

Inclusão e Educação

5



Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

Inclusão e Educação

5

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 5 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 5)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-033-9

DOI 10.22533/at.ed.339191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. 4. Professores – Formação. I. Machado,
Danielle H. A. II. Cazini, Janaína. III. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu V volume, com 20 capítulos, apresentam estudos sobre Formação de professores, Tutoria, Educação a distância, Orientação e Aprendizagem num universo de discentes excluídos como pessoas com deficiência, idoso e risco social.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Que adequou as instituições, de maneira geral, a conjeturar estudos, metodologias como alternativas viáveis de inclusão educacional.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume V é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que são excluídos socialmente ou por suas deficiências físicas, ou por suas deficiências tecnológicas bem como a Modalidade de Educação a Distância e toda sua beneficência massiva e transformadora da prática educacional, apresentando artigos que: refletem sobre a formação do Professor na perspectiva inclusiva; a Alternativa da Educação a Distância para suprir nas necessidades física, econômicas e sociais; Estudos de casos que apresentam desafios e soluções para os públicos em questão.

Por fim, esperamos que este livro possa fortalecer e clarificar, os leitores sobre as várias modalidades de educação como força motriz para o desenvolvimento e a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM PEDAGOGIA: A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO EM DISCUSSÃO	
<i>Maria Do Rosário de Fátima Brandão de Amorim</i>	
<i>Fabiana Wanderley de Souza Moreira.</i>	
<i>Francyne Monick Freitas da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915011	
CAPÍTULO 2	15
PIBID DIVERSIDADE – POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
<i>Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros</i>	
<i>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915012	
CAPÍTULO 3	25
DESAFIOS DO DOCENTE NA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA	
<i>Edivânia Paula Gomes de Freitas</i>	
<i>Leandra da Silva Santos</i>	
<i>Maria Lúcia Serafim</i>	
<i>Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915013	
CAPÍTULO 4	35
AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATENDEM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	
<i>Francimar Batista Silva</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915014	
CAPÍTULO 5	44
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DO PERFIL A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
<i>Francisco Varder Braga Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915015	
CAPÍTULO 6	54
CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO COMO EXERCÍCIO DE SUBJETIVIDADE	
<i>Lúcia Lima da Fonseca</i>	
<i>Alice Abreu</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915016	
CAPÍTULO 7	62
FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DOS DIÁRIOS DE CLASSE: LUGARES DE MEMÓRIA, FORMAÇÃO E INCLUSÃO DE DISCENTES SURDOS	
<i>Ana Lúcia Oliveira Aguiar</i>	
<i>Stenio de Brito Fernandes</i>	
<i>Charles Lamartine de Sousa Freitas</i>	
<i>Francinilda Honorato dos Santos</i>	
<i>Eliane Cota Florio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915017	

CAPÍTULO 8 72

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UMA VISÃO DO MEC

Mônica Mancini

Dirceu Matheus Junior

DOI 10.22533/at.ed.3391915018

CAPÍTULO 9 91

A ESPIRAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jeong Cir Deborah Zaduski

Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira

Denise Gregory Trentin

Klaus Schlünzen Junior

DOI 10.22533/at.ed.3391915019

CAPÍTULO 10 99

INCLUSÃO DIGITAL DO IDOSO: DE CASA PARA O MUNDO

Shirley de Souza Silva

Pâmela dos Santos Rocha

DOI 10.22533/at.ed.33919150110

CAPÍTULO 11 106

INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Antônia de Araújo Farias

DOI 10.22533/at.ed.33919150111

CAPÍTULO 12 116

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR VIRTUAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

Nubia Carla Ferreira Cabau

Maria Luisa Furlan Costa

DOI 10.22533/at.ed.33919150112

CAPÍTULO 13 127

OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Carla Plantier Message

Ana Paula Ambrósio Zanelato Marques

Raquel Rosan Christino Gitahy

Adriana Aparecida de Lima Terçariol

DOI 10.22533/at.ed.33919150113

CAPÍTULO 14 137

CIRCO E ESCOLA: O PROFESSOR COMO PRINCIPAL PERSONAGEM DA TRAMA EDUCACIONAL

Pedro Eduardo Duarte Pereira

Júlia Roberta Gomes de Sá

Alexsandra Araújo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.33919150114

