



Universidade de Brasília

Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SEM LAUDO
MÉDICO: a prática avaliativa docente**

Maria Marlene Cardoso Bernardo

Profa. Orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva
Tutora Orientadora Profa. Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira

Brasília (DF), 19 de dezembro de 2015.

Maria Marlene Cardoso Bernardo

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SEM LAUDO
MÉDICO: a prática avaliativa docente**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora Orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva e da Professora Tutora Orientadora Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira.

TERMO DE APROVAÇÃO

Maria Marlene Cardoso Bernardo

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SEM LAUDO MÉDICO: a prática avaliativa docente

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Sílvia Lúcia Soares – FE/UNB
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva - FE/UNB
(Professora-orientadora)

Profa. Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira – EAPE/SEEDF
(Tutora-orientadora)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos muitos *ensinantes/aprendentes* (des)incluídos nas salas de aulas desse imenso Brasil. E que, apesar de todos os desafios enfrentados, nunca se deixaram vencer pelo desânimo, persistiram em suas aprendizagens/ensinamentos e nunca abandonaram os seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Com carinho, quero agradecer a Deus, que tem me conduzido por caminhos seguros.

A minha filha Sabrina, minha principal incentivadora.

Ao meu marido Ronald, pelo apoio e compreensão.

A minha mãe Maria, pelas muitas orações a meu favor.

A professora-orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva que tão gentilmente nos conduziu com sua sapiência.

A professora tutora-orientadora Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira, pelo carinho, paciência, atenção e sabedoria.

A gestora da escola na qual trabalho, pelo apoio e compreensão.

Aos professores que, solidariamente, participaram dessa pesquisa.

Aos estudantes e seus familiares que, carinhosamente, participaram e permitiram a participação de seus filhos nesta pesquisa.

Aos pesquisadores que, de forma indireta, embasaram essa pesquisa por meio de suas monografias, dissertações e teses.

Aos teóricos que deram luz ao desenvolvimento desse trabalho e conduziram os meus estudos por caminhos confiáveis.

Aos meus colegas de tema e, por fim, à equipe organizadora do curso, pelo privilégio de poder participar do programa de pesquisa, e, pelo conhecimento adquirido, pela descoberta de tantos outros caminhos que podem ser percorridos em busca de sucesso e realização.

EPÍGRAFE

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Rosália Duarte (2002)

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso, desenvolvida em 2015, em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal. Teve como objetivo geral compreender a prática avaliativa adotada por oito professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes que aguardam laudo médico, mediante a identificação das concepções docentes de avaliação e da análise das práticas avaliativas ante as dificuldades apresentadas por seus alunos, bem como a percepção desses estudantes com relação às práticas avaliativas adotadas por seus professores. Este estudo concretizou-se mediante entrevista semiestruturada aplicada aos oito professores e de grupo focal para os dez estudantes que aguardam parecer médico. A análise dos resultados da pesquisa desvelou a dissonância existente entre as orientações documentais e a prática avaliativa na qual os estudantes estão inseridos. Apontou, inclusive, para a preponderância de provas escritas em detrimento a outros instrumentos avaliativos além de evidenciar intervenções pedagógicas pouco eficazes diante das situações de não aprendizagem desses estudantes. Constatou-se a frustração e a impotência dos docentes diante dos baixos resultados por eles apresentados e a necessidade da escola assumir uma postura crítica e reflexiva a respeito dos motivos que conduziram ao fracasso escolar desses estudantes. Nesse cenário, a pesquisa sinaliza a necessidade da adoção de novas medidas de conscientização dos docentes a respeito do problema em questão. Espera-se que essa pesquisa incite outros educadores a buscar novos rumos na prática avaliativa, de forma que atendam às necessidades educacionais de cada estudante, independente de portarem laudo médico ou não.

Palavras chaves: Avaliação. Alunos sem laudo médico. Prática avaliativa docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. <i>IN LOCO</i>: A REALIDADE ESCOLAR.....	11
1.1 Em foco: o contexto escolar	11
1.2 Um caminhar, entre tantos percalços	14
1.3 A inquietação diante da realidade escolar.....	18
1.4 O problema à luz dos estudiosos e pesquisadores.....	20
1.5 Estudos à luz dos questionamentos suscitados.....	27
2. PROPÓSITOS E CAMINHOS.....	32
2.1 Os propósitos almejados.....	32
2.2 Os caminhos metodológicos percorridos.....	32
2.3 Perfil dos interlocutores.....	34
2.4 O critério de escolha dos estudantes.....	34
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	36
3.1 Em meio aos desafios: a prática docente avaliativa.....	36
3.2 Em meio aos desafios: o caminhar discente.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE	55

INTRODUÇÃO

Os estudiosos da educação passam por um momento de grande reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem as práticas avaliativas docentes e seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes. Muitos são os pesquisadores do assunto, sobretudo os que percebem a avaliação em uma perspectiva inclusiva e emancipatória. Contudo, o tema é complexo e desafiador.

