escolar, porém, na minha concepção, algumas experiências nos marcam de

¹ Utilizo este termo no intuito de me referir a um olhar sensível e investigador das professoras aos alunos, ou seja, na mesma perspectiva do olho mágico da porta que tem por finalidade ampliar o campo de visão, neste estudo no caso das professoras. No decorrer deste trabalho procuro melhor explicá-lo.

² Este trabalho consiste em uma das exigências do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

certa forma que muitas vezes nos deixam imobilizados perante determinadas situações. Para que os leitores possam compreender o que estou tentando abordar irei contextualizar brevemente a situação a qual me deixou marcas até os dias de hoje.

Quando estava no segundo ano do Ensino Fundamental vivenciei uma experiência nada agradável com a professora titular a qual deixou de ter um *olhar sensível* comigo. Eu relatei por diversas vezes para a professora que estava com muita dor de cabeça, entretanto ela desconsiderou a minha queixa e diante dos alunos foi ríspida ao determinar que eu deveria continuar copiando o que estava no quadro. Quero salientar minha característica introvertida o que na ocasião colaborou no meu rendimento escolar uma vez que não percebi da professora uma acolhida aos meus sentimentos e necessidades. Esse episódio ocorreu no momento da aula de matemática; não posso afirmar com convicção, mas acredito que a minha aversão aos estudos matemáticos e as dificuldades de aprendizagem nesse campo do saber se iniciou com essa experiência. Estas marcas estão inscritas no meu corpo até hoje, por isso reforço a importância de um olhar sensível das professoras³ aos alunos, para além da cognição, ou seja, ao sujeito integral.

Durante a adolescência refleti muitas vezes sobre essa experiência e decidi que iria estudar Pedagogia, pois queria ser uma professora capaz de mediar as aprendizagens dos alunos e que os observasse não somente como alguém que está na sala de aula para aprender a escrever e a resolver cálculos e sim, como sujeitos na sua inteireza⁴.

A escolha do tema de investigação “Práticas Avaliativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” tem origem durante a minha formação docente, sobretudo nos estudos sobre o conceito “Avaliação” na disciplina da 5ª etapa do curso de Graduação em Pedagogia, EDU 02073 – Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades – 4 a 7 anos. Nesta disciplina iniciei meu interesse sobre a avaliação e, conseqüentemente,

³ Adoto a palavra professora pela razão da predominância de mulheres exercendo a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ Emprego o termo *inteireza* no sentido da constituição de uma formação plena, que dê conta das dimensões sociais, éticas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos. Esclareço minha compreensão para que o/a leitor/a perceba a diferença com a utilização deste termo por outros autores. No caso da pesquisadora Leda Lisia Franciosi Portal (2007) o termo *inteireza* compreende as dimensões inerentes e originais do próprio ser: social, racional, emocional, espiritual.

o contato com os primeiros teóricos que abordam esse conceito. A mini-prática pedagógica⁵ realizada nesta etapa possibilitou a reflexão entre a teoria e a prática docente me motivando, em especial, ao estudo sobre a avaliação das aprendizagens. Também destaco na minha formação, a participação como bolsista de Iniciação Científica durante dois anos em um projeto de pesquisa onde desenvolvia estudos sobre “O Desenvolvimento da Espiritualidade na Adolescência: Inter-relações entre Educação, Saúde e Espiritualidade”⁶ que também motivou a escolha da temática, visto que o termo espiritualidade abrange o conceito de sujeito integral e a importância de um olhar sensível. O Estágio de Docência, atividade de ensino obrigatória⁷, em uma turma de 5º ano de uma escola estadual localizada em Porto Alegre, se junta às demais trajetórias que vieram a justificar este estudo, em especial, as práticas nesse estágio foram relevantes nos encaminhamentos da escolha da temática. Além disto, o intercâmbio acadêmico⁸ realizado na Argentina, onde cursei disciplinas na Universidad Nacional de Entre-Ríos (UNER) na Facultad de Ciencias de La Educacion (FCE) também me instigou o estudo da temática, especialmente porque participei como aluna regular da disciplina de Avaliação, onde foram abordados temas como: *A Avaliação na Universidade* e *A Avaliação de Aprendizagens*.

Após esta contextualização que me instigou à escolha do objeto de estudo, destaco as questões que nortearam esta investigação:

- Quais práticas avaliativas são afins à formação integral do aluno?
- Como avaliar o processo de ensino-aprendizagens levando em consideração a formação integral do aluno?

⁵ Caracteriza-se por ser um período onde se realiza uma semana de observação em sala de aula e uma semana de prática docente. O período é estabelecido conforme calendário acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁶ Sob a orientação da professora Dra. Luciana Fernandes Marques, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁷ Refiro-me à disciplina EDU 02081 - Estágio de Docência: 6 a 10 anos e à disciplina EDU 02068 - Seminário de Prática Docente – 6 a 10, cursadas na sétima etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁸ Intercâmbio Acadêmico realizado na Argentina, na província de Entre-Ríos, na cidade de Paraná.

- Como as professoras acompanham as trajetórias dos alunos? De que forma?
- Quais as relações entre inclusão e avaliação?
- Como as diferenças dos alunos são consideradas nas práticas avaliativas?

Estas perguntas orientaram o objetivo e seus caminhos investigativos ao procurar detectar indícios de um olhar sensível ao aluno em sua formação integral. Foram objetivos desse estudo: constituir um referencial acerca de um *olhar mágico* docente para embasar práticas avaliativas formativas; e, investigar algumas práticas avaliativas para melhor compreender o conceito de avaliação subjacente a essas ações.

Este estudo foi realizado em uma escola estadual e em uma escola particular de Porto Alegre. Foram entrevistadas duas professoras da escola pública e duas professoras da escola privada, sendo que das quatro professoras, duas eram da mesma escola, porém de diferentes turmas. Recorri à entrevista semi-estruturada, com base em um roteiro, sendo que as entrevistas foram gravadas em áudio (mp3) e posteriormente transcritas⁹.

Este estudo tem caráter qualitativo, ou seja, busca um olhar sobre os significados que os sujeitos têm em relação às suas ações; analisando a perspectiva dos sujeitos sobre o mundo; em outras palavras, na pesquisa qualitativa tem-se o objetivo de fazer uma interpretação da realidade, assim como afirmam Roberto Bogdan; Sari Knopp Biklen (1994):

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.287)

⁹ Detenho-me na apresentação dos procedimentos metodológicos no capítulo “Apreciação do *Corpus* do Estudo”, no título *Campo de Estudo e Métodos Investigativos*.

Como instrumentos metodológicos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas no intuito de investigar as práticas avaliativas das professoras no que trata sobre os alunos na sua inteireza e, ainda observar como essas professoras recorrem a um olhar sensível.

A entrevista exige do pesquisador uma atenção aos demais aspectos que se apresentam, além das respostas dadas pelo entrevistado às perguntas formuladas, ou seja, é necessário que o pesquisador observe atitudes, comportamentos e linguagem não-verbal que contribuem na análise dos dados obtidos. Concordo com Zaia Brandão (2000) apud Rosália Duarte (2002, p. 146), a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”.

No que se refere aos aportes teóricos que atravessam este estudo realizei uma revisão teórica sobre a temática em questão, tanto em livros, quanto em materiais de publicação eletrônica, especialmente nas produções vinculadas ao Curso de Pedagogia e ao PPGEDU¹⁰. Foi possível analisar que esta temática é atual e de interesse de muitos pesquisadores, especialmente àqueles que estão inseridos no campo da Educação Inclusiva, visto que o conceito de formação integral se relaciona com o conceito de inclusão, desta forma reforço a relevância deste estudo no âmbito educacional.

Assim, a importância do olhar humanista para aos alunos, que segundo Maria Bernadette Castro Rodrigues (2004, p. 41) seja capaz de permitir que a professora possa “[...] sair da comodidade da cadeira de professora e circular pela sala de aula, chegar até os alunos” é um tema que vem sendo debatido em estudos sobre educação. Muitas pesquisas ressaltam a importância desta temática, porém, ainda esta abordagem na prática é pouco problematizada nos contextos escolares.

Pensar em uma educação que contemple a formação integral do sujeito é pensar em uma educação que analise o aluno além da sua cognição, ou seja, um aluno que possui sentimentos, emoções e que através de suas experiências tem marcas que justificam esta formação. Segundo Antoni Zabala (1998) o objetivo da escola é formar integralmente os alunos, o autor ainda

¹⁰ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

ressalta o papel das instituições escolares e do adulto (o professor) no desenvolvimento das distintas dimensões do educando:

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e os demais. A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa. (ZABALA, 1998, p. 28)

No que se refere à avaliação, este tema também é muito abordado e atual nos estudos da área educacional, mas, assim como a importância do olhar sensível para os alunos, a avaliação de forma processual pouco tem sido problematizada nos contextos escolares. Juan Manuel Álvarez-Méndez (2002) nos apresenta sua perspectiva de avaliação, onde afirma que:

Avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna. Neste caso e neste uso, a avaliação só chega a tempo para qualificar, condição para a qualificação, que é o passo prévio para a seleção e exclusão racional. [...] Se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva. (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p.17).

Desta forma considero a avaliação um meio pelo qual se analisam as ações dos agentes participantes deste processo: professor, aluno e comunidade escolar. Também defendo que a função da avaliação é obter informações acerca de como ocorrem as aprendizagens de cada estudante, e a partir disso, tomar decisões que ajudem a um melhor desenvolvimento deste processo. Além disso, compreendo que avaliação e o fazer docente estão inter-relacionados, pois ambos fazem parte da organização e desenvolvimento da prática pedagógica.

As práticas avaliativas escolares, que na maioria das vezes não se constituem como um processo, pois ocorrem geralmente apenas no final não podem ser realizadas da mesma forma para distintos alunos. As identidades que constituem a formação dos sujeitos são um exemplo em que podemos nos apoiar para defender uma avaliação que considere as particularidades dos sujeitos. Identidades entendida como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2000):

Primeiramente, a identidade, não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma afirmação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96)

Ainda tratando sobre o conceito identidades, porém, agora relacionado ao conceito de inclusão é necessário que se utilize um *olho mágico* para analisar a formação dos alunos, pois existem relações de poder que influenciam na definição de uma identidade, tornando-a como única, como sendo a “normal”. Neste caso o olhar sensível no que se refere à formação dos alunos é muito importante para que essas definições padronizadas – formas de contenção – não se perpetuem, conforme Silva (2000):

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica, como parâmetro, em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais todas as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa à identidade normal e ‘natural’, desejável e única (SILVA, 2000, p. 83)

Cabe destacar ainda neste estudo, a análise das consequências no processo de ensino-aprendizagens, de uma inexistência de um olhar observador e de uma prática avaliativa que não contemple a formação integral

do sujeito. Neste âmbito, ressalto que a avaliação está intrinsecamente relacionada com a aprendizagem, pois ao estabelecer determinada prática avaliativa, as professoras consequentemente interferem nas aprendizagens dos alunos, tanto no momento que estabelecem determinados conteúdos a serem ministrados, como também ao analisarem os avanços e necessidades dos alunos. Conforme Álvarez-Méndez (2002):

Precisamos aprender *de* e *com* a avaliação. A avaliação age, então a serviço do saber e das pessoas que aprendem. Ela deveria ser o momento no qual quem ensina e quem aprende encontram-se com a *sã* intenção de aprender. Avaliamos para conhecer e aprendemos com a avaliação. Somente assegurando a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, isto é, a boa avaliação, que forma continuamente, que seria também significativa e catalisadora de novas aprendizagens. Avaliamos enquanto aprendemos; aprendemos enquanto avaliamos. (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 65)

Desta forma, se a avaliação está diretamente relacionada com a aprendizagem é fundamental que o olhar sensível das professoras, capaz de detectar as reais necessidades dos alunos esteja presente para que seja possível realizar uma avaliação processual e formativa que favoreça as aprendizagens e construção de conhecimentos, visto que este também possui relação estreita com as práticas avaliativas, pois conforme Álvarez-Méndez (2002, p. 29) “O conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação [...]”.

