

O RESSIGNIFICAR DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Autor: Prof^a Dra. Lúcia de Mendonça Ribeiro; Co autor: Ionara Duarte de Góis

Universidade Federal de Alagoas - lucia_0707@yahoo.com.br; narafany@yahoo.com.br

Resumo: Este texto aponta alguns elementos que podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens envolvidos em uma compreensão de avaliação da aprendizagem, desenvolvimento humano e a interlocução destes na construção de um processo pedagógico significativo numa perspectiva de educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento e Aprendizagem; Educação Inclusiva.

Iniciamos esta conversa a partir de nossa trajetória profissional e acadêmica em que nossas experiências enquanto educadoras docentes e não docentes na educação básica em escolas públicas e nos processos de formação inicial e continuada de professores nos apontou questões que merecem ser problematizadas. Nossas experiências se entrelaçam a propostas pedagógicas, ordenamentos legais e situações experienciais reais capazes de potencializar uma reflexão acerca do modo como entendemos o processo formativo de docentes e crianças.

Em nossas experiências começamos a alongar nosso olhar para a necessidade de identificarmos e extrapolarmos paradigmas ultrapassados que não reconhecem como aspecto revelador do saber-fazer do cotidiano escolar, as nuances problematizadoras, ainda presentes na compreensão de um processo de avaliação da aprendizagem no espaço da escola pública.

Elegemos o ressignificar de práticas pedagógicas como ponto de relevância a nossa discussão reconhecendo neste momento, o quão difícil é, dialogar com questões subjetivas de comportamentos, opiniões, ações e formas de relacionamento interpessoal dentro de um espaço “multi” como o universo escolar, que no dizer de Libâneo (2011-2015) compreende a escola como um mosaico.

O pensamento de Miguel Arroyo (1999) vem complementar nossa discussão quando diz que [...] “a prática pode reforçar velhas concepções, mas pode também questioná-las e, dependendo da natureza das práticas, pode formar novos sujeitos, novos profissionais” p.03.

O espaço escolar, campo fecundo para se reconsiderar concepções e práticas existentes na organização do trabalho pedagógico na escola e, que pouco tem avançado neste quesito, nos apresenta questionamentos potencializadores a este ressignificar, quando nos deparamos com os



diversos desafios que se apresentam junto ao crescente processo de universalização da educação básica no Brasil.

Logo, percebemos que nossa discussão deveria colocar a avaliação escolar e mais especificamente, a avaliação da aprendizagem em um lugar de destaque na organização da escola. E, desta forma, considerar que os interlocutores principais deste processo de avaliação da aprendizagem são nossas crianças e jovens e seus educadores docentes e não docentes. Estes carecem ter seus aspectos culturais reconhecidos enquanto possibilidades pedagógicas existentes nas relações de ensino aprendizagem e na busca pela minimização dos processos de exclusão, a partir da compreensão do que propõe o discurso da universalização do ensino para a sociedade contemporânea (SILVA, 2012).

Dialogar nesta perspectiva é conceber que nosso estudo aguça olhares para as crianças e jovens e conseqüentemente seus saberes culturais singulares e plurais. Uma vez que, não existem trabalhos pedagógicos prontos para o alcance de um aprendizado para o qual as crianças ainda não estão preparadas. É preciso entender que o espaço escolar é modificado dinamicamente pelas interações das crianças, dos jovens e de seus professores. E ainda, pelo significado que estes sujeitos atribuem às ações enquanto interagem. Para tanto, precisamos de profissionais com sensibilidade suficiente para entender que interação não é indisciplina (OLIVEIRA, 2015).

Assim sendo,

é relevante entender que o processo de universalização da educação básica vem possibilitar o acesso das crianças e jovens à escola, mas deve também, possibilitar a permanência destas neste espaço. Que sejam consideradas as limitações das políticas públicas para a educação, quanto à execução, manutenção e qualidade desse processo, acesso e permanência, tanto para alunos como para professores, mas, que pese junto a todas as reivindicações o compromisso de todos, sujeitos partícipes e singulares com uma educação pública de qualidade (RIBEIRO, 2015, p. 216).

Este diálogo vai se assentar numa perspectiva dialética de ação - reflexão- ação, da prática pedagógica proposta pela rede municipal de educação de Maceió que adota um processo de avaliação contínuo e cuidadoso, em que predomine uma prática avaliativa formativa e emancipatória.