Diante das incertezas paradigmáticas atuais, o cotidiano escolar reflete uma realidade pedagógica docente questionadora, insatisfeita e igualmente desafiadora. Em meio a tantos questionamentos, esta pesquisa propôs-se, a partir do cotidiano pedagógico e avaliativo docente a analisar e a compreender as práticas avaliativas dos professores diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, especificamente, os que aguardam um parecer médico.

A compreensão dos significados que a avaliação assume no ensino público básico e do entendimento das suas representações no cotidiano docente escolar conduz à necessidade de uma reflexão crítica sobre o processo de integração do discente à escola de forma a reproduzir ou transformar a realidade social de cada um desses indivíduos.

É neste sentido que esta pesquisa se adequa ao tema: *Avaliação para as Aprendizagens: como avaliam os docentes da educação básica*, pois procura observar a escola mais de perto para entender melhor como “operam, no seu dia a dia, os mecanismos de dominação e resistência, de apropriação e rejeição, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conteúdos, atitudes, valores, modos de ver e sentir a realidade do mundo” (PLACCO, 2012, p.15).

Imerso no cotidiano escolar, esse trabalho teve como objetivo compreender a prática avaliativa adotada por oito professores da escola para avaliar a aprendizagem dos estudantes dos sextos anos do Ensino Fundamental, sem laudo médico. Para tanto, foi utilizada a identificação das concepções docentes de avaliação e a análise de suas práticas avaliativas, em meio às dificuldades

apresentadas por seus alunos, bem como a percepção destes estudantes com relação às práticas avaliativas adotadas por esses professores.

O primeiro capítulo deste trabalho discorre sobre a experiência empreendida pela pesquisadora em seu percurso acadêmico e profissional e, principalmente, em seus mais de trinta anos de docência em escolas públicas do Distrito Federal. Trata ainda, da sua inquietação diante da realidade encontrada em cada escola em que trabalhou como professora do Ensino Básico - anos finais do Ensino Fundamental, inclusive, da escola atual, do seu contexto e, finalmente, do encontro com o objeto de pesquisa. Por fim, aborda o problema de pesquisa a luz dos estudiosos e pesquisadores, além dos diversos estudos teórico-empíricos que deram encaminhamento aos questionamentos suscitados.

Em seu segundo capítulo, adita os propósitos e os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisadora no decorrer da pesquisa e promove a análise dos dados adquiridos.

Ao final, a pesquisadora conclui o trabalho na perspectiva de que esta pesquisa incitará outros educadores a buscarem novos rumos na condução das práticas avaliativas docentes, de forma a atender adequadamente as necessidades educacionais de cada estudante, independente de portarem ou não o laudo médico.

1 *IN LOCO*: A REALIDADE ESCOLAR

Neste capítulo, a pesquisadora volta um olhar investigativo para o seu ambiente de convívio escolar: a escola que serviu de contexto para esta pesquisa e onde desenvolve o seu trabalho docente desde 2007.

Observa as características estruturais da escola com os sujeitos que a edificam, ao mesmo tempo em que, constrói sua trajetória de vida até o momento do encontro com o objeto de estudo deste trabalho. Elenca, ainda, os seus sonhos, inquietações e questionamentos à luz das teorias embasadoras atuais e por fim, busca nos estudos teórico-empíricos de outros educadores a consistência para as proposições a serem verificadas no final deste trabalho.

1.1 Em foco: o contexto escolar

A escola pública que serviu de contexto para esta pesquisa iniciou as suas atividades em 1978, como Escola Classe. Em 2009, passou a atender aos alunos do Ensino Fundamental, e, atualmente, apesar da estrutura física de uma escola classe, atende aos 1127 estudantes com idades entre 11 e 18 anos de idade dos Anos Finais matriculados no Ensino Regular. Destes, 100 estão matriculados na Educação em Tempo Integral, no turno matutino, 16 são atendidos pela Educação Especial e 47 estudantes são atendidos pela Sala de Recursos.

Os 37 professores regentes, os três professores coordenadores pedagógicos, os quatro membros da equipe gestora, os 12 membros da equipe de apoio pedagógico, incluindo os dois professores da Sala de Recursos, o da Educação Integral, os cinco Jovens Educadores Sociais, os três monitores da Educação em Tempo Integral e os cinco da Educação Especial, todos formam a equipe de profissionais da escola em questão.