A ausência de um exercício de um *olhar mágico* que dê conta de um campo de visão da sala de aula, para além da centralidade do ensinar da professora, resulta em uma prática avaliativa que não contempla a integralidade dos alunos. Nesse caso, as práticas avaliativas das professoras geralmente não são analisadas como possíveis responsáveis pelo não aprendizado dos educandos, ou seja, a falta de uma visão mais ampla e reflexiva do aluno no contexto da sala de aula colabora para práticas avaliativas que resultam na estigmatização dos alunos como “alunos problema”. Isto vai além da rotulação! A atuação docente pode gerar exclusões na sala de aula. Paulo Freire (1996) apresenta claramente esta situação:

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. (FREIRE, 1996, pg. 77)

Faço aqui uma introdução às minhas concepções e aos referenciais que embasam esta pesquisa. Apresento nos próximos capítulos uma análise ampla sobre os três principais conceitos que fazem parte deste estudo, que são: olhar sensível – que tem estreita relação com a inclusão escolar, formação integral e avaliação. A partir desses eixos pretendi neste estudo compreender como se constituem as práticas avaliativas considerando a formação integral e o olhar sensível das professoras, as relações existentes entre esses conceitos e o que advém dessas relações, ou seja, o que a existência/inexistência de um olhar sensível para os alunos ao avaliá-los pode resultar no processo de ensino-aprendizagens, mas em especial procuro defender a importância deste olhar para os educandos. Ainda este estudo me permitiu constituir um referencial sobre práticas avaliativas que exigem um *olhar mágico* docente.

O trabalho está organizado em três capítulos principais. O primeiro capítulo “*Posições Conceituais*” trata dos referenciais do estudo. Este capítulo compreende os títulos: “*Compreender as trajetórias dos alunos para exercer a prática avaliativa*” em que apresento o conceito de avaliação numa perspectiva formativa que se apoia no conhecimento das trajetórias dos alunos. Também enfatizo minha concepção de avaliação e os aportes teóricos que fundamentam esse estudo em relação a este conceito; e, “*Formação Integral e Olhar Sensível: a importância do olhar às diferenças*” em que destaco a análise das relações existentes entre a formação integral dos alunos e o olhar sensível das docentes. Ainda, apresento minha concepção de formação integral e olhar sensível e os teóricos que embasam estas concepções. O segundo capítulo “*Apreciação do Corpus do Estudo*” compreende os títulos: “*Campo de estudo e Métodos Investigativos*” em que apresento o local onde ocorreu este estudo; os sujeitos participantes; os motivos pelos quais optei por determinado contexto; a minha inserção no campo de pesquisa; os instrumentos utilizados; a abordagem ética da pesquisa; como foi realizada a análise dos dados; o

caráter do estudo; os referenciais que fundamentam a “escolha” dos métodos investigativos; e, minha trajetória durante a inserção neste âmbito de investigação; *“Práticas avaliativas e Formação Integral: relações existentes”* em que abordo os conceitos de avaliação apresentados nas práticas avaliativas as quais foram objetos de análise para este estudo fazendo um contraponto com a formação integral do aluno; *“Formação Integral e Olhar Sensível das Docentes: uma relação que pode mudar a compreensão das práticas avaliativas”* em que enfatizo as relações possíveis entre a formação da integralidade do aluno e um *olhar mágico* docente; e, *“Instrumentos Avaliativos e o que sugerem em relação ao conceito avaliação”* em que apresento meu exercício reflexivo ao pensar instrumentos avaliativos adequados a uma prática avaliativa com vistas à formação integral. No terceiro capítulo *“Das Considerações: Um olhar mágico como ferramenta às práticas avaliativas formativas”* apresento de forma sistematizada minhas considerações formuladas a partir deste estudo investigativo.

2 POSIÇÕES CONCEITUAIS

Neste capítulo trato sobre as minhas posições conceituais no que se refere aos conceitos de avaliação, formação integral e olhar sensível. Ainda tive por finalidade estabelecer as relações existentes entre essas três temáticas no intuito de constituir a ideia da importância das professoras exercerem um olhar sensível que contemple a integralidade dos alunos nas práticas avaliativas.

2.1 COMPREENDER AS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS PARA EXERCER A PRÁTICA AVALIATIVA

Neste título tive por finalidade abordar o conceito de avaliação numa perspectiva formativa que se apoia no conhecimento das trajetórias dos alunos, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagens, que exige um olhar das professoras no que se refere ao seu fazer pedagógico. Nesta abordagem, a avaliação se apresenta como uma ferramenta para as professoras acompanharem as aprendizagens e as necessidades dos alunos no seu processo de formação.

Este conceito de avaliação se contrapõe às práticas avaliativas que visam resultados e pouco se detém nas análises dos progressos e necessidades dos alunos e da atuação docente. A avaliação não se caracteriza apenas como um processo de classificação de indivíduos, analisando quem sabe “mais” ou “menos”, a avaliação é o momento oportuno dos educadores reverem sua prática, assim como analisar o porquê e o para quê de determinado trabalho, especialmente, a avaliação dá a oportunidade de verificar as necessidades dos alunos e poder auxiliá-los no seu processo de aprendizagens.

Alio-me às posições de Álvarez-Méndez (2002) ao tratar a avaliação como um processo. O autor defende que a avaliação deva ser formativa e estar a serviço dos envolvidos, se constituindo em um processo contínuo e integrado ao currículo:

A avaliação faz parte de um *continuum* e, como tal, deve ser *processual, contínua, integrada* no currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tampouco é um apêndice do ensino. (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p.16)

Trata-se de considerar a avaliação como um ato de intervenção para favorecer a reconstrução de conhecimentos. A principal função da avaliação deve ser a análise da possibilidade do aluno em elaborar e (re)construir conhecimentos, se o mesmo estabelece relações entre os conteúdos e sua realidade sociocultural, em outras palavras, a análise da construção de significado do que é estudado em aula em relação com o contexto do aluno. Também tem por função permitir que as professoras ao analisarem sua prática docente exerçam uma reformulação no seu fazer pedagógico a fim de aprimorar suas intervenções de ensino.

Outra questão que deve ser levada em conta ao abordar as práticas avaliativas é o contexto no qual elas ocorrem. Não se pode tratar de avaliação sem considerar esta perspectiva. As professoras devem procurar acercarem-se da realidade da turma, necessitam conhecer as trajetórias de seus alunos, procurando ter um olhar observador que leve em consideração as diferenças de cada um. Uma avaliação formativa só pode ser considerada como tal, se atender a todos os alunos em seus diferentes processos de aprendizagens. Zabala (1998) afirma que:

A uniformidade é um valor de qualidade do sistema, já que é o que permite reconhecer e validar os que servem. Quer dizer, são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino global para todos; não é o ensino quem deve se adaptar às diferenças dos alunos. (ZABALA, 1998, p. 198)

Desta maneira, a consideração de que cada aluno possui identidades diferentes, é um sujeito distinto, requer práticas avaliativas que contemplem essas particularidades; requer um entendimento de avaliação afim a uma proposta de ensino que possibilite um *olhar mágico* para as singularidades dos alunos no intuito de tornar essa prática pedagógica um processo pleno em que

se reconstruem saberes e não se produza o acúmulo de informações. Ainda, destaco neste estudo a importância de um olhar observador em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's)¹¹ visto que também necessitam de um olhar mais atento para que possam construir/reconstruir conhecimentos e não se tornem os sujeitos in/excluídos da escola. Uso-me das ideias de Celi Pinto (1999) para destacar a compreensão dos processos de in/exclusão:

[...] as formas de inclusão/exclusão não são novas nas histórias dos povos; elas têm constituído sujeitos, configurando pactos de poder, enquadrando pessoas e grupos. [...] o processo de inclusão/exclusão faz parte de um poderoso jogo de poder, de dominação, e tem dado forma ao longo da história a muitas das relações políticas sociais e econômicas que nos constituem. (PINTO, 1999, p.35)

Ao pensar na prática avaliativa se faz necessário analisar e refletir sobre os instrumentos mais adequados para sua efetivação, entretanto, o importante não se restringe ao instrumento em si, são os objetivos que se tem que norteiam a escolha desses. Neste entendimento, avaliação e objetivos são indissociáveis. A avaliação deve ser uma ferramenta para todos os participantes deste processo – escola, professoras e alunos – tornando-se uma via de mão-dupla, sendo estes os sujeitos da avaliação. Esta posição se contrapõe ao uso de instrumentos como provas, atividades em grupos, folhas de exercícios como uma finalidade em si, na busca de um resultado. Desta forma, a avaliação tem por objetivo apenas a verificação do que o aluno sabe ou não sabe, entre os autores que criticam essas práticas, Edith Litwin (1998) afirma que:

Estas prácticas no tienen por objeto reconocer lo aprendido, sino analizar lo consolidado o lo que resiste pese a la presión o en situación de tensión. Evidentemente, esto es ajeno a un ambiente natural donde se reconozca un aprendizaje o se favorezca su concreción. (LITWIN, 1998, pg. 62)

¹¹ A partir daqui passo a utilizar NEE's para me referir aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

As discussões nos cursos de formação de professoras e as publicações sobre este tema avaliação são alguns contextos em que se observam posições que questionam as práticas avaliativas que se apresentam como classificatórias entre os alunos ditos capazes e os ditos não capazes de aprender. Essas práticas incentivam a ideia de um “ranking” na atribuição de notas, dissociada de um acompanhamento e compreensão das trajetórias dos alunos e seus processos de aprendizagens.

Desta forma, pode analisar que a permanência de uma filosofia do século XIX no campo da educação até hoje possui uma intencionalidade maior que se caracteriza pela necessidade de manter um sistema de sociedade em “funcionamento”. Diante disto é possível analisar que não é por acaso que as práticas avaliativas atuais ainda visam a classificação dos sujeitos. Pode-se entender que o conhecimento na perspectiva classificatória de avaliação não é considerado como parte de um processo, visto que as aprendizagens restringem-se às informações decoradas/armazenadas pelos alunos.

Outro aspecto a considerar em relação à avaliação é que esta tem profunda relação com o ensino e com a aprendizagem, visto que fazem parte do mesmo processo, em outras palavras, não há ensino e aprendizagens separados da avaliação, pois o conhecimento que é o resultado deste processo começa a tomar forma desde o momento que os alunos começam a refletir e analisar suas aprendizagens, observando suas apreensões e suas dificuldades, ou seja, avaliando-as. As professoras também realizam este procedimento ao definirem o que ensinar e como ensinar, realizam uma avaliação, antes e depois da prática pedagógica, tendo a possibilidade de rever seu fazer docente.

2.2 FORMAÇÃO INTEGRAL E OLHAR SENSÍVEL: A IMPORTÂNCIA DO OLHAR ÀS DIFERENÇAS

Neste título tive por base analisar as relações existentes entre a formação integral dos alunos e o olhar sensível das docentes.