Uma avaliação que possa dialogar com a complexidade do real, com a pluralidade de conhecimentos e com as particularidades dos sujeitos [...] Isto é, amparados em uma concepção e em uma prática de avaliação da aprendizagem que se constitua, primordialmente, em um processo formativo comprometido com a melhoria das





aprendizagens dos estudantes e, conseqüentemente, com a promoção do sucesso educativo. [...] Nessa perspectiva, destacamos a dimensão emancipatória da avaliação formativa na direção da transformação do estudante, por estar “[...] situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas [...] defende uma intencionalidade comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes [...] fortalecendo o trabalho pedagógico como ação coletiva da escola (MACEIÓ, 2015, p. 08 – 09).

Este movimento se organiza fundamentado nas quatro etapas presentes no método didático dialético, a saber: problematização, instrumentalização, catarse e síntese. Ambos, elementos capazes de sistematizar possibilidades para a definição de estratégias de intervenção político-pedagógica. A ação educativa elaborada neste contexto é prática coletiva fundamentada em uma intencionalidade política no intuito de promover transformações democráticas no espaço escolar.

Para tanto é fundamental que educadores docentes e não docentes busquem identificar “problemas e/ou dificuldades de aprendizagem”, na perspectiva de avaliar para incluir, o que ultrapassa os estereótipos que construímos no decorrer de nosso processo de formação, naturalizando-os, o que de fato, nos impedem, muitas vezes, de avançar e superar o que está posto em nossas práticas pedagógicas cotidianas.

Detectar necessidades de aprendizagens distintas apenas com a intencionalidade de rotular e excluir, é como explica Mantoam (2015):

a escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos (p.23).

Entendemos por “universalização” da educação básica a “multiplicação” do acesso à escola pública, gratuita, laica, de qualidade e promoção da igualdade a todas as crianças e jovens de nosso país. E não, uma universalização que se pretende homogeneizar processos formativos de crianças e jovens, em que se decidem quais são os melhores saberes a compor sua cidadania, esquecendo que esse sujeito de direitos, produzidos e produtores de culturas, são partícipes diretos da construção “democrática” de um país idealizado e pretendido para eles.

Possivelmente, se passarmos a acolher as infâncias, intensas e potencializadoras de possibilidades pedagógicas, de maneira a permitir a educadores docentes e não docentes



transcenderem o estereótipo, para uma consciência, talvez mais rica em descobertas, possamos tornar o ato pedagógico significativo para seus interlocutores. Portanto,

podemos encontrar na vulnerabilidade a que essas infâncias estiveram e estão expostas (sejam de crianças, jovens e professores) modos diversos e distintos de explorar o mundo de forma intensa e com direcionamento próprio. Para tanto, formas distintas de pensar o mundo, os saberes e fazeres carecem ser contextualizados. Ambos precisam ter espaço e voz não só por estarem imersos nesses contextos, mas, também, por serem sujeitos culturais. Pois, a forma como vivem, socializam-se, pensam o mundo e se avaliam precarizados de suas vivências cotidianas, chegam aos espaços educativos, os quais acabam por condicioná-los e rotulá-los. (RIBEIRO, 2015, p.220).

Desconsiderar estes aspectos como temas de relevância ao ressignificar dos processos avaliativos não nos ajudará a encontrar a escola que perdemos. “Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise” (ARROYO, 2011, p. 29).

O grande desafio de nossa escola básica [...] passa pela compreensão de que novas propostas, novas alternativas curriculares não são simplesmente implantadas, mas, coletivamente construídas (KRAMER, 2007, p. 191). Nossa escola não é um “cemitério de palavras”. Somos atores e temos autoria. Logo, possíveis erros, contradições e resistências precisam ser consideradas como ponto de partida para potencializar um ressignificar de práticas e saberes “sob pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido” (KRAMER, 2007, p. 188).

Neste cenário entendemos que tecer as tramas de ordem histórica, social, política, econômica e cultural junto à proposta político pedagógico do espaço escolar público irá nos proporcionar um diálogo mais significativo, em que, a intencionalidade para a ação e na ação para aprendizagem suscitará de um repensar acerca dos saberes e metodologias “possíveis” para a organização de um trabalho pedagógico que se pretende significativo para crianças, jovens e professores.