A Equipe discente é formada por cinco turmas de nonos anos e nove turmas de sextos anos no turno matutino. À tarde, a escola possui sete turmas de sétimos anos e oito turmas de oitavos anos.

Embora esteja localizada na periferia de uma região administrativa do Distrito Federal, a escola recebe estudantes de várias outras regiões administrativas circunvizinhas, inclusive do entorno de Brasília.

A situação econômica dos estudantes e de seus familiares é fragilizada e a maioria deles convive com poucos recursos financeiros. Alguns desses discentes integram ambientes de vulnerabilidade, sujeitos a violências, inclusive sexual e doméstica.

Grande parte das famílias é composta, exclusivamente, pela figura materna, ou, pela figura dos avós, sendo comum que os estudantes permaneçam sozinhos enquanto o seu responsável trabalha.

A instituição conta com os recursos financeiros do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF, do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola – Mais Educação e, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Acessibilidade.

Em sua estrutura física, a escola é formada por quatro blocos de cinco salas de aula, sendo que o Laboratório de Informática e a Sala de Multimídia ocupam duas destas salas. São dezoito Salas Ambientais. Um quinto bloco comporta a cantina, o refeitório, o pátio, a Sala de Leitura e os banheiros dos estudantes. Há um sexto bloco no qual estão a sala dos gestores, a Secretaria, a sala da mecanografia, a sala dos professores e da coordenação pedagógica, os banheiros dos professores e uma pequena sala destinada ao lanche dos educadores. Uma quadra de esportes improvisada e um pequeno jardim cheio de flores embelezam o rol de entrada dos estudantes. Entre os blocos, estão distribuídos alguns jardins bem cuidados e floridos. A escola é bem conservada e não se observam pichações. Há bebedouros distribuídos pela escola. Há também, painéis grafitados embelezando as paredes dos blocos e do muro externo da escola.

Afastada do centro da cidade, a escola se encontra em um lugar considerado pelos órgãos de segurança pública como vulnerável, uma vez que está próxima de possíveis pontos de distribuição de drogas e de um hotel. Próxima à escola, há

também, uma padaria, que é ponto de encontro dos alunos, especialmente antes do início de cada turno, o que faz com que eles se atrasem. Essa situação é assunto constante na pauta de reunião com os pais.

Como forma de melhor sistematizar a construção do seu trabalho pedagógico a escola organiza as suas coordenações pedagógicas coletivas às segundas e quartas feiras, quando propõe o desenvolvimento de dinâmicas, informes gerais, estudo de documentos, análise das atas do conselho de classe e, reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. As posições divergentes que surgem durante as coordenações demonstram a diversidade que a escola vivencia em sua prática didático-pedagógica. Apesar dos consensos e contrassensos são nas coordenações que têm surgido as melhores ideias para a organização e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos e para as tomadas de decisão a respeito das dificuldades vivenciadas pela escola.

Em 2014, foram aplicados com sucesso 17 projetos interdisciplinares entre eles: Xadrez, Soletrando, Do Lixo à Arte, Halloween, LIMUCINE, De Bem com a Vida, Literatura de Cordel, Site de Artes, Minorias e Direitos Humanos.

O Projeto Interventivo Construindo e Reconstruindo Conhecimentos e Valores, da Coordenação Pedagógica, também implementado em 2014, teve como propósito convocar e agregar todos os atores envolvidos no desenvolvimento dos educandos e demais projetos pedagógicos, buscando soluções para os conflitos que permeiam o dia a dia da vida do estudante na escola. Em sua implementação, esse projeto buscou desenvolver o sentimento de pertencimento do educando à família, à comunidade e à escola, ao mesmo tempo em que procurou enfrentar as vulnerabilidades sociais que interferiam na construção dos seus valores éticos e psicossociais.

Em 2015, deu-se continuidade a maioria dos projetos que foram previstos no Projeto Político Pedagógico no ano de 2014.

Os projetos da Sala de Recursos continuam caminhando paralelamente a todas as disciplinas, dando suporte às ações pedagógicas da escola.

No que se refere às práticas avaliativas, embora o Projeto Pedagógico trace uma concepção de condutas pedagógicas histórico-críticas, percebe-se uma tendência cultural forte em torno da supervalorização da nota. Essa situação traz à tona a grande divergência que há entre o discurso e a prática avaliativa docente desenvolvida na escola.

Essa observação fica evidenciada pelas discussões que ocorrem durante a realização dos Conselhos de Classe, a título de exemplo, uma vez que tendem a debater prioritariamente, a nota de cada estudante.