Ao abordar a formação integral se torna imprescindível tratar também a importância de um olhar sensível uma vez que ambos conceitos estão correlacionados. Devido a esta relação entre os conceitos, penso que a discussão da formação integral e de um olhar sensível precisa ocorrer de forma atrelada. Acredito que para as professoras considerarem a formação integral dos alunos elas necessitam estar atentas para as suas particularidades e analisar estes alunos como sujeitos singulares. Faz-se importante um *olhar mágico*, pois dificilmente um ensino em que as professoras não exercem um olhar sensível aos alunos será voltado à formação integral dos mesmos, visto que esta pouca disponibilidade em conhecer os alunos pode dificultar a constatação das necessidades de cada um.

A formação integral do aluno relaciona-se com o desenvolvimento pleno do mesmo, que envolve as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e emocionais, ou seja, como propõe Jaqueline Moll (2009):

A educação integral abarca o desenvolvimento de capacidades cognitivas, mas inclui igualmente o desenvolvimento de valores, atitudes e outras habilidades que incidem nos planos físico, mental, moral, espiritual e social de estudantes. (MOLL, 2009, p. 86)

Neste meu trabalho de investigação entendo que a formação integral está relacionada com o desenvolvimento de distintas dimensões do aluno, ou seja, dimensões que vão além do aspecto cognitivo e que também precisam ser contempladas nas práticas pedagógicas. Entendo o olhar sensível como um “instrumento” que irá auxiliar as professoras a considerar os alunos como sujeitos integrais, pois se não houver um olhar atento para os educandos, dificilmente o ensino será voltado para uma formação do *todo*¹².

Ao me remeter ao conceito de olhar sensível busco argumentar na defesa de um olhar investigador e cuidadoso capaz de considerar o sujeito nas suas particularidades, levando em consideração a sua formação integral. Para que se possa compreender os alunos no seu todo, primeiramente é preciso

¹² Refiro-me ao termo *todo* no sentido de contemplar as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e afetivas dos alunos.

compreender que este todo faz parte do “ser humano”. Conforme Miguel Arroyo (2000) o aluno não nasce humano, ele aprende a ser humano, nas palavras do autor:

[...] Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferirmos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso. (ARROYO, 2000, p. 53)

Para melhor expor minha compreensão sobre o olhar sensível da posição de docência eu me alio a esta posição de Arroyo. É importante que as professoras compreendam seu papel na formação integral dos alunos como sujeitos que precisam aprender a ser humanos. Ao considerar os alunos na sua inteireza as professoras precisam considerar as suas trajetórias, ou seja, as particularidades, as diferenças de cada aluno de forma ao favorecimento de aprendizagens significativas.

O olhar sensível que defendo neste estudo, não é um olhar que “passa a mão na cabeça dos alunos”, mas um olhar que considere que cada um deles é diferente e que necessita de uma compreensão dessa diferença, tanto no aspecto cognitivo como no aspecto social, emocional e afetivo. Ao observar cada aluno em sua individualidade, possibilitando que o mesmo apresente suas experiências, as professoras podem ter oportunidades de melhor compreender as dimensões constituintes deste aluno. Isto favorece a elas condições de planejar uma prática pedagógica que permita aos alunos serem contemplados na sua inteireza. Para corroborar com esta abordagem recorro às ideias de Zabala (1998) que caracteriza as noções de uma formação integral a qual contempla os alunos nas suas singularidades:

Optar por um modelo de educação integral, que tem como principal objetivo ajudar todos os alunos a crescer e formá-los nas diversas capacidades, sem deixar de atender os que têm menos possibilidades, obriga a modificar muitos dos costumes e das rotinas que herdamos de um ensino de caráter seletivo. (ZABALA, 1998, p. 219)

Ao refletir sobre a posição do autor em relação à formação integral percebo a necessidade de desacomodação de práticas ou rotinas para que se efetive uma ação avaliativa capaz de contemplar o desenvolvimento pleno dos alunos. O olhar sensível, para as práticas que muitas vezes classificam os alunos como “bons” e “ruins”, é ferramenta capaz de tornar possível a reestruturação de formas avaliativas engessadas, que não permitem a formação integral do aluno. Na minha concepção, acredito que para ocorrer uma formação que possa ser definida como integral, o olhar sensível é instrumento imprescindível para compreender os alunos nos seus diferentes processos e também para a análise das professoras sobre o seu próprio fazer docente.

Para que uma formação integral seja contemplada, além do olhar sensível das professoras, é necessário que ocorra uma reestruturação nas práticas pedagógicas, visto que uma educação integral exige uma maior disponibilidade de tempo para propor um ensino que contemple as dimensões dos alunos e também se faz indispensável à compreensão do que é a formação integral, onde a ampliação da qualidade das atividades a serem desenvolvidas deve ser enfatizada e não apenas a sua quantidade, conforme Ministério da Educação (2009):

[...] a proposta de Educação Integral representa um esforço para superar a dicotomia da quantidade e qualidade enraizada na história da ampliação da matrícula nos Sistemas Públicos de Ensino, de modo a promover o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, dos adolescentes e dos jovens nas escolas¹³.

O Ministério de Educação através da coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação desenvolve o Programa Mais Educação com vistas à educação integral. De acordo com as autoras Maria Beatriz P. TITTON; Maria Luisa M. de F. XAVIER e Suzana M. PACHECO (2009) este Programa tem por finalidade:

¹³ Trecho do documento “Educação Integral: texto referência para debate nacional”.

Busca promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e os diferentes atores sociais. Isso porque, além do processo de escolarização, a Educação Integral pressupõem a aprendizagem conectada à vida das crianças, adolescentes e jovens e a oferta de políticas públicas¹⁴.

Através da análise dos objetivos do Programa Mais Educação pode-se observar que a educação integral que tem por finalidade a formação integral do aluno necessita de uma rede de atores que visem essa integralidade, ou seja, a participação das professoras, da família e da comunidade em geral é fundamental para a efetivação de uma educação que vai além da cognição. Também nessa perspectiva merece ser questionada a importância do currículo escolar que abarque essa educação para a inteireza, pois este fornece as bases para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Currículo entendido como afirma José Gimeno Sacristán (2000, p. 19): “O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar”.

Segundo Xavier¹⁵ “O novo currículo deve permitir aquisição e produção de conhecimentos e cultura, processos de humanização, civilização e subjetivação”. Sobre estas posições referentes ao currículo, acredito que este deva fundamentar sua constituição na articulação entre as disciplinas, ou seja, na interdisciplinaridade, possibilitando uma aprendizagem significativa ao estabelecer uma relação dialética entre o abstrato e o concreto. Esse conceito interdisciplinar considera o aluno como um sujeito integral, ou seja, que necessita desenvolver suas dimensões. Ter como base de ensino um currículo que segmenta as disciplinas é não permitir a formação desse aluno na sua inteireza, porque um currículo que divide as matérias e que não estabelece relações entre as mesmas, concebe o sujeito como alguém dividido, que possui “caixas” para “guardar” cada conhecimento. Assim, concordo com Zabala (1998) quando este afirma que:

¹⁴ Trecho do documento “Macrocampo Acompanhamento Pedagógico”.

¹⁵ Manifestação da Prof^a. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier na palestra de abertura do curso de Especialização “Os Estudos Culturais e os currículos escolares contemporâneos da Educação Básica”, proferida no dia 23 março de 2012 na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. (ZABALA, 1998, p. 28)

Portanto, ao pensar em uma formação integral do sujeito, o currículo deve ser elaborado levando em consideração todas as capacidades dos alunos. Exige um olhar sensível da equipe pedagógica para que este currículo seja voltado para a formação das distintas dimensões do aluno. Ainda, ao propor um ensino que tem por finalidade a formação integral é importante considerar as diversidades de cada aluno, pois cada um possui as suas identidades – o que os torna singulares. Neste âmbito se faz necessário a compreensão de que cada aluno tem um tempo distinto de aprendizagem, ele aprende de forma diferente de seu colega. Além de considerar a singularidade de cada aluno é preciso dispor de um olhar sensível também para a inclusão de alunos com NEE's. Pensar em uma formação integral incorporada a um olhar sensível é observar esses alunos e permitir-lhes uma educação que contemple as suas necessidades sem deixar de proporcionar-lhes um ensino que busque a superação destas ou das mesmas.

O art. 5º da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de Setembro de 2001, dispõe sobre as dificuldades que os alunos possam apresentar e que são entendidas como *necessidades educacionais especiais*:

- I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica. b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB, 2001, p. 2)

No âmbito legal observa-se que os alunos com NEE's são compreendidos como alunos com disfunções orgânicas e também como aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagens, sem relação com um motivo orgânico. Nessa compreensão, percebo umnexo entre a formação integral dos alunos e o olhar sensível das professoras. Contemplar uma formação integral dos alunos requer um olhar sensível, *mágico* atento a todas as dimensões do desenvolvimento dos alunos, para além do cognitivo, considerando suas particularidades.

Dispor de um olhar sensível, não se refere a uma visão que observe os alunos e suas “dificuldades” (muito comum serem apontadas e citadas pelos professores), deixando o aluno a aprender somente aquilo que naquele momento ele tem possibilidade, tratando-o como alguém que não conseguirá avançar nas aprendizagens. Olhar sensivelmente para os alunos é observar seu processo de desenvolvimento e propor um ensino que o estimule a transpor seus limites.

Ao pensar nesses limites há uma tendência em analisar os alunos com NEE's como sujeitos que não tem a possibilidade de progredir no seu desenvolvimento e acredito que a ausência de um olhar sensível para estes alunos resulta no processo de in/exclusão. Alguns estudos como os de Hugo Otto Beyer¹⁶; Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2007)¹⁷; Claudio Roberto Baptista¹⁸ entre outros, apontam para a inclusão de alunos com NEE's e problematizam acerca do incluir ou não incluir esses alunos em escolas regulares.

A compreensão de uma separação entre os alunos “normais” e os “anormais” pode dar maior dimensão, naturalizar ainda mais as delimitações criadas pelos professores ao classificarem os alunos. Recorro ao autor Alfredo da Veiga-Neto (2001) para melhor esclarecer meu entendimento de *anormais*, como sendo os alunos que são considerados “fora da regra”, pois não se

¹⁶ BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

¹⁷ VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentabilidade. In: **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 947-963. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 de jul. 2012.

¹⁸ BAPTISTA, Claudio Roberto. **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas**. In: XII ENDIPE. Curitiba: 2004; XII ENDIPE. PUCPR: 2004. Anais (c). CD-Rom.

enquadram a padrões fortemente naturalizados na sociedade como ser branco, homem, alto e magro.

Os mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS¹⁹, os “outros”, os miseráveis, o refugo enfim. (VEIGA-NETO, 2001, p. 105)

Na intenção de acolher esses alunos ditos “anormais” no ambiente escolar há um risco de torná-los excluídos “pela inclusão”. As ações inclusivas devem ser pautadas por políticas claras. Faz-se necessário pensar as políticas que se propõem para o estabelecimento dessa classificação – “normais” e “anormais” – como forma de evitar que se afirme um processo dito “inclusivo” e exclusivo de fato.

Defendo que a inclusão de alunos com NEE's em escolas regulares deva ser estabelecida, porém é necessário, primeiramente, que ocorra uma reestruturação nos currículos escolares. Também se faz importante e prioritário aliar-se a essas mudanças a preparação, formação e capacitação do professorado de forma que possam atender esses alunos nas suas necessidades, atuando com intervenções competentes no processo de ensino-aprendizagens. Incluir alunos com NEE's na escola regular sem atender a essas condições básicas pode representar um processo de exclusão desses alunos, como se posiciona Hugo Otto Beyer (2003):

[...] Toda a ação da educação especial deve legitimar situações de inclusão escolar e social. Uma educação especial que queira, igualmente, ser uma educação integral dos alunos com necessidades educacionais especiais não se legitima pela criação de espaços segregados, porém, pela promoção do intercâmbio entre os alunos e o grupo social. (BEYER, 2003, p. 177)

¹⁹ Gays, Lésbicas e Simpatizantes

Assim, uma escola que não possua um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple nas suas práticas pedagógicas uma concepção de que cada aluno aprende e remete juízo de forma diferente – nesta perspectiva, em especial, os alunos com NEE's – tenderá a estabelecer processos de exclusão e não de inclusão. Deste modo, concordo com Mônica Pagel Eidelwein (2006, p.28) quando esta afirma que “pensar em uma escola inclusiva pressupõe a reorganização da instituição escolar, de forma que venha a contemplar as necessidades dos alunos, evitando a exclusão dos mesmos da escola”.