Segundo Marinho, Fernandes e Leite (2014) neste entendimento de uma “nova” concepção avaliativa:

[...] emerge a necessidade de se conhecerem as concepções que orientam os professores na construção e desenvolvimento do processo de avaliação. Acredita-se que o conhecimento dessas concepções pode desencadear processos de tomada de consciência sobre a complexidade do ato de avaliar e contribuir para práticas de avaliação mais justas. Isto é,





contribuir para a construção e desenvolvimento de uma cultura de avaliação comprometida com a aprendizagem de todos (MARINHO, FERNANDES E LEITE, 2014, p. 161).

Repensar e “ressignificar” o processo de avaliação da aprendizagem no espaço da escola pública possibilita identificar positivamente a importância das nuances propositoras de discussões reflexivas acerca da forma como estamos avaliando. Conhecer e discutir sobre tipos e perspectiva de avaliação,

[...] orientados por concepções e até modelos de educação e de pedagogia que variam conforme o contexto sociopolítico, histórico e cultural [...] nos possibilitará um contextualizar de práticas avaliativas que se organizam a partir dos diferentes grupos sociais que delimitam princípios com base em suas concepções de sociedade e interesses. Portanto, entender os processos de avaliação é entender as forças políticas de cada um desses grupos, seus anseios, na disputa pela hegemonia social. (PNAIC, 2012, p.07).

É a partir do entendimento do conceito de aprendizagem enquanto direito humano e a concepção de infância enquanto universo singular dessa aprendizagem que viabilizará estes direitos [...] tendo em vista a avaliação e suas diferentes possibilidades de garantia destes Direitos.

Numa perspectiva de educação inclusiva,

[...] a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico garantirá [...] a todos os estudantes seus direitos de aprendizagem [...]. Para tanto, [...] para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades das crianças (PNAIC, 2012, p. 05).

Os aspectos até aqui ressaltados ganharam forma e espaço nos ordenamentos propostos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do município de Maceió, ratificadas, pela Sistemática de Avaliação da Aprendizagem de nossa rede na forma de diretrizes, as quais vão nortear os sistemas de ensino e conseqüentemente, o trabalho pedagógico nas escolas, bem como a maneira de avaliar o processo de aprendizagem de crianças e jovens. Em vista disto, estaremos a repensar nosso cotidiano escolar, o que implicará diretamente,

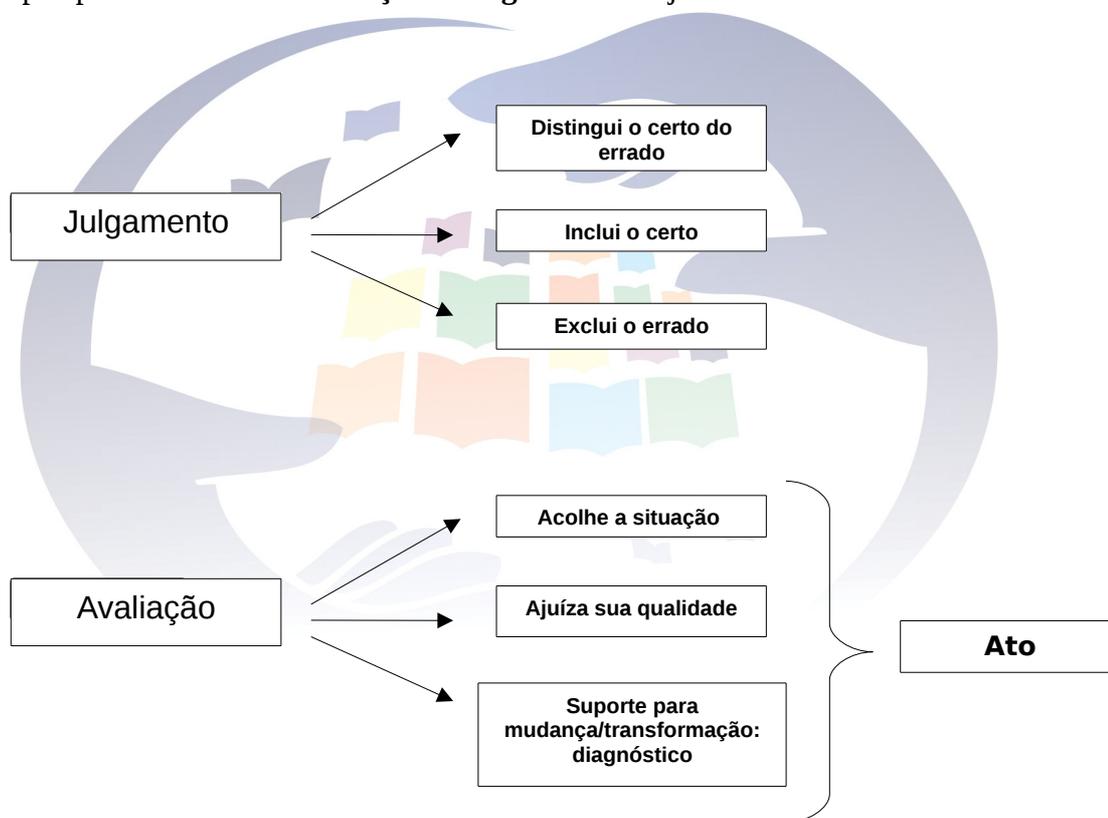
em novas concepções e práticas de avaliação que deem conta dessas regulações, as quais posteriormente se materializam nos sistemas de avaliação em larga escala e em estratégias de avaliação desenvolvidas pelos professores em sala de aula. [...] Nesse sentido, e em