Tal realidade está presente há muito tempo no ambiente de convívio escolar da pesquisadora, o que a levou a direcionar o olhar para as práticas avaliativas docentes e para a interpretação que os professores estabelecem aos resultados obtidos pelos estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem, mas, que ainda não possuíam uma avaliação médica.

1.2 Um caminhar, entre tantos percalços

Nascida em uma família de poucos recursos financeiros e filha única de um casal de semialfabetizados tradicionalmente católicos, eu frequentei escolas particulares católicas femininas em regime de semi-internato. Essa situação foi viabilizada por meio de bolsas de estudos concedidas após os pedidos insistentes de minha mãe às madres superiores das instituições religiosas nas quais estudei.

Estudando a uma distância de aproximadamente 30 quilômetros de minha residência, aprendi desde os dez anos de idade, utilizar ônibus e manter prontidão aos perigos que me cercavam.

Experimentei, desde cedo, situações de discriminação e exclusão ao ser inserida em um ambiente social diferente do meu, em que minhas colegas de escola pertenciam à classe social prestigiada, em sua maioria, filhas de políticos e empresários. A determinação da minha mãe em me oferecer, segundo ela, uma “educação a altura” não permitia que abandonasse esse caminho, mesmo diante de todo o preconceito e dificuldade sofridos. Sem direito a reclamações e seguindo uma

educação católica tradicional e rigorosa, na escola e na família, cresci obediente à vontade da minha mãe.

O meu percurso acadêmico (1978 – 1981) se desenvolveu frente à ditadura militar (1964 – 1985), momento em que vivenciei situações injustas e opressivas praticadas pelo governo contra pessoas conhecidas e colegas.

O antigo sonho de ser médica tornou-se distante da minha realidade, visto que, muito cedo, tive que trabalhar para compor a renda familiar, de tão parca que era. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/71, vigente na época, norteou o meu ensino médio com um enfoque profissionalizante, auxiliando no meu ingresso ao mercado de trabalho.

Integrei a segunda turma do curso Técnico em Enfermagem (1974-1976) oferecido pela parceria entre as Fundações Educacional e Hospitalar do Distrito Federal. Foi assim, que aos dezoito anos, eu já trabalhava ocupando a função de membro efetivo do quadro de Auxiliares de Enfermagem, no terceiro andar do Hospital de Base. Na época (julho/1976), essa clínica recebia os casos terminais de câncer, entre outras especialidades. Essa experiência profissional fez com que o sonho de cursar Medicina não só se distanciasse, como, na verdade, fosse completamente excluído do meu plano de vida profissional, de tão traumático que foi.

O sonho migrou, então, para o outro extremo e a minha paixão se voltou para a Matemática. Resolvi ser professora e ingressei na faculdade de Ciências – Habilitação em Matemática, no Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB). Enquanto cursava a faculdade, logrei êxito na aprovação em concurso público para provimento de vagas no Ministério do Trabalho e lá, também, pertencia ao quadro de efetivos.

Conclui o curso de Licenciatura em 1981, e fiz a primeira Especialização em 1982, com o intuito de, no futuro, fazer Mestrado. Na época, na região, somente a Universidade de Brasília oferecia pós-graduação *stricto sensu*.

Em 1983, fui aprovada, novamente, em concurso público, agora, para ocupação em um cargo de magistério na Fundação Educacional. A partir de então, assumi, pela primeira vez, uma sala de aula como professora de Matemática.

Casei, tive uma filha que é advogada.

Aposentei em 1998. A aposentadoria não me afastou das salas de aula, posto que retornasse às atividades mediante Contrato Temporário de Professor Substituto, durante os anos de 1998 a 2005.

Em 2005, assumi, novamente, a função de professor efetivo, após participação em concurso público. Atualmente (2015), concilio o sétimo semestre de Pedagogia com a Especialização em Coordenação Pedagógica, além de cumprir uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais como professora da rede pública do Distrito Federal.

O meu olhar de professora sempre esteve atento às oportunidades discentes que, de alguma forma, estiveram cerceadas por posturas pedagógicas docentes incorretas. A minha preocupação sempre esteve no julgamento, cruel, que se faz do aprendiz diante dos resultados obtidos por ele.

Em meio ao baixo salário e à desvalorização do professor, eu tenho procurado alternativas pedagógicas que apontem um caminho certo a seguir, qual seja um caminho mais justo.

Foi nesta realidade que, em 2013, desenvolvi o Projeto Essência, pensado e organizado no decorrer desses trinta e dois anos de magistério. Mantive sob minha tutela o bem mais precioso dos aprendizes que comigo estudaram durante aquele ano: a capacidade discente de querer aprender Matemática, propósito maior do projeto.