Ainda, sobre esta perspectiva da inclusão de alunos com NEE's na escola regular é preciso considerar que ao possibilitar a inserção desses alunos em escolas regulares estaremos permitindo relações de troca de experiências entre os alunos ditos *normais* e *anormais* e também contribuindo para desfazer essa demarcação tão naturalizada. Ao considerar o convívio num mesmo espaço dos alunos ditos *normais* e dos ditos *anormais*, poderá ser percebido e melhor discutido que todos esses alunos são diferentes, ou seja, nenhum grupo de alunos se apresenta como norma. Admitir que *todos os alunos são diferentes* se torna um princípio de prática docente, em que o olhar sensível da professora se faz necessário para distinguir as singularidades dos alunos, não somente aqueles com NEE's. Cabe ressaltar a posição de Beyer (2006) no que se refere à individualização das práticas didáticas e nisto se encontra também as práticas avaliativas adotadas:

[...] Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação. (BEYER, 2006, p. 28)

É deste enfoque que posiciono minhas análises neste trabalho de pesquisa. Insisto no olhar sensível da docente aos seus alunos, detectando suas particularidades e planejando um ensino que tem por objetivo a formação integral. A tríade *formação integral – olhar sensível – diferenças dos alunos*,

precisa ser norteadora para as práticas pedagógicas atuais, rompendo com uma educação seletiva, normatizadora e mecânica que não possibilita às professoras e aos alunos estabelecerem aprendizagens significativas. Os atores da educação – professora, aluno e comunidade escolar – precisam estar envolvidos em uma mesma proposta. Detenho-me neste estudo, em especial, na função das professoras, pois os modos de intervenção das docentes no processo de ensinosa-aprendizagens são de fundamental importância para o êxito do mesmo. As professoras atuam, intervêm, planejam, propõem, acompanham, ou seja, aprendem a exercer um *olhar mágico*, caleidoscópico, na sala de aula. Observam todos e cada um de seus alunos na sua inteireza, detectam suas necessidades e intervêm ao organizar uma proposta de ensino, perseguem em sua prática a formação de alunos integrais.

3 APRECIÇÃO DO *CORPUS* DO ESTUDO

Neste capítulo apresento a metodologia do estudo e as análises das entrevistas, enfocando as práticas avaliativas das professoras e suas compreensões sobre formação integral e olhar sensível na prática docente. Ao analisar as manifestações das professoras procurei constituir argumentos em defesa de práticas avaliativas que priorizem um olhar sensível – *mágico* – ao considerar o aluno na sua formação integral.

3.1 CAMPO DE ESTUDO E MÉTODOS INVESTIGATIVOS:

Este estudo foi realizado em uma escola estadual e em uma escola particular, ambas localizadas na cidade de Porto Alegre/RS. A escola estadual que oferece Ensino Fundamental e Médio caracteriza-se como uma instituição de porte médio, atende cerca de 980 alunos. Essa escola localiza-se no bairro Bom Fim, próxima ao bairro Centro. Os alunos são moradores do bairro ou oriundos de outros bairros, sendo que seus pais e/ou responsáveis atuam em serviços próximos à escola. A escola particular oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental e caracteriza-se como uma instituição de pequeno porte, atende cerca de 95 alunos. Essa escola localiza-se no bairro Cristo Redentor, na zona norte da cidade. Os alunos são moradores do bairro.

A escolha dessas escolas foi proposital no que se refere ao atendimento, público e privado. Diante da abordagem deste estudo, se fez necessário compatibilizar esses diferentes cenários em que as práticas avaliativas são exercidas.

Participaram deste estudo duas professoras que atuam em classes dos anos iniciais na escola estadual e duas professoras que atuam em classes dos anos iniciais na escola particular. Sobre a formação das professoras que atuam na escola estadual: uma é licenciada em História e neste ano atua como professora titular de uma classe de 4^o ano; e, uma é licenciada em Biologia e neste ano atua como professora titular de uma classe de 5^o ano. Sobre a

formação das professoras que atuam na escola particular: uma é licenciada em Magistério – nível médio e em Pedagogia, ainda tem especialização em Alfabetização. Neste ano, essa professora atua com uma turma agrupada de 1º e 2º ano; e, uma professora é licenciada em Pedagogia, tem especialização em Psicopedagogia e neste ano atua com uma turma agrupada de 3º e 4º ano.

Primeiramente as escolas foram contatadas através de mensagens eletrônicas e por telefone para agendamento de uma visita e entrevista com dirigentes com vistas à apresentação dos propósitos do estudo. Na ocasião da visita foi entregue uma carta de apresentação. Após meu contato pessoal com a escola e a autorização da equipe diretiva para realização da pesquisa houve contato com as professoras que se dispuseram às entrevistas. A realização das mesmas ocorreu durante o horário escolar, conforme disponibilidade das mesmas e a cada uma foi apresentado os objetivos da investigação e um Termo de Consentimento Informado, garantindo o sigilo ético.

Como instrumentos foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com base em um roteiro de perguntas abertas²⁰, permitindo às professoras respostas que pudessem sugerir novas perguntas no momento da entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio (mp3) e, posteriormente, transcritas.

Para a análise dos dados foi adotada uma categorização das respostas, recorrendo à análise de conteúdo, que conforme Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 23) “consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu porte”. Ainda, o estudo obedeceu aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, 1996). Todos os cuidados foram tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade

²⁰ Roteiro de entrevistas: Formação acadêmica?; Faz algum curso de formação continuada?; Turma?; Quantos alunos possui a turma? Há algum com NEE's?; Quais instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos? Quais os motivos desta escolha? ; Para você o que é avaliar?; Você estabelece critérios avaliativos? Quais são eles? Em que momento da prática avaliativa eles são considerados?; Você leva em consideração as particularidades de seus alunos ao avaliá-los? De que forma?; A escola exige uma determinada forma de avaliação? Qual? Como você lida com esta exigência?; Na sua opinião a avaliação pode interferir nas aprendizagens dos alunos? De que forma?; Você acha que é possível realizar uma avaliação sem o uso de testes e/ou provas? Justifique.; Para você o que é a formação integral do aluno?; Qual a importância do olhar sensível das professoras ao aluno?; Na sua opinião um olhar sensível ao aluno pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagens? Justifique.

das informações, preservando a identidade dos participantes e das instituições envolvidas.

Este estudo tem caráter qualitativo e caracteriza-se como dois estudos de caso de inspiração etnográfica. Entendo que a pesquisa qualitativa relaciona-se com a análise das percepções dos significados dos sujeitos do estudo em relação às suas ações, possibilitando uma maior interpretação da realidade, assim como nos apresenta Menga Ludke e Marli E.D.A. André (1986):

O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são os focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12)

O estudo de caso conforme Godoy (1995, p. 25) “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.” Desta forma, permite uma análise desses ambientes, levando em consideração o contexto onde ocorre o estudo. Essa metodologia foi pertinente aos meus objetivos de investigação, pois tive como intenção conhecer, pelas vozes das professoras, as práticas avaliativas de docentes que atuam em dois cenários distintos – escola pública e privada. Foram adotadas algumas ações de investigação inspiradas na etnografia. Vale esclarecer que nem todas as ferramentas da etnografia foram utilizadas nesta pesquisa. Subsídio-me em Godoy (1995) na caracterização desta metodologia:

A pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo. (GODOY, 1995, p. 28)

É percebido que uma pesquisa etnográfica exige um maior envolvimento do pesquisador com o campo de pesquisa e seus sujeitos para que se possa compreender e contrapor as percepções desses com demais compreensões sobre determinado tema que já são conhecidos do pesquisador. Desta forma, justifico a expressão *inspiração etnográfica*, uma vez que esta pesquisa teve a duração de quatro meses, resultando em poucas inserções em campo. Mesmo assim, as visitas às escolas para as entrevistas possibilitaram observar as rotinas, as relações, os movimentos nesses cenários. Ou seja, ao apoiar as análises na categorização das respostas das professoras, isto não deve sinalizar que estão descontextualizadas dessas *observações* e *absorções* dos cenários em que as práticas avaliativas das professoras são exercidas.

A utilização de entrevista como instrumento metodológico foi realizada por possibilitar obter as informações das entrevistadas por suas vozes e visões sobre suas práticas e também sobre o cenário em que atuam. Pude detectar elementos que não estavam presentes no roteiro empregado como norteador da entrevista. Ainda, a escolha da entrevista semi-estruturada possibilita abarcar um maior número de informações, pois conforme Ludke; André (1986, p. 34), “a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Corroboro com Sandra Mara Corazza (1996, p. 124): “[...] não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa”. Este estudo tem um caráter para além da obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, com ele pretendi buscar algumas respostas aos aspectos que me instigaram na minha trajetória discente e continuam me instigando no meu processo de constituição docente. Analisar essas trajetórias depois de percorrido um caminho em busca de novas compreensões, ou afirmações do que já conhecia é essencial para um Trabalho de Conclusão de Curso que se caracteriza como um estudo reflexivo sobre minha formação docente.

Inicialmente ao produzir o projeto de pesquisa que iria dar configuração a este estudo, pensei em realizá-lo com oito professoras dos anos iniciais, porém, como afirma Duarte (2002, p. 143) “Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas

difícilmente pode ser determinado a priori [...]”. Ao ingressar no campo de pesquisa considerei o tempo de que dispunha e o que necessitava em informações para a realização deste estudo e, desta forma, decidi na diminuição do número de entrevistadas.

No que se refere ao primeiro contato com as escolas houve imprevistos, especialmente em relação ao aceite de uma escola particular para participar desse estudo. A autorização de uma escola particular para a pesquisa não foi tarefa fácil. Necessitei entrar em contato com diversas escolas particulares da cidade de Porto Alegre. Assim, antes da autorização da escola particular, a qual gentilmente foi solícita com a pesquisa, precisei entrar em contato com um número considerável de escolas particulares. Em contrapartida, a escola pública já no primeiro contato que fiz aceitou a participação no estudo. Talvez essa imediata aceitação se deva ao fato de eu ter realizado meu Estágio de Docência no local.

Ao entrevistar as professoras iniciei com uma explanação do estudo e a seguir adotei um roteiro de perguntas. As professoras da escola pública no início da entrevista manifestaram um constrangimento pelo uso do gravador. Suponho que este pouco tempo de contato com as professoras na preparação da entrevista tenha gerado o desconforto das mesmas. Conforme Ludke; André (1986):

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter a sua fala gravada. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37)

Como bolsista de Iniciação Científica de um projeto de pesquisa já realizei coleta de dados com grupos focais. Os grupos focais e as entrevistas individuais diferem entre si na condução do entrevistador, entretanto, exigem do mesmo a exploração das respostas, das manifestações dos entrevistados para gerar novas perguntas. Ainda me percebo como iniciante no exercício da pesquisa, uma vez que pude observar que deixei de aproveitar e questionar

algumas das manifestações das entrevistadas. Deste modo, parafraseando Ludke; André (1986), percebo que não tive “desenvoltura suficiente” para explorar com presteza algumas respostas. O meu intuito com as entrevistas foi de ter acesso às concepções, às opiniões e aos relatos das professoras com o mínimo de preparação das respostas.