CAPÍTULO 15	149
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
<i>Lúcia de Mendonça Ribeiro</i>	
<i>Ionara Duarte de Góis</i>	
<i>Antônio Carlos Silva Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150115	
CAPÍTULO 16	160
AÇÕES DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA: A AGENDA COMO FERRAMENTA	
<i>Adriane Cenci</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150116	
CAPÍTULO 17	172
REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
<i>Marcos Lucena da Fonseca</i>	
<i>Maria do Carmo Barbosa de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150117	
CAPÍTULO 18	191
THE HISTORICAL DILEMMA INSIDE ICT IMPLEMENTATION IN EDUCATION: AN INTERCULTURAL AND INTERGENERATIONAL ISSUE	
<i>José Guillermo Reyes Rojas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150118	
CAPÍTULO 19	204
ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DA ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA FRENTE AO ADOECIMENTO CRÔNICO	
<i>Andréia Gomes da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150119	
CAPÍTULO 20	217
CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ALTERNATIVO DE CITOLOGIA: INCLUSÃO EM UM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE APRENDIZAGEM	
<i>Miani Corrêa Quaresma</i>	
<i>Edmar Fernandes Borges Filho</i>	
<i>Bianca Venturieri</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150120	
CAPÍTULO 20	231
FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO: ANALISANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DA REALIDADE LOCAL	
<i>Saulo José Veloso de Andrade</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
<i>Antônio Roberto Faustino da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150120	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	241

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Lúcia de Mendonça Ribeiro

Secretaria Municipal de Educação de Maceió –
AL.

Ionara Duarte de Góis

Universidade federal de Alagoas - UFAL

Antônio Carlos Silva Costa

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

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. Avaliação da Aprendizagem. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: This article points out some elements that can contribute to the teaching and learning process of children and young people involved in an understanding of learning assessment, human development and their interlocution in the construction of a meaningful pedagogical process in an inclusive education perspective.

KEYWORDS: Teacher Training. Learning Assessment. Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciamos esta conversa a partir de nossa trajetória profissional e acadêmica em que nossas experiências enquanto educadores 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 que passam a organizar uma sistemática de avaliação e situações experienciais reais capazes de potencializar uma reflexão acerca do modo como entendemos o processo formativo de docentes e crianças numa perspectiva inclusiva.

Em nossas experiências começamos a ampliar 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.

Nesse sentido propomos nesse texto pensar qualitativamente como forma de problematizarmos a discussão acerca do que venha a ser um processo de avaliação da aprendizagem diante dos direitos de crianças e jovens e a interlocução destes, na construção de um processo pedagógico numa perspectiva de educação inclusiva em que o diferente passa a ser questionador e potencializador real de propostas mais significativas para todos.

2 | O ESPAÇO ESCOLAR: O QUE NOS APRESENTA...

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 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 e 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, no entanto, 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 interação. 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.

3 | QUESTÕES METODOLÓGICAS: PENSAR O PROCESSO DE AVALIAÇÃO...

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, no entanto, plural 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).

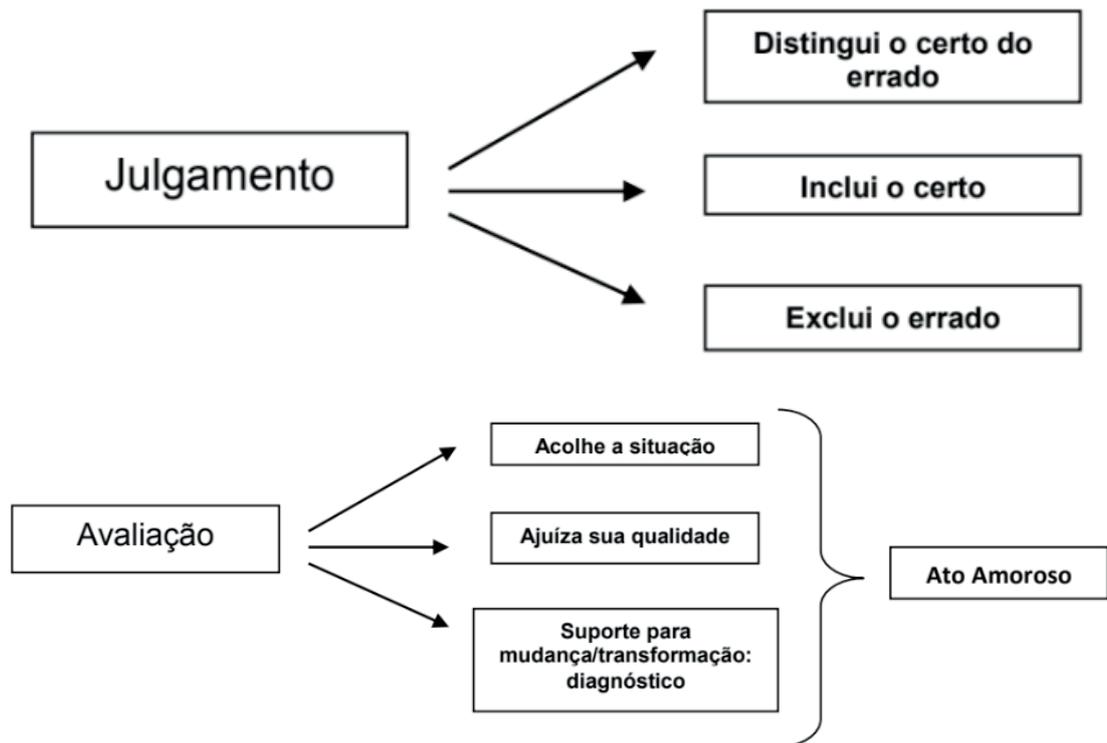
Os aspectos até aqui ressaltados ganharam forma e espaço nos ordenamentos propostos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do município de Maceió, ratificadas, pela Sistemática de Avaliação da Aprendizagem de nossa rede na forma de diretrizes, as quais vão nortear os sistemas de ensino 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