O projeto Essência ensinou-me a não desistir diante das dificuldades, a recomeçar sempre que necessário. Durante os anos de 2013 e 2014, a proposta foi apresentada em algumas escolas de Ceilândia - DF, durante as coordenações pedagógicas.

A principal característica desse Projeto foi a não utilização de notas durante todo o ano letivo de 2013. Os estudantes e seus familiares só tiveram acesso às notas na reunião de pais/responsáveis do quarto bimestre, ou seja, no final do ano letivo. Durante todo o ano, os pais participaram e estiveram cientes da situação de aprendizagem de seus filhos, sendo a aplicação do Projeto devidamente apresentada, autorizada e precedida de acordo didático.

Foram, então, essas experiências adquiridas durante a implantação do Projeto Essência e a atuação enquanto coordenadora pedagógica que conduziram-me a uma segunda licenciatura: Pedagogia, e, ao ingresso neste curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

Buscando compreender melhor o pensamento docente e a realidade na qual estamos inseridos, procuro uma forma de chamar a atenção sobre a necessidade de procurar novos caminhos para a avaliação dos estudantes. Procuro também, promover aprendizagens sem julgamentos, visto que, como professora eu não ocupo a função de senhora detentora do poder absoluto para reprovar, até mesmo porque, a minha função é ensinar. Não posso apontar erros sem a intenção de corrigi-los. Tampouco, desnudar dificuldades de aprendizagens se não tenho a capacidade de buscar caminhos de superação.

O contato com o tema de estudo deu-se a partir dessa rotina profissional que tenho vivenciado no ambiente das diversas escolas: o 'querer mudar' a realidade e o 'não saber como' avaliar em uma perspectiva inclusiva e emancipadora.

Inserida neste contexto, senti-me instigada a buscar compreender como e por que as práticas avaliativas acontecem da forma como se apresentam no contexto escolar.

Respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, pelos normativos da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, diante resultados que os estudantes, inclusive os sem laudo médico, apresentam ante a prática pedagógica e avaliativa desenvolvida na escola, proponho-me neste trabalho a encontrar caminhos que levem o grupo de professores à reflexão sobre a prática avaliativa e sobre a sua eficácia no contexto acima narrado.

1.3 A inquietação diante da realidade escolar

A Constituição Federal de 1988¹, em seu artigo 205, garante a todos o acesso à educação sem distinção de qualquer espécie. Em seu artigo 208, inciso V, determina que o “dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de acesso a níveis mais elevados de ensino, [...], segundo a capacidade de cada um”².

A política educacional do Governo do Distrito Federal, em consonância com as políticas públicas federais, se articula e dispõe sobre a singularidade e diversidade das características, dos interesses, das habilidades e das necessidades de aprendizagens de cada aprendiz, ao mesmo tempo em que, busca a integração e inclusão escolar e social desses educandos.

Nessa perspectiva, essa vasta diversidade de características e necessidades deve ser respeitada e atendida em uma escola capaz de oportunizar educação de qualidade a todos os estudantes, independente de um diagnóstico médico que justifique um atendimento educacional especializado.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, ainda que não tenham um laudo médico, devem ter condições de permanência na escola e as ações pedagógicas docentes devem acomodá-los dentro de uma perspectiva inclusiva, centrada no combate a atitudes discriminatórias, em um ambiente escolar acolhedor e de forma a proporcionar uma educação efetiva.

Apesar das garantias legais, o processo de exclusão do estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem e não possui laudo médico se faz presente, embora à margem do consciente docente, nas muitas situações avaliativas que os professores empreendem na escola, e fora dela. Este fazer pedagógico, quando utilizado sem uma reflexão crítica sobre o seu propósito e quando ocorre fora do contexto psicossocial do estudante, é capaz de alimentar a marginalização e de

¹ BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> promulgada em 5 de outubro de 1988>. Acesso em: 24 de out. de 2015.

² BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> promulgada em 5 de outubro de 1988>. Acesso em: 24 de out. de 2015.

reproduzir ideologias de uma classe dominante, cujo interesse é inculcar a desvalia, o demérito e a interiorização do sentimento de impotência do estudante diante das situações de não aprendizagem.

Nesse sentido, Vasconcelos (2007) pontua o problema da avaliação como “uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo” e concebe a avaliação “como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os ‘aptos’ dos ‘inaptos’, os ‘capazes’ dos ‘incapazes’”.