3.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS E FORMAÇÃO INTEGRAL: RELAÇÕES EXISTENTES

Neste título abordo os conceitos de avaliação das professoras entrevistadas e estabeleço contrapontos com minhas posições sobre práticas avaliativas e a formação integral do aluno.

Ao analisar as entrevistas realizadas com as quatro professoras do Ensino Fundamental pude observar a presença dominante de palavras que, na concepção das mesmas, referem-se ao conceito de avaliação. Entre estas palavras, destaco: *crescimento*; *rendimento*; *desempenho*; e, *mediação*. O uso dessas palavras foi dominante nas manifestações das professoras ao responderem à pergunta “O que é avaliar?”. Sobre esta questão, por exemplo, a professora E2 respondeu o seguinte: “- *Observar o desempenho, observar o rendimento de cada um, como ele assimila [...], como ele traduz, como aquele conhecimento é assimilado e como ele pode transmitir. A partir do momento em que ele consegue fazer isso, a avaliação está indo bem*”. Seleciono este trecho para analisar possíveis concepções dessa professora sobre avaliação. Primeiramente, destaco a importância da ação docente de observar e acompanhar o desempenho de seus alunos. Entretanto, nessa manifestação a professora pode sugerir um processo “natural” de aprendizagem em que basta o aluno estar num ambiente escolar para “tomar para si os conhecimentos” sem a intervenção de ações planejadas e intencionais da docente como mediadora. Nessa situação não há uma exigência ao exercício de aprendizagens de transferência do aluno. Philippe Perrenoud (2000, p. 59) defende que “a transferência, longe de ser uma simples transposição automática, passa por um trabalho mental que supõe o sujeito confrontado com

uma nova situação”. O aluno necessita da mediação docente de forma intencional, desafiadora e problematizadora de suas hipóteses. A intervenção docente é fundamental no processo de ensino-aprendizagens, pois, através desta mediação, a professora possibilita e instiga o aluno a estabelecer relações do conhecimento com suas vivências, tornando a aprendizagem significativa para sua formação. Conforme Perrenoud (2000, p. 57), “o papel da escolarização é preparar os alunos para reinvestirem suas aquisições em contextos variados, fora da escola, em situações da vida cotidiana, profissional, política, familiar e pessoal”. É neste contexto que o papel docente se torna fundamental ao ter por finalidade a mediação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos da “vida”. Pode-se destacar ainda, a importância da transferência de conhecimentos como forma de transposição de aprendizagens em diferentes âmbitos e a relação com a educação integral. A educação integral que tem por função o desenvolvimento das distintas dimensões dos alunos tem relação direta com a transferência de conhecimentos, ou seja, para se formar sujeitos integrais é necessário estabelecer relações entre os conhecimentos ditos escolares e as experiências dos alunos. Entendo experiência na definição de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Desta forma, a concepção de transferência de aprendizagens desenvolvida nas práticas pedagógicas se faz necessária à formação da inteireza do aluno, pois conforme Moll (2009):

Nossa cultura escolar ainda é focada no aspecto cognitivo e em conteúdos a serem decorados. A educação integral remete à integralidade da formação humana que se quer construir, levantando questões sobre como queremos que os jovens se insiram no mundo e se relacionem com os conhecimentos construídos pela sociedade e pela humanidade ao longo da história. (MOLL, 2009, p. 38)

Destaco ainda que a professora faz parecer em sua manifestação que aguarda a conclusão do processo de aprendizagem do aluno, com pouca intervenção de sua parte. Pode se pensar que se trata de uma prática avaliativa que visa o resultado? É uma questão a ser pensada. Ainda, minha

impressão sobre essa possível prática avaliativa, visando o resultado, encontra apoio ao uso que a docente faz do termo *rendimento*. Trata-se de um termo associado a uma concepção de avaliação com vistas ao resultado, de caráter classificatório, de encontro à concepção de avaliação que fundamenta este estudo. Os termos *crescimento*; *rendimento*; *desempenho*; e, *mediação* se caracterizam pela compreensão de que a avaliação tem como função apenas selecionar os mais aptos, distinguir os alunos inteligentes dos não inteligentes. Este entendimento de avaliação como forma de analisar rendimentos é contraditória à avaliação formativa. Como afirma Álvarez-Méndez (2002, p. 13): “Em termos precisos, deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes”.

Merece uma consideração sobre as manifestações da professora E2 no que se refere à sua formação docente e sua concepção de avaliação. Essa professora licenciou-se em Biologia. Ao observar os currículos de formação de professores nas licenciaturas pode-se detectar que a temática avaliação tem pouca ênfase nos títulos das matérias. Os alunos em formação são poucos instigados a refletirem sobre práticas avaliativas que contemplem uma visão integral do aluno. Possivelmente a adoção de provas e de uma visão de resultado resida nesse despreparo, trata-se de uma questão a ser pensada. Daí se faz necessário a formação continuada em cursos de capacitação e em reuniões e encontros que enfoquem a temática avaliação.

Entendo que uma prática avaliativa que vise o resultado restrito à classificação/aprovação não permite ao aluno e tampouco à professora o conhecimento do processo de ensino-aprendizagens, momento o qual se podem observar as necessidades e avanços dos educandos. Cito Perrenoud (2000) ao se referir a uma concepção de avaliação integral:

Dá-se prioridade às avaliações-balanço, ao passo que muitas outras observações seriam pertinentes para compreender o que impede ou retarda a aprendizagem: interpretação das normas e do ofício de aluno (Perrenoud, 1996b), métodos de trabalho e de aprendizagem, relação com o saber, identidade e projeto pessoal, relações com os outros alunos e com os professores, condições de vida, ambiente familiar e itinerário de formação. (PERRENOUD, 2000, p. 47)

Assim, a prática avaliativa tem por finalidade o conhecimento do processo do aluno e possibilita ao mesmo rever sua trajetória e suas necessidades. A professora assume um papel de facilitadora no processo de ensino-aprendizagens a partir de suas observações sobre o aluno, como ele aprende e suas necessidades, e planejamento de intervenções pertinentes. Uma prática avaliativa que visa a classificação/aprovação restringe o processo de conhecimento, pois não permite aos sujeitos analisarem suas conquistas e suas limitações de forma a interferir e superar as necessidades encontradas. Conforme Perrenoud (2000):

De modo ideal toda a certificação final de uma formação deveria garantir a transferência e, portanto, embasar-se em situações novas, com as quais o aluno não tem familiaridade. Adquirir uma formação da qual se presta contas somente nos exames só teria sentido se o valor de um diploma não tivesse nenhuma relação com as competências que ele supostamente garante. (PERRENOUD, 2000, p. 61)

Reafirmo essa posição, de que a avaliação seja compreendida em um caráter formativo. Porém, para que isso ocorra, parafraseando Perrenoud (2000), é necessária uma reformulação dos procedimentos didáticos.

Outro aspecto de análise se refere à relação entre avaliação e formação integral que se apresenta nas palavras da professora E2 ao responder a questão: *“Para você o que é a formação integral do aluno?”* A professora respondeu o seguinte: *“- Quando o aluno está pronto, apto para seguir, continuar para o ano seguinte”*. As palavras da professora sugerem um entendimento tradicional de educação, pois as práticas pedagógicas que exerce possuem essa noção de seleção dos alunos.

A mesma questão *“O que é avaliar?”* foi respondida pela professora E3: *“- Detectar quais são as necessidades que aquele aluno tem e eu me organizar enquanto professora para ajudá-lo a superar aquilo”*. Analiso que esta afirmação da professora tem estreita relação com as minhas concepções de avaliação, visto que tem a função de conhecer os alunos nas suas necessidades afim de uma reorganização da proposta da docente no intuito de ter condições de ser uma facilitadora no processo de ensino-aprendizagens.

Este entendimento de avaliação como mediação permite uma prática em que a professora analisa o porquê das necessidades dos alunos. Como menciona Álvarez-Méndez (2002, p. 19): “Nas tendências atuais da avaliação educativa, a preocupação centra-se mais na *forma como o aluno aprende*, sem descuidar da *qualidade do que aprende*”.

Ainda, a professora E3 dá indícios de exercer em sua prática avaliativa um olhar sensível ao processo de seus alunos ao considerar sua importância em relação às necessidades dos mesmos. Essa professora demonstra uma atenção à formação da integralidade do aluno, porque para analisar as necessidades é fundamental compreender que os alunos são constituídos por distintas dimensões sejam elas emocionais, sociais, afetivas, cognitivas. Esta compreensão de formação integral se confirma também na seguinte manifestação da professora: “- *Vai além do cognitivo, como propõe Gardner com as Inteligências Múltiplas. É o todo: social, afetivo, valores, logicidade, expressão corporal, valores, partilhar, relacionamento de grupo. É um olhar de observadora para conseguir promover esse todo*”. A formação integral é considerada pela professora, o que torna sua prática avaliativa um acompanhamento, em que se busca conhecer os alunos nas suas particularidades. Conforme Zabala (1998, p. 198): “A tomada de posição em relação às finalidades do ensino, relacionada a um modelo centrado na formação integral da pessoa, implica mudanças fundamentais, especialmente nos conteúdos e no sentido da avaliação”. Em outras palavras, conceber uma avaliação como forma de ter acesso ao processo de aprendizagens dos alunos se caracteriza como uma mudança, “saindo” da perspectiva tradicional e possibilitando uma visão de avaliação formativa. Destaco ainda que mesmo apresentando essas posições, a professora E3 faz uso de instrumentos avaliativos como pareceres descritivos ao final de um trimestre e atividades pontuais para obtenção de resultados.

Sobre a pergunta: “*O que é avaliar?*” a professora E4 respondeu: “- *Processo de crescimento. Acompanhar o processo de crescimento da criança*”. Destaco o termo *crescimento* relacionado à avaliação. Assim, pergunto-me: O que está implícito na palavra *crescimento*? Quais relações esse termo tem com avaliação?

Parece-me que a professora compreende o desenvolvimento infantil embasada na teoria maturacionista. A teoria maturacionista defende que o sujeito conta apenas com suas características genéticas para que se desenvolva. Nesta perspectiva o desenvolvimento decorre do sujeito, não dependendo de fatores externos, assim como nos apresenta Rheta DeVries et.al. (2004, p. 19) “A romântica corrente maturacionista se baseia na ideia de que se deve permitir o desenvolvimento natural da criança sem que haja intervenção dos adultos em um ambiente *laissez-faire* e permissivo”.

Uma concepção de desenvolvimento que defende as características genéticas como sendo fator principal de predisposição ao desenvolvimento analisa os sujeitos como sendo únicos, ou seja, não considera as dimensões sócio-históricas-culturais que constituem esse sujeito. Desta forma, o uso do termo *crescimento* em práticas avaliativas dá uma conotação muito mais ampla do que parece, visto que “carrega” significados e compreensões sobre o desenvolvimento do sujeito.

Essas entrevistas corroboram com a minha preocupação em relação à proposta deste estudo. Embora as manifestações das professoras expressem uma concepção de avaliação como processo e, em alguns casos, de uma compreensão de formação integral, percebo em minhas análises o quanto as professoras não são instigadas a problematizarem suas práticas avaliativas. Por esta ausência de problematizações parecem “não enxergar” de forma integral os alunos. Há uma “aceitação” ao sistema avaliativo da escola seja no padrão da seleção e uso de instrumentos seja na forma de divulgação dos resultados dos alunos. Ilustro essa minha percepção com a resposta da professora E2 no que se refere ao instrumento avaliativo adotado pela escola: “- *Pareceres. A gente cumpre com as normas da escola. Na verdade é a mesma coisa que número, só muda a forma*”.