convergência com os pressupostos defendidos na Sistemática de Avaliação da Aprendizagem, da Rede Municipal de Ensino de Maceió, torna-se imprescindível que o desenvolvimento das aprendizagens de nossos estudantes seja acompanhado de forma contínua e constante, onde os aspectos qualitativos tenham prevalência sobre os quantitativos, e em que se privilegie não apenas o avanço cognitivo, mas, também, o socioformativo (MACEIÓ, 2015, p.159).

Numa dimensão de avaliação formativa emancipatória a avaliação da aprendizagem não se confunde com provas e exames que são baseados em julgamentos. É definida por Luckesi (2005) “como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (p.172).

Na perspectiva do autor **Avaliação ≠ Julgamento**. Vejamos:



Segundo Luckesi (2005),

o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é) [...] acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar [...] julgamentos vão aparecer mas, evidentemente para dar curso à vida (a ação)



e não para excluí-la. [...] o professor é parte desse processo (LUCKESI, 2005, p. 170 – 171).

Este movimento permite ao professor também ser sujeito deste processo, uma vez que, o diagnóstico objetiva aquilatar coisas, atos, situações, pessoas e vidas. No sentido de tornar significativo para ambos, professores e estudantes, melhores condições de obter “maior satisfação daquilo que se esteja buscando ou construindo” (LUCKESI, 2005, p.172) na expectativa de promover uma aprendizagem rica em detalhes e surpresas e capaz de promover o rever de conceitos e concepções que embasam o trabalho pedagógico do professor.

A avaliação da aprendizagem é um ato amoroso que produz um diagnóstico na intenção de incluir, pois, considera-o, ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem em que, as experiências de vida, são diretrizes ressignificadoras de saberes e práticas presentes no universo escolar.

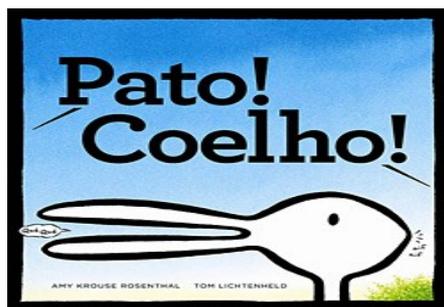
A avaliação da aprendizagem ao ser compreendida neste âmbito reconhece que o diagnóstico deve ser utilizado para compor o *feedback*, por professores e estudantes, com o intuito se autoavaliarem e assim, identificar fatores que interferiram nos resultados pretendidos.

Em vista disto, a escola necessitará aprofundar conhecimentos e experiências, bem como, refletir sobre o que se entende por avaliação da aprendizagem, a escolha significativa de seus instrumentos e suas formas de registros. No intuito de que toda,

a comunidade escolar reconheça este documento como uma ferramenta que possa contribuir para a materialização de um processo de mudança na prática e, conseqüentemente, na cultura avaliativa da unidade de ensino, em favor do direito de ensinar e de aprender (MACEIÓ, 2015, p 11).

Reforçando o sentido do direito de aprendizagens e a garantia de que as conquistas legais e legítimas realmente se efetivem nas práticas avaliativas no interior das escolas, ainda precisamos compreender e reconhecer os “modos de ver o outro”, no sentido da alteridade, enquanto, reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade. Aspecto muito ressaltado no PARECER CNE/CP Nº 8/2012 e na RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 que estabeleceu Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Se observarmos a capa do livro abaixo podemos ver imagens distintas a depender da forma como nos propomos a olhar. Olhar o outro como simplesmente o outro tem provocado estranhezas das mais diversas facetas em um espaço que se pretende inclusivo.