Considera-se aqui um contexto de tripla preocupação, de um lado, com o envolvimento dos professores no processo de inclusão desses estudantes, de outro lado, com a interpretação que se dá aos erros discentes cometidos por ocasião das atividades avaliativas e, por último, com a dificuldade de integração e inclusão dos estudantes sem laudo médico no contexto escolar e social ao qual pertencem.

A busca por respostas às questões apresentadas no parágrafo anterior parte do pressuposto de que uma prática avaliativa inclusiva voltada para a garantia das aprendizagens é capaz de desenvolver no estudante com dificuldades de aprendizagem uma compreensão maior de suas dificuldades e os caminhos para a superação das mesmas. Ao mesmo tempo em que fortalece o sentimento de pertencimento à turma na qual está inserido por se sentir mais seguro e confiante em sua capacidade de apreender novos conhecimentos, o aprendiz desenvolve na imagem do professor a figura de um amigo que o entenderá e o ajudará a encontrar caminhos que levem à superação das suas dificuldades e a construção do seu saber.

1.4 O problema à luz dos estudiosos e pesquisadores

As Diretrizes de Avaliação Educacional (2014), em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2009); o Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF (2015) e o Currículo da Educação Básica (2009), todos preconizam que sejam consolidados nas escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF, procedimentos e instrumentos avaliativos que orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica, pela

Psicologia Histórico-Cultural e por teorias educativas que fundamentam o Currículo em Movimento da Educação Básica “comprometam-se com a garantia das aprendizagens de todos (as) os estudantes” (BRASÍLIA, 2014). Esses procedimentos e instrumentos avaliativos além de constar no Projeto Político-Pedagógico da escola devem fazer parte das práticas avaliativas realizadas no cotidiano dessas instituições.

Sob a luz dos normativos que regem os documentos acima citados, a SEEDF defende uma Educação Integral como forma de “provocar uma ruptura estrutural na lógica do poder punitivo comumente percebido nos processos avaliativos” ao mesmo tempo em que “fortalece a responsabilização com a Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade” (BRASÍLIA, 2014).

Sob esta perspectiva, o ato de avaliar necessita estar condicionado à ação docente de observar para intervir. Este processo é conhecido como avaliação formativa e está direcionado para a avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS apud DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2014), porque avalia na perspectiva da construção significativa da aprendizagem do estudante.

O que caracteriza a avaliação formativa é a intenção docente no ato de avaliar, bem como a reflexão que se faz acerca dos resultados obtidos com o propósito de promover as intervenções necessárias. Intervenções, essas, que devem ocorrer de forma sistemática, continuada e ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa pretende “avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se”. (DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2014, p.9).

Avaliação, nesta perspectiva, está relacionada ao avanço das aprendizagens, ao desenvolvimento do aprendiz e, desta forma, à democratização da educação.

Para Esteban (2013), o processo de democratização da educação, apesar de universalizar o acesso à escola, leva, também, à exclusão dos estudantes considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, uma vez que esta ainda mantém práticas avaliativas reprodutoras da desigualdade social. A autora

retrata, a seguir, como a prática pedagógica sofre a interferência das desigualdades que ocorrem na sociedade:

A realidade mostra que a miséria e a riqueza, assim como o conhecimento e a ignorância, não se separam somente pelas fronteiras nacionais, pois estão imensamente separadas pelas condições sociais dentro de cada país. Apesar das imagens que uniformizam, as contradições permanecem. Porém, como as condições degradantes estão na zona de sombra não são capazes de embaçar o brilho da cena principal. Mesmo estando na sombra, essa tensão se revela no cotidiano escolar e marca a prática pedagógica. (ESTEBAN, 2013, p.8).

Relata ainda que, à medida que aumenta a quantidade de estudantes frequentando a escola, aumenta também a quantidade de estudantes que não conseguem responder adequadamente às suas determinações. Esses estudantes transformam-se em uma preocupação para a escola porque geram o fracasso escolar. (*Idem*, p.24).

A Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal, em observância à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - discorre em seu artigo 38 sobre o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais com diferentes níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, visando à efetividade das políticas inclusivas. E trata em seu artigo 39, inciso primeiro, sobre os modos de se assegurar a dignidade humana e observância do direito de cada um, evitando-se quaisquer tipos de discriminação.

Um dos grandes problemas da atualidade brasileira relacionado ao aprendizado escolar diz respeito à grande quantidade de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de seu desenvolvimento. O fato é facilmente observado ao ouvir os relatos dos professores durante o Conselho de Classe e ao testemunhar a angústia dos estudantes diante da expectativa de uma prova.

A não aprendizagem dos estudantes é uma forma de exclusão. Como relata Vasconcellos (2014, p.18) “o fracasso escolar é outra forma de exclusão: a exclusão

dos incluídos, já que formalmente os alunos estão no sistema, mas não estão aprendendo”.