No que se refere à formação integral, o *olhar mágico*, conceito que procurei constituir nesta pesquisa, pouco se apresenta nas práticas pedagógicas, em especial nas avaliativas.

3.3 FORMAÇÃO INTEGRAL E OLHAR SENSÍVEL DA DOCENTE: UMA RELAÇÃO QUE PODE MUDAR A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Neste eixo enfatizo as relações possíveis entre a formação da integralidade do aluno e um *olhar mágico* docente. As posições das entrevistadas no que se refere às perguntas “*Para você o que é formação integral do aluno?*” e “*Qual a importância do olhar sensível das professoras ao aluno?*” auxiliaram-me na constituição dos argumentos deste capítulo.

A professora E2 que atua em uma escola pública, em uma turma de 5º ano, ao ser questionada com a pergunta: “*Para você o que é formação integral do aluno?*” respondeu: “- *Quando o aluno está pronto, apto para seguir, continuar para o ano seguinte*”. Primeiramente, faço destaque aos termos *pronto* e *apto*. O termo *pronto* sugere um resultado final, como se um processo de aprendizagem pudesse ser encerrado ao mesmo tempo em que se encerra um período letivo estabelecido. Observo a prática avaliativa da professora submetida ao calendário escolar, à ideia de que ao final do ano escolar há uma classificação, em que os resultados serão definidos entre os “prontos” que podem seguir para o ano seguinte e os “não prontos”, aqueles que deverão repetir a mesma etapa de ensino no ano seguinte. Essa concepção de avaliação classificatória valoriza os ditos “preparados”, elevando-os à categoria dos ditos “melhores” alunos. Percebo uma sugestão à valorização do aspecto cognitivo para estabelecer essa classificação, uma vez que os resultados avaliativos são determinados pela professora com base nas provas realizadas pelos alunos. Em contraponto, Álvarez-Méndez (2002, p. 38) defende que as práticas avaliativas formativas exigem enfrentar “novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e que o resultado seja relevante, além de significativo, para o sujeito que o busca”. No meu entender, restringir a formação do aluno no âmbito cognitivo, sem considerar os demais aspectos para o seu desenvolvimento pleno, sem analisar as distintas dimensões que o constitui, é legitimar e produzir processos de exclusão. Nesta perspectiva, segundo Sacristán (2007, p.118) “a escola serve como meio

reprodutor de uma sociedade excludente e o currículo representa as influências exercidas na escolaridade”.

Ainda, a professora E2 ao enfatizar o valor cognitivo em sua prática avaliativa não percebe o aluno em seus aspectos constituintes, trata-se de pouca visão do processo de ensino aprendizagens, ela não problematiza seu olhar. Os aspectos sócio-culturais, neste “ponto de vista” docente não são considerados e a prática avaliativa se apresenta homogênea, para todos os alunos um mesmo olhar. Um olhar sensível supõe considerar as particularidades dos sujeitos! Esclareço que não se trata neste trabalho de julgar a prática desta professora ou das outras entrevistadas. Ao analisar as respostas das professoras percebo em seus discursos contradições decorrentes, provavelmente, de um pouco exercício reflexivo sobre o conceito de avaliação e suas implicações na prática. Como questiona Álvarez-Méndez (2002, p. 47) “De que modo uma ação que não é pensada para a seleção pode acabar excluindo?”. A professora E2 não se declara “praticante de uma seleção”, entretanto, exerce uma prática avaliativa homogênea favorecedora de um processo de exclusão – há alunos “prontos” e “não prontos”.

O termo *apto* também foi mencionado pela professora E2. Ser *apto* significa ser capaz de, significa constituir competências. Para Perrenoud (2000, p. 69) competência é “uma capacidade de produzir hipóteses”. Este autor considera *transferência* e *competência* indissociáveis. Ou seja, há um contraponto nas posições da professora e do autor. Alio-me às ideias de Perrenoud (2000, p. 57) na defesa de que a “[...] pretensão de toda escolarização é preparar os alunos para reinvestirem suas aquisições em contextos variados, fora da escola, em situações da vida cotidiana, profissional, política, familiar e pessoal”.

Um aluno *apto* é aquele que *transfere* suas aprendizagens. Isto supõe olhar este aluno em sua integralidade. A posição da professora parece dar ao termo *apto* o sentido de “pronto” diante do pré-estabelecido por seu olhar restrito.

A professora E4 que atua em uma escola particular, em uma turma agrupada de 3º e 4º ano, ao responder a questão: “Para você o que é formação integral do aluno?” respondeu: “- Ele cresce como um todo, na parte cognitiva, social, emocional... Olhar a criança como um todo, não apenas na

aprendizagem.” Faço destaque que na turma de regência desta professora frequentam quatro alunos com NEE’s.

Ao mencionar que a formação integral do aluno é olhar este aluno como um todo, esta professora demonstra uma concepção que considera as distintas dimensões dos alunos, recorrendo a um olhar mais atento para os mesmos, como afirma: *“olhar a criança como um todo”*. Será que a presença dos alunos com NEE’s nas classes denominadas “regulares” pode colaborar no exercício de um olhar sensível docente? Essa concepção da professora E4 vem ao encontro de meu entendimento em relação à formação integral do aluno. Trata-se de uma concepção que analisa o aluno na sua inteireza, considerando os seus aspectos emocionais, sociais, afetivos, cognitivos. Assim, uma educação que considera a formação integral do aluno tem fundamental importância no desenvolvimento destas distintas dimensões. Nas palavras de Anísio Teixeira (1959), precursor da ideia de Educação Integral, a escola deve oferecer ao aluno:

(...) seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79)

Conforme esse autor, a Educação Integral exige professoras que exerçam um olhar sensível para seus alunos considerando-os na sua totalidade. Entretanto, não exijo das professoras soluções que estejam fora do alcance da atuação pedagógica; refiro-me, por exemplo, às condições sociais extremas e hostis em que vivem alguns alunos.

Outro aspecto de análise se refere às concepções das professoras sobre a importância do olhar sensível para o aluno e suas repercussões no fazer docente. A professora E1 que atua em uma escola pública, em uma turma de 4º ano ao ser questionada com a pergunta: *“Qual a importância do olhar*

sensível das professoras ao aluno?” respondeu: “- *Para poder avaliar melhor o aluno. Ter um olhar individual para cada aluno para conhecê-lo bem*”. Faço destaque que na turma de regência desta professora frequentam quatro alunos com NEE's. Porém, a professora não planeja atividades de acompanhamento específicas para esses alunos. Pergunto-me: como se apresenta o “*olhar individual*” mencionado pela professora? Essa professora também declarou que: “- *As crianças dos primeiros anos precisam de alguém sempre junto dando atenção a cada um para respeitar as diferenças e poder ajudar*”. Reafirmo a ausência de problematização da professora, uma vez que ela não percebe estar dizendo algo que não se efetiva em sua prática.

Sobre a utilização da palavra *criança* faço uma breve consideração. Nem todas as crianças são alunos e nem todos os alunos são crianças. Entretanto, percebe-se uma insistência dessas professoras em utilizar como sinônimo as palavras *crianças e alunos*. Ainda, é importante destacar que ninguém nasce aluno, essa categoria social conforme Clarice Salette Traversini e Maria Bernadette Castro Rodrigues (2006, p. 1) é “entendida como uma categoria cultural e não natural”.

No que se refere ao emprego da palavra *diferenças* na manifestação da professora, este termo representa qualquer aluno, ou seja, mesmo tendo o objetivo de considerar as diferenças dos educandos, a professora homogeneiza-os. Conforme Maria Teresa Esteban (2004):

É preciso vigilância constante para que a diferença não seja apreendida como um estado natural e individual o que leva a uma ocultação do processo de produção da semelhança e da diferença como movimento histórico, parte da dinâmica social e política. (ESTEBAN, 2004, p. 163)

Assim, generalizar a diferença pode caracterizar um entendimento deste conceito apenas como aceitação e não como possibilidade de distintas competências. Resgato o que entendo por competências, conforme a ideia de Perrenoud (2000, p. 69), “A competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constituíveis’ a partir dos recursos do sujeito”.

Deste modo, a professora mesmo afirmando considerar as diferenças dos alunos, exerce uma prática que homogeneiza o processo de ensino-aprendizagens, ao não distinguir os distintos tempos de aprender. Conforme Esteban (2004):

A igualdade dos procedimentos desconsidera as desigualdades sociais e as diferenças nos processos que constituem a realidade. A igualdade nos procedimentos não favorece a produção da igualdade nos direitos por haver a busca do resultado comum como única expressão da qualidade e da conquista do direito, o que atribui valor negativo à diferença, entendida como ausência de qualidade. (ESTEBAN, 2004, p. 167)

Ou seja, as práticas avaliativas que não contemplem as diferenças dos alunos não incentivam à problematização docente sobre seu olhar. Um olhar sensível exige reflexões, inquietações, problematizações do “lugar” docente para tornar esse olhar um *olhar mágico*. A homogeneização das práticas pedagógicas não considera os diferentes tempos e formas de aprender. Destaco a concepção de Zabala (1998) que afirma:

O conhecimento que temos sobre como se produzem as aprendizagens revela a extraordinária singularidade destes processos, de tal maneira que cada vez é mais difícil estabelecer propostas universais que vão além da constatação destas diferenças e singularidades. O fato de que as experiências vividas constituam o valor básico de qualquer aprendizagem obriga a levar em conta a diversidade dos processos de aprendizagem e, portanto, a necessidade de que os processos de ensino, e especialmente os avaliadores, não apenas os observem, como os tomem como eixo vertebrador. (ZABALA, 1998, p. 198)

Defender o respeito às diferenças é atuar com um olhar atento para estes diferentes processos e não considerá-las naturaliza práticas, que segregam e selecionam aqueles alunos que são enquadrados na norma.

A professora E3 que atua em uma escola particular, em uma turma agrupada de 1º e 2º ano ao ser questionada com a pergunta: “*Qual a importância do olhar sensível das professoras ao aluno?*” respondeu: “- Saber

respeitar. Para saber as necessidades, limitações dos alunos para o trabalho fluir”. Percebo que a professora demonstra uma preocupação em relação à como os alunos aprendem e a importância de um *olhar mágico* aos mesmos para compreendê-los em suas necessidades e limitações. As concepções da professora E3 vêm ao encontro com as minhas concepções em relação ao valor que um olhar atento possui no fazer docente, em especial nas práticas avaliativas. Seleciono outra manifestação da professora E3: “- [...] perceber esse serzinho como alguém que está precisando de ti; como um diferente (e todos nós somos né?!)”. Há um entendimento de que a professora precisa estar atenta para o aluno considerando-o como um diferente. Também essa posição vem ao encontro da minha compreensão em relação à importância de um *olhar mágico* para o educando, pois concebo este olhar como sendo uma forma de observar, uma contemplação atenta, uma investigação das necessidades e das limitações dos alunos, como afirma a professora E3. Assim, entendo que as manifestações da E3 convergem para as concepções de um olhar sensível às práticas avaliativas o qual busco constituir neste trabalho. Como já observado nas manifestações da professora E2 também observo que a professora E3 dissocia suas manifestações de sua prática avaliativa ao adotar os pareceres descritivos como forma final de avaliação.

Em resumo, as análises desse título encaminham para pensar formas avaliativas que deem conta das particularidades dos alunos, práticas avaliativas que rompam com uma homogeneização – um único olhar para todos os alunos.