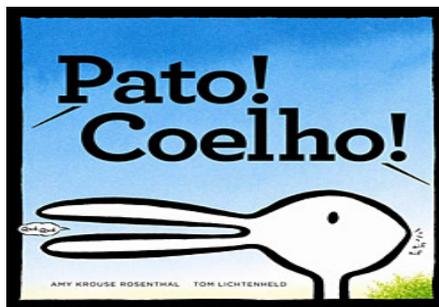
intenção de incluir, pois, considera-o, ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem em que, as experiências de vida, são diretrizes ressignificadoras de saberes e práticas presentes no universo escolar. Portanto, ao ser compreendida neste âmbito reconhece que o diagnóstico deve ser utilizado para compor o *feedback*, de 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 abaixo a capa do livro *Pato! Coelho!* 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. A história divertida proposta pelos autores estimula a troca e o debate, deixando claro que, numa discussão, é importante o respeito pela opinião do outro, por mais divergente que seja. Com humor e um jogo de diálogos informais entre duas pessoas, os autores lembram que, na verdade, tudo depende do ponto de vista - pode ser o pato bebendo água ou o coelho acalorado refrescando as orelhas. O pato se enfiou no brejo ou era o coelho se escondendo no mato? Quando a questão está quase apaziguada, aparece um tamanduá. Ou seria um brontossauro? *Pato! Coelho!* pretende estimular a troca e o debate, deixando claro que, numa discussão, é importante o respeito pela opinião do outro, por mais divergente que seja. Um engraçado enigma colocado para crianças e adultos (professores) quando lhes é permitido ver que o mundo que nós vemos pode mudar deveras a nossa perspectiva da realidade.



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).

Para Vygotsky (1984) classificar as diferenças não era o mais importante, mas, identificar as possibilidades de caminhar para além do que estava posto era o mais sensato. Acreditava na capacidade da plasticidade dos indivíduos ao criarem processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra.

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 terá a minha mesma percepção. 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.

4 | NOSSAS CONSIDERAÇÕES...

Nosso texto pretendeu apontar alguns elementos que possam contribuir com a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens em interlocução direta com a compreensão de avaliação da aprendizagem em um processo pedagógico significativo numa perspectiva de educação inclusiva. Não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento. A escola enquanto espaço de relações é única no sentido de sua história particular, de seu projeto e de seus sujeitos elaboradores de significados e, portanto, um lugar de representações sociais. Dessa forma, um processo de formação, que se diz inclusivo precisa ter em suas ações pedagógicas e intencionais formas de contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética que amplie o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortaleça as relações de nãoviolência e o “reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais” (CONAE, 2010).

Dentro da perspectiva da universalização da educação básica igualdade de condições para o acesso, permanência e a conclusão com êxito do processo de formação de cada sujeito na escola só ocorrerá se considerarmos a importância das nuances propositivas de discussões reflexivas acerca da forma como estamos organizando nossos currículos e conseqüentemente avaliando nossas práticas pedagógicas.

A oferta de educação pública de qualidade exige um criterioso planejamento para

que possam ser atendidas as demandas da sociedade. O planejamento ainda é uma poderosa ferramenta, pois deve oportunizar um momento de reflexão sobre o que vem sendo feito e sobre o que ainda deve ser realizado, sobre as formas de compreensão do processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva de inclusão real de todos os sujeitos políticos coletivos no espaço escolar.

Em vista disto, a escola pública necessitará aprofundar conhecimentos e experiências, bem como, refletir constantemente sobre o que se entende por uma escola pública de qualidade social que possibilite o acesso, mas, e também a permanência destes sujeitos que buscam uma formação emancipatória em um processo educativo inclusivo para a vida reconhecendo e compreendendo os “modos de ver o outro”, no sentido da alteridade, enquanto, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

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 01/10/2015.

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 20/08/2016.

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 21/02/2016.

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.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-033-9