Nunes e Silveira, citados em Leal e Nogueira, esclarecem que:

O conceito de fracasso escolar é algo mutável e está profundamente conectado com os conhecimentos demandados pela sociedade, em um período histórico específico. Uma criança que fracassa é alguém que, em determinado momento e na avaliação da escola, não consegue aprender o que a instituição espera que aprendam os alunos da sua idade, necessitando de medidas concretas para corrigir a situação. Isso demonstra que o fracasso não se limita apenas ao não aprender por parte do aluno. É também o reconhecimento oficial, a legitimação desse não aprender, é o que diz a escola a esse respeito (NUNES E SILVEIRA *apud* LEAL; NOQUEIRA, 2012, p.51).

José e Coelho (2010) orientam que “os problemas de aprendizagem³ que podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar surgem em situações diferentes para cada aluno, o que requer uma investigação no campo em que eles se manifestam”. E ressaltam ainda que:

[...] qualquer problema de aprendizagem implica amplo trabalho do professor junto à família da criança, para analisar situações e levantar características, visando descobrir o que está representando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda. (JOSÉ e COELHO, 2010, p.17).

Para tanto, faz-se necessário que o professor conheça as etapas do desenvolvimento humano e tenha discernimento para identificar o que é normal, problemático ou patológico.

A Portaria 244 de 19 de dezembro de 2014⁴ garante o atendimento aos estudantes da Educação Básica, devidamente diagnosticados por meio de laudo/relatório expedido por profissional habilitado uma Educação Especial, na

³ Os estudiosos, pesquisados, do assunto usam os termos problema, dificuldade e distúrbio de maneira indiscriminada.

⁴ A Portaria nº 244, de 19 de dezembro de 2014 trata sobre a Estratégia de Matrícula para os estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

perspectiva da Educação Inclusiva, na modalidade de ensino ofertada das Unidades Escolares. A lei garante a estes estudantes um Atendimento Educacional Especializado - AEE, de forma que, orientado pela Nota Técnica nº 04/2014/SECADI/DPEE⁵, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Avaliação Especial na Educação Básica e o Currículo Base da Nacional Comum tenham, entre outros procedimentos pedagógicos, suas necessidades educacionais atendidas através de, entre outras providências, adequações curriculares.

Assim, cabe à escola planejar e implementar em seu Projeto Político-Pedagógico o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE visando a acessibilidade (entre outras, a metodológica) e o atendimento às necessidades educacionais específicas desses estudantes.

Neste particular, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE⁶ esclarece que o docente não tem necessariamente que apresentar um laudo médico para ter um atendimento educacional especializado, visto que o atendimento tem características pedagógicas, e não clínicas. Contudo, faz-se necessário que, uma vez observado pelos professores que o discente apresenta incapacidade para o desempenho das atividades propostas⁷, a equipe do Atendimento Educacional Especializado - AEE, em articulação com profissionais da área de saúde, se assim julgar necessário, faça um estudo de caso com o propósito de gerar um diagnóstico sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo estudante. Tornando-se o laudo médico, nesse caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Fica claro, desta forma, que o laudo médico não é um documento obrigatório, mas complementar e, quando a escola julgar necessário.

A lei se pronuncia diante dos estudantes com necessidades educacionais especiais que não possuem um laudo/parecer médico de modo silencioso e sutil, visto que os professores pouco conhecem sobre a sua existência e deliberação.

⁵ Nota Técnica do MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial.

⁶ Nota Técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC. Dispõem sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

⁷ Dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Consideração do Decreto nº 3.298/1999 conforme o disposto na Lei 7.853/1989.

Ademais, a demanda de estudantes, com laudo médico, público-alvo do atendimento educacional especializado, cresce exponencialmente diante da quantidade de profissionais especializados ofertados pelo sistema educacional. O fato fortalece, no cotidiano escolar docente, a cultura da necessidade de um documento comprobatório da deficiência do estudante para o reconhecimento de tais dificuldades e futuras adequações. Fora isso, a dificuldade de aprendizagem discente e seus sintomas⁸ são vistos como consequência de uma práxis social e pedagógica que reforça ou desencadeia esses comportamentos (CARDOSO apud DÍAZ et al. 2009, p.245)

Prejudicados pelo desconhecimento da lei, pela demanda cada vez mais crescente em conseguir atendimento profissional adequado para a efetivação do seu diagnóstico e sem recursos financeiros para buscar um profissional particular, o estudante permanece por longo tempo frequentando a escola, no aguardo de um atendimento educacional especializado que o ajude na superação de suas dificuldades de aprendizagem. O que se observa é que esses estudantes não conseguem concluir os objetivos propostos pelo professor. Excluídos dos direitos de um atendimento educacional especializado mantêm-se vulneráveis ao fracasso escolar. E, observa-se que a responsabilidade sobre o fracasso escolar desse estudante recai sobre ele próprio e sobre a sua família.