3.4 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E O QUE SUGEREM EM RELAÇÃO AO CONCEITO AVALIAÇÃO

Neste capítulo apresento meu exercício reflexivo ao pensar instrumentos adequados a uma prática avaliativa com vistas à formação integral. Ao entrevistar as professoras procurei questioná-las sobre suas concepções de avaliação e os instrumentos adotados em suas práticas.

As professoras manifestaram em suas respostas compreenderem avaliação como acompanhamento do processo. Entretanto, pude perceber que essa concepção pouco se efetiva nas ações avaliativas, seja na escolha de instrumentos avaliativos seja na definição dos critérios. Por exemplo, a professora E1 manifestou que a avaliação é “[...] *permanente, todo o ano, todo dia*”. Primeiramente, alio essa resposta à compreensão de uma avaliação formativa, uma vez que conforme Álvarez-Méndez (2002):

A avaliação que aspira a ser *formativa* deve estar continuamente a serviço da prática, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam. A avaliação que não forma e da qual os que dela participam não aprendem deve ser descartada nos níveis básicos de formação. Ela mesma deve ser recurso de formação e oportunidade de aprendizagem. (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 16)

Entretanto, sobre as questões: “*Quais instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos? Quais os motivos desta escolha?*” a mesma professora, E1, respondeu: “- *Trabalho em grupo, entrega de materiais, testes ao decorrer*”. Ao analisar a resposta da professora pude observar que não há uma perspectiva de avaliação formativa, mesmo a educadora afirmando que a avaliação é permanente. Isto ainda se confirma em outra resposta da professora ao ser questionada sobre os critérios avaliativos: “- [...] *não há avaliação diferente para os alunos com NEE's*”. A professora faz sugerir uma distinção entre sua concepção de avaliação e suas ações práticas. Neste estudo apresento minha posição acerca da importância das professoras em considerar as particularidades dos alunos para que tenham condições de exercer práticas avaliativas que considerem os alunos na sua integralidade, acredito que essa predisposição em apreciar as diferenças dos alunos se caracteriza como sendo o *olhar mágico* que defendo. As práticas avaliativas que tenham um caráter formativo buscam compreender os processos dos alunos, ou seja, uma avaliação dita formativa precisa ser exercida permanentemente, com o intuito de investigar os avanços e as necessidades dos alunos.

Merece um destaque em minhas análises às práticas avaliativas em relação aos alunos com NEE's. Uma prática avaliativa que considera as particularidades dos alunos e exerce um acompanhamento permanente tem por objetivo conhecer como esses alunos aprendem. Entretanto, a adoção de testes/provas padronizadas deixa de perceber esses alunos como únicos, singulares, que aprendem e estabelecem relações de forma distinta dos demais colegas. Apoio-me nas ideias de Beyer (2006) para afirmar minha posição:

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos. (BEYER, 2006, p.30)

Em consonância com o autor, defendo que os instrumentos avaliativos precisam ser elaborados, levando em consideração as diferenças dos alunos, em especial os educandos com NEE's. Considerar as particularidades desses alunos não se restringe em aplicar mais uma prova para ver se o aluno alcança determinado objetivo, ou para "aumentar a nota", esse recurso além de não possibilitar o reconhecimento das necessidades dos alunos, naturaliza-os como sujeitos (alunos) que podem chegar apenas a determinado grau de desenvolvimento, ou seja, há uma sugestão de que não é importante estimular e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas porque esses alunos não podem "dar mais" do que oferecem em uma prova seletiva e normatizadora. Essa forma de compreender os alunos com NEE's favorece e naturaliza a exclusão, como se fossem "deixados de lado" pelas professoras. Os instrumentos avaliativos para alunos com NEE's precisam ser elaborados no intuito de dar destaque às diferentes formas de aprendizagens, assim como servirem de ferramenta para analisar as necessidades dos aprendizes. Nesta perspectiva, a avaliação não ocorre de forma solitária, ou seja, apenas entre professor e aluno de forma hierárquica; as práticas avaliativas, nesse âmbito, precisam ser estabelecidas considerando todos os participantes deste

processo, em especial a relação de trocas entre os próprios alunos, favorecendo uma maior riqueza no processo de aprendizagens.

Para que práticas avaliativas ocorram de forma a contemplar as particularidades dos educandos, em especial os diferentes tempos de aprendizagens, as professoras e a comunidade escolar precisam compreender que as aprendizagens não ocorrem em um tempo determinado pela escola. Avaliar os alunos estabelecendo prazos para que as aprendizagens ocorram, ou seja, limitadas ao calendário escolar, é desconsiderar as diferenças dos alunos, assim como nos afirma Cláudio Roberto Baptista (2002, p. 165): “[...] No entanto, há elementos que dificilmente podem ser questionados: os tempos de aprendizagem precisam ser discutidos e dificilmente se encaixam nos tempos predeterminados pelo funcionamento da escola tradicional”.

Ainda, em relação aos instrumentos avaliativos é necessário problematizar a estrutura pedagógica da escola e dos métodos pedagógicos utilizados pelas professoras em sala de aula. Exercer um *olhar mágico* para estas questões é essencial para que os alunos com NEE's sejam contemplados na escola regular. Acredito que para a avaliação ser formativa, com a intenção de conhecer os alunos, a estrutura pedagógica precisa estar adequada para receber esses alunos, tanto em relação aos materiais didáticos oferecidos, como também em relação aos profissionais que atuam com esses alunos. No que se refere ao papel das professoras, dou ênfase à formação continuada das mesmas para que estejam preparadas para receber esses alunos na sala de aula, além disso, o olhar sensível no intuito de perceber que é necessário o estabelecimento de uma organização diferenciada do espaço e dos recursos didáticos se faz importante neste âmbito, em especial para a promoção de uma prática avaliativa formadora que contemple os alunos na sua integralidade.

Ao perguntar para a professora E1: “A escola exige uma determinada forma de avaliação? Qual? Como você lida com esta exigência?”, a docente respondeu: “- *Conceitos*²¹. Avaliação com testes, trabalhos em grupos. É mais importante um conceito do que uma nota para a criança, porque a nota é fria”. Faz supor que a docente apenas exerce de forma burocrática as exigências da

²¹ PS: Plenamente Satisfatório; S: Satisfatório; R: Regular; I: Insuficiente.

escola em relação à avaliação, pois aplica testes padrões para os alunos com a finalidade de estipular valores sejam notas ou conceitos. Embora a professora entenda que o conceito é “mais brando” do que uma nota “fria” (sic), ao atuar com fins de estipular valores, exerce também uma classificação dos conceitos. Por exemplo, a professora E2 ao responder sobre quais são os instrumentos adotados por ela e os motivos de escolha explicou: “- *Avaliação diária para perceber a criança que tem mais dificuldade, que é mais lenta, aquela que é mais dinâmica, aquela que tá em todas, aquela que não está nunca. Avaliação todos os dias, não deixo acumular*”. Observo que há uma classificação explicitada ao referir que a avaliação é diária para perceber “as dificuldades de cada aluno”, assegurando que há alunos *lentos* e *dinâmicos*. Ao qualificar e comparar os alunos a professora gera um ambiente de disputa e de exclusão daqueles que não se enquadram na categoria dos “dinâmicos”. Por que encontramos em sala de aula, alunos ditos lentos e outros ditos dinâmicos? Esta questão parece encontrar resposta nos diferentes tempos de aprendizagens dos alunos. Uma proposta inclusiva não encontra compatibilidade com uma prática avaliativa classificatória. Como afirma Beyer (2006, p. 30-31): “Na escola inclusiva, a comparação entre os alunos não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado”.

Continuo minha análise sobre as respostas da professora E2 referentes aos seus critérios avaliativos e em que momentos eles são considerados. A respeito disto, ela me relatou: “- *O que a escola exige são pareceres para o final de trimestre. Tenho os meus do dia-a-dia. Somente os pareceres do fechamento que são de obrigação para a escola, norma. A partir do que a escola estabelece eu junto minhas observações, provas, testes, de todo o dia. Eu nunca marquei data para a avaliação, são coisas que vão acontecendo, conforme o desenrolar dos conteúdos e eu fecho para avaliar tentando ser a mais honesta, justa*”. Percebo que a professora procura complementar as suas anotações para as escritas dos pareceres com registros de observações em que talvez constem singularidades sobre os alunos. Entretanto, também essa professora dá ênfase às provas e testes como instrumentos suficientes para detectarem as informações sobre os alunos. Os conteúdos escolares se

apresentam como finalidades e não como meios de facilitar as aprendizagens na sala de aula.

O termo “fechar”, relacionado ao momento de final de trimestre em que a escola exige a apresentação dos pareceres, faz supor que a professora se detém mais nos resultados das provas ou testes para a elaboração dos pareceres. Uma prática avaliativa que é realizada apenas no final do processo educativo não garante uma educação integral do aluno, tampouco tem um caráter sensível em relação aos mesmos, visto que não oferece oportunidade da professora conhecer as necessidades dos alunos e, por sua vez, eles possam refletir sobre o porquê estas se apresentam. A avaliação deve ser uma ferramenta para que a educadora possa rever sua prática a fim de ser facilitadora no processo de ensino-aprendizagens e o aluno possa ter conhecimento do porquê de suas necessidades e, desta forma, solicitar-lhe auxílio. Em outras palavras, a avaliação é concebida como uma ferramenta de aprendizagens. Como propõe Álvarez-Méndez (2002):

A avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta necessidade de defender suas ideias, suas razões, seus saberes. Também deve ser o momento no qual, além das aquisições, aflorem as dúvidas, as inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-los. (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p.15)

Se nas manifestações das professoras ouvi por várias vezes a expressão “processo a ser observado” nas suas práticas avaliativas há uma ênfase na obtenção de resultados e para obtê-los se utilizam de testes ou provas como instrumentos mais adequados.

Em suma, em minhas análises percebo que as práticas avaliativas estão voltadas mais para os resultados do que para o acompanhamento do processo. Se os sistemas avaliativos das escolas exercem a retenção ou reprovação, há uma certa “aceitação” em exercer práticas avaliativas classificatórias; não percebo uma problematização das professoras sobre isto. A avaliação como processo ou formativa com um objetivo de conhecer o aluno e seus processos

de ensino-aprendizagens e como forma da própria professora rever seu fazer docente não se efetiva na prática pedagógica dessas professoras.

Há uma relação entre a escolha de instrumentos avaliativos e a concepção de avaliação de uma professora. Nesta perspectiva cabe ressaltar que os instrumentos avaliativos precisam ser escolhidos de forma a considerar as particularidades dos alunos, ou seja, ao elaborá-los é necessário atentar à formação integral do aluno, em especial, compreender que cada um aprende em distintos tempos. O olhar sensível neste âmbito se concretiza como um instrumento avaliativo visto que possibilita a compreensão das distintas dimensões dos alunos, considerando as suas particularidades. Esse instrumento avaliativo exige algumas ações como: observações diárias; anotações sobre as impressões mais importantes em relação ao processo de ensino-aprendizagens dos alunos, em um caderno de campo; e, um diálogo capaz de favorecer um ambiente de “relações horizontais”, em que os alunos possam compartilhar com as professoras e os demais colegas as suas necessidades e progressos. Desta forma, vale destacar que este *olhar mágico* possibilita a inserção dos alunos com NEE's nessa prática avaliativa formativa!

Não se trata de rechaçar a adoção de testes e provas como instrumentos avaliativos. Importante que os objetivos e critérios para escolha desses sejam de clareza da professora e que colaborem nas informações sobre os progressos e as necessidades dos alunos. A apreciação atenta dos “erros” dos alunos permite que aprendizes e professoras estabeleçam ações para torná-los aprendizagens.