Fazer uma analogia entre a imagem e as práticas pedagógicas ainda nos coloca frente a um grande desafio na compreensão do que venha a ser uma escola inclusiva e o que se entende por direitos de aprendizagem. Logo, um professor que não reconhece as diferenças enquanto vetor potencializador de possibilidades pedagógicas (RIBEIRO, 2015) produz desigualdades e exclui crianças e jovens que se sobressaem aos modelos padronizados, “toleráveis, homogêneos e idealizados” (p.57) e desta forma negam os seus direitos de aprendizagem (PNAIC, 2015).

O autor Miguel Arroyo complementa nossa reflexão no sentido de que:

buscar em coletivo a pluralidade de significados dessas experiências passa a ser assumido como um exercício de conhecimento porque se parte da postura epistemológica de que toda experiência carrega conhecimentos. [...] quando os sujeitos, suas vivências e indagações e os significados formadores se esquecem, o estudo perde densidade cognitiva e pedagógica; os sujeitos não emprestam temas de estudo para logo serem esquecidos. Se suas vivências viram apenas um tema de estudo, aqueles que as vivem caem no esquecimento. Falta-nos privilegiar os sujeitos e seus significados. [...] os significados pedagógicos desse mergulhar nas experiências vividas à procura de seus sentidos vêm sendo uma das disputas mais esperanças da garantia do direito a todo conhecimento em sua rica e plural diversidade (ARROYO, 2011, p. 132 – 133).

Salientamos que essa plural diversidade, (no entanto singular) concede, a nós educadores docentes e não docentes, a oportunidade de compreender a diferença a partir de nossa percepção diante do reconhecimento de “ser ou estar” diferente a depender da percepção do Outro. No sentido da alteridade, como forma de se propor a entender o outro como mais um, logo, como o Outro entende o mundo a sua volta, que com certeza não será da mesma maneira que Eu o percebo. Neste momento quando passamos a acolher a maneira como o Outro entende o mundo que o rodeia, descubro que meu saber não o atende. Portanto, “entre o não saber e o saber está a possibilidade: ainda de não saber” (MACEIÓ, 2015^a, p.180). Neste instante constato que meu olhar na horizontalidade me torna igual e mais um, no entanto, diferente. Igual nos direitos conquistados e deveres adquiridos, assim como, nas oportunidades de aprendizagem.

Destacamos ainda, a importância de uma escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem porque não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Enfatizamos a escola que, para avaliar, elabora outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do



exercício de verificação porque entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na “quantidade” do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2007, p.69).

É neste sentido de compreensão do que seja um processo de avaliação da aprendizagem, que iniciamos nossa discussão e que continuaremos a perseguir paradigmas ultrapassados, homogêneos e/ou apenas, classificatórios. A busca por um entendimento uno, do que seja um real processo de universalização da educação básica, será uma constante, não para ser uniforme, mas, para que possamos ter um espaço para “todos” os iguais, mas, diferentes. No qual, os novos espaços e tempos escolares nos possibilitem problematizar e potencializar o universo escolar, o olhar de educadores docentes e não docentes, como também, das crianças e jovens, uma vez que, acreditamos em uma escola pública, inclusiva, ética e democrática.

Referencias

ARROYO, M. G. **Curriculo, território em disputa**. 2º Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso 01012015.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01 unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas** http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. 2001/2015. Acesso 20082016.

MARINHO, P. FERNANDES P.; LEITE, C. **A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções**. Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 36, n. 1, p. 151-162, Jan.-June, 2014. Disponível: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21018/pdf_17. Acesso 21022016.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Avaliação Escolar. **DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ**. Maceió 2015 (VERSÃO PRELIMINAR - IMPRESSA).

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**: rede pública municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Maceió. Maceió: Viva Editora, 2014.

LEAL Telma Ferraz, ALBUQUERQUE Eliana Borges Correia de e Morais Artur Gomes de. **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2015.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil**: o curso de Pedagogia – UFAL em questão. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

ROSETHAL, Amy Krouse; LICHTENHEL. **PATO COELHO** Editora Presença. Disponível: <http://pt.slideshare.net/smarios/pato-coelho>. Acesso 22/02/2016.