Fernández retrata muito bem esta situação:

Sabemos que para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. Aqui pareceria, então, que só entra em jogo o aprendente que fracassa. Como se não pudesse falar de ensinantes que fracassam ou produzem sintomas. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 32)

Sob tal enfoque, é preciso observar a necessidade de transformação das condutas pedagógicas com o objetivo de construir o sucesso escolar de todos os

⁸ Os sintomas referem-se à desatenção, conversa excessiva, apatia, desinteresse, entre outros.

educandos, tomando como ponto de partida a reflexão dos professores acerca de suas práticas avaliativas.

Sampaio e Sampaio (2009, p.42) defendem que “mudanças de tal magnitude e extensão não são alcançadas pela instauração de uma lei” e acreditam que “para que a inclusão se concretize, faz-se necessária uma mudança ideológica na sociedade, o que se reverterá em uma mudança no sistema educacional”.

Para compreender a forma como as práticas avaliativas vêm acontecendo no sistema de ensino público do DF, faz-se necessário refletir acerca da realidade histórica, social e política do Brasil.

Vasconcellos (2007) explica que a organização da sociedade influenciou, por meio da inculcação ideológica, a postura avaliativa docente atual.

Nessa realidade, embora a escola já existisse, foi a partir do capitalismo que o seu papel mudou radicalmente, em função da formação da mão de obra para a indústria.

O fator disciplinador preparava a subalternidade do futuro trabalhador enquanto forneciam-se escassos elementos de cultura evitando-se o risco de formar pessoas questionadoras. Nesse momento, a escola assumiu a finalidade de capacitar tecnicamente e também de disciplinar.

O mito da ascensão social e da igualdade de oportunidades encarregava-se de submeter os alunos à escola. Nesse contexto, a reprovação surge como decorrência das diferenças individuais. Com o objetivo de afunilar, já que nem todos podem ser recompensados, cada sujeito se torna responsável pelo seu fracasso, uma vez que os outros, poucos, alcançam o êxito. Fracassados, interiorizam a sua desvalia e incompetência e desistem de reivindicar os direitos. Agindo dessa forma, inconscientemente, colaboram com o seu opressor.

O autor considera, ainda, que a prática avaliativa atual ratifica o processo de dominação, colaborando com a formação de um autoconceito negativo e servindo de

instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume a tarefa de separar os aptos dos inaptos e os capazes dos incapazes.

Embora pareça ter progredido no discurso, na prática, pouco tem mudado em função dos aspectos burocráticos e administrativos visto que, apesar dos documentos orientarem para o aspecto formativo da avaliação, o sistema educacional exige, por exemplo, o estabelecimento de nota para as avaliações, além de um escore bimestral e uma média final que aprova um aluno com 4,75 e reprova outro com 4,5. O fato comprova que a prática de inculcação da incapacidade de sucesso permanece até hoje para aqueles que fracassam.

Nessa abordagem, Vasconcellos (2007) considera que a avaliação escolar colabora com este processo de dominação. Não considera a escola responsável pela organização social, uma vez que a classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e perpetuar as suas ideologias, inclusive a escola. Tampouco, atribui ao professor toda a responsabilidade pelo fracasso do aluno, visto que atribui a todo o sistema de ensino e, questiona: até que ponto o professor tem clareza do grau do problema da avaliação?

Ramos (2010) fala sobre a ideia de uma sociedade de resultados, onde aqueles que não conseguem resultados são excluídos. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem sem laudo médico se enquadram neste perfil, porque ainda há o silêncio da lei acerca de suas dificuldades. Mas, Fernández (1991) alerta que somente observando como o estudante aprende, poderemos compreender a originalidade de seu fracasso. E orienta: “para dar conta das fraturas no aprender” é necessário “atender aos processos e não aos resultados ou rendimentos” (*Idem*, 1991).

A prática avaliativa docente atual tornou-se um assunto muito discutido nas escolas durante as coordenações pedagógicas. Muitos são os estudiosos e pesquisadores que discorrem sobre esta temática. Contudo, ainda não há consenso sobre esta prática que angustia tantos estudantes e preocupa tantos docentes. Somente o bom senso dos educadores, cujas práticas avaliativas superam a lógica

da exclusão e discriminação são capazes de ver além, tornando-se capazes de lidar com a frustração