O envolvimento dos alunos na prática avaliativa, tanto em relação à possibilidade de dialogar com as professoras, quanto em demonstrar a cada final de aula os avanços/aprendizagens que constituíram através de uma retomada dos conteúdos (não restritos aos escolares) abordados na aula do dia é um elemento importante para o exercício de um olhar sensível. Os alunos encontrarão espaços e incentivos na sala de aula para proporem assuntos de seu interesse e o olhar sensível da professora sobre suas manifestações também se caracteriza como uma prática avaliativa formativa.

Desta forma, o *olhar mágico* nas práticas avaliativas se concretiza como a ferramenta fundamental para uma avaliação que considere o aluno na sua integralidade. Os instrumentos avaliativos elaborados e selecionados através

de um olhar sensível são indispensáveis ao exercício de práticas avaliativas formativas.

4 DAS CONSIDERAÇÕES: UM OLHAR MÁGICO COMO FERRAMENTA ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS

Início este capítulo resgatando as questões orientadoras da pesquisa: Quais práticas avaliativas são afins à formação integral do aluno?; Como avaliar o processo de ensino-aprendizagens levando em consideração a formação integral do aluno?; Como as professoras acompanham as trajetórias dos alunos? De que forma?; Quais as relações entre inclusão e avaliação?; e, Como as diferenças dos alunos são consideradas nas práticas avaliativas?

Se faz também necessária a retomada dos objetivos: constituir um referencial acerca de um *olhar mágico* docente para embasar práticas avaliativas formativas; e, investigar algumas práticas avaliativas para melhor compreender o conceito de avaliação subjacente a essas ações.

Ao tornar presente as questões orientadoras, os objetivos e as análises apresentadas no capítulo 3: Apreciação do *corpus* do estudo faço algumas considerações sobre os achados desta pesquisa, organizados nas seguintes frases chamadas: Práticas avaliativas afins à formação integral dos alunos e acompanhamento das suas trajetórias; Avaliar o processo de ensino-aprendizagens levando em conta a formação integral do aluno; e, As diferenças dos alunos nas práticas avaliativas.

Práticas avaliativas afins à formação integral dos alunos e acompanhamento das suas trajetórias: O *olhar mágico* que oportuniza a compreensão das distintas dimensões dos alunos, ou seja, a sua formação integral funciona, nas práticas avaliativas, como uma ferramenta no entendimento de uma avaliação processual e formativa, visto que possibilita às professoras perceberem como o aluno aprende e as necessidades apresentadas pelos mesmos. Ainda, um *olho mágico* permite um diálogo entre educadoras e educandos, pois oferece uma ampliação do campo de visão das professoras em relação aos alunos, em outras palavras, as docentes “saem” de sua “zona de conforto” e se dispõem à uma nova proposta pedagógica que permite um diálogo e assim o conhecimento das trajetórias dos alunos, no

intuito de auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagens. Defendo que para se efetivarem práticas avaliativas que contemplem a utilização de um olhar sensível ao aluno na sua formação integral é necessário uma avaliação com a finalidade de conhecer os percursos dos alunos, as formas como estes aprendem. Reafirmo que se faz indispensável considerar as distintas dimensões do desenvolvimento pleno dos alunos para que não se legitimem e produzam processos de exclusão.

Avaliar o processo de ensino-aprendizagens levando em conta a formação integral do aluno: Através das análises deste estudo pude constatar o valor da formação docente. Pensar a avaliação a serviço da aprendizagem, como propõe Álvarez-Méndez (2002, p. 37) e que pode ser um princípio fundamental de uma prática avaliativa afim à educação integral, pois exige uma docência disposta a “novas ideias, caminhos de ensinar distintos e inovadores”. Talvez esta pouca formação – continuada, atualizada, capacitada – colabora para “deixar” as professoras no “estágio” de intenção de exercer uma prática avaliativa formativa. Para este fim, acredito que a Docência Compartilhada, a formação inicial e continuada das professoras e a auto-avaliação, sejam alternativas à formação integral e ao exercício de um olhar sensível das professoras aos alunos.

Relações entre inclusão e avaliação: Merece destaque neste estudo a questão formulada por mim referente à constituição do conceito de *olhar mágico*, ou seja, *os alunos com NEE's enturmados nas turmas ditas regulares podem colaborar na docência no sentido de constituir um olhar sensível?* Pude formular essa questão, pois como já mencionei na introdução deste trabalho, vivenciei uma experiência de docência com uma turma de 5º ano de uma escola pública, durante o Estágio de Docência. Tratava-se de uma turma composta por alunos com NEE's (um aluno com epilepsia noturna e outro surdo do ouvido direito). Esta experiência fez com que eu reavaliasse minha prática pedagógica, pois necessitava planejar as aulas, atentando para os procedimentos didáticos, e também em especial para a avaliação levando em

consideração, especialmente a presença de alunos com NEE's na turma. Como já dito esse contexto foi o maior motivador da minha inserção neste campo de estudo, principalmente porque necessitei exercer um olhar sensível aos meus alunos durante minha prática docente. Essa noção de que precisava exercer um olhar mais atento, observador junto aos alunos me instigou a investigar essa temática. Com este trabalho defendo o exercício de práticas avaliativas formativas que considerem o aluno na sua integralidade através da ferramenta *olhar mágico*. Trata-se de praticar um olhar sensível docente ao acompanhar os alunos em seus avanços e suas necessidades a serem transpostas. Um olhar sensível também possibilita a compreensão das mudanças pedagógicas e de estrutura física da sala de aula que precisam ser realizadas, como exemplo: Na turma de estágio havia um aluno surdo de um ouvido o que exigiu de mim, professora, um olhar sensível para que ele encontrasse na sala de aula um “melhor lugar” para acompanhar os estudos. Penso que se não tivesse exercido esse olhar sensível aos meus alunos, certamente não teria êxito na minha prática docente, em relação ao processo de ensino-aprendizagens e poderia ter sido a responsável pelo dito fracasso desses alunos.

Ainda defendo que o *olhar mágico* é uma ferramenta colaborativa à problematização do avanço da medicalização de alunos, em especial os com NEE's. Entendo que se cada aluno possui tempos e formas distintas de aprendizagens, talvez a medicalização deva ser questionada.

As diferenças dos alunos nas práticas avaliativas: A temática avaliação é um tema inesgotável visto sua complexidade. Pensar práticas avaliativas que considerem as particularidades dos alunos é permitir-se uma desacomodação, ou seja, sair das perspectivas impostas e buscar uma nova forma de olhar esse processo. A avaliação como forma de conhecer o processo de ensino da professora e de aprendizagens dos alunos requer que as professoras tenham claras as funções de ensino-aprendizagens e aquisição de conhecimento para que possam atingir seus objetivos. Para Álvarez-Méndez (2002, p. 64), “[...] precisamos acercar-nos da avaliação com uma atitude construtiva e torná-la sempre, e em todos os casos, um modo de aprendizagem, uma parte da

aprendizagem”. Para que se contemplem as particularidades dos alunos e seja favorecido um ambiente de aprendizagens significativas é fundamental uma prática avaliativa que valoriza as singularidades dos alunos e suas formas de aprender. Considerar e respeitar as diferenças em sala de aula deve ser um princípio da atuação docente, sendo o olhar sensível uma ferramenta relevante ao atendimento desse referencial, visto que todos os alunos são diferentes entre si, não apenas os com NEE’s.

A avaliação deve servir como instrumento de revisão da prática pedagógica no sentido de buscar reconhecer como se ensina e como se pode auxiliar os alunos na construção e reconstrução de seus conhecimentos. Ainda, deve ocorrer em um ambiente onde professora e aluno possam ter uma relação de trocas de experiências – distinta da relação onde a professora é o ser que detém o conhecimento e o aluno é quem aprende. O interesse com as aprendizagens dos alunos e o diálogo oportunizam à educadora e ao educando uma auto-avaliação, ao refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagens, em que a professora revê sua prática e observa os motivos pelos quais o aluno não compreendeu determinado estudo e, por sua vez, o aluno revê seu processo de aprendizagens, analisando o que aprendeu e o que necessita retomar. O diálogo nesta relação de trocas é o *eixo vertebrador*²² capaz de possibilitar que o aluno apresente suas dificuldades para a professora e esta possa interferir e modificar sua forma de ensino a fim de auxiliá-lo na aquisição e produção de novos conhecimentos.

Ao finalizar, registro que ao analisar as entrevistas com as professoras que atuam em escolas públicas e privadas, não observei diferenças em suas práticas avaliativas no que se refere aos cenários em que se desenrolam estas práticas.

Este trabalho me permitiu constituir um referencial acerca de um *olhar mágico* docente e refletir sobre práticas avaliativas que deem conta das particularidades dos alunos. Pude argumentar sobre a indissociabilidade da

²² Termo adotado por ZABALA (1998)

tríade *formação integral – olhar sensível – diferenças dos alunos*, para o exercício de práticas avaliativas formativas.

Este trabalho se apresenta também como uma possibilidade de estudo para as professoras que desejam problematizar suas práticas avaliativas e exercer um *olhar mágico* aos alunos.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAPTISTA, Cláudio R. **Educação inclusiva.** Florianópolis, 2002. Ponto de Vista, Florianópolis, n.3/4, p. 161-172. Entrevista concedida a Lucena Dall Alba e Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

BEYER, Hugo Otto. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem Vygotskiana e da experiência alemã. In **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 9, nº2, p. 163-180, julho/dezembro. 2003.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE 2/2001. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 14 de set. 2001. Seção I E, p. 39-40

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Ministério da Saúde. (1996). Resolução nº 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. **Bioética,** 4 (2), p. 15-25.

CORAZZA. Sandra Mara. "Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos". In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

DEVRIES, Rheta et al. **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.** trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março. 2002.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: **texto referência para debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 8 de jun. 2012.

EIDELWEIN, Mônica Pagel. **Concepção dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão na Escola Comum**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 28. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ESTEBAN, M. T. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, A.F.B., PACHECO, J.A e GARCIA, R.L. (orgs). **Curriculo, pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 159-177.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, Mai/Jun. 1995.

LARROSA-BONDÍA. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LITWIN, Edith. La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. In: CAMILIONI, Alicia R.W. de; CELMAN, Suzana, LITWIN, Edith y MATÉ, Carmen P. de. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. Mais oportunidades: um programa federal de escola integral propõe a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades educativas. **Pátio Revista Pedagógica**, v.13, n.51, p. 38-41, ago/out. 2009.

MOLL, Jaqueline. Monitoramento e Avaliação da Educação Integral: (re) conhecer processos e potencializar resultados. In: **Tendências para a educação integral**. São Paulo: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL – CENPE, 2001. Disponível em: <http://ww2.itaou.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf>. Acesso em: 3 de jun. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 24, n.2, p. 33-56, jul/dez. 1999.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: ÁVILA, Ivany Souza. **Escola e Sala de Aula - mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 02 de jul. 2012.

TITTON, Maria Beatriz P.; XAVIER, Maria Luisa M. de F.; PACHECO, Suzana Moreira. Programa Mais Educação – série mais educação – **caderno pedagógico** – macrocampo acompanhamento pedagógico. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

TRAVERSINI, Clarice; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. **Construção da categoria social aluno: processos de inclusão, subjetivação e disciplinamento.** Reunião Anual da ANPED (29: 2006: Caxambu) Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade : desafios e compromissos : [anais] Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10010>>. Acesso em 03 jun. 2012

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** (org.) Jorge Larrosa e Carlos Skliar; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed,1998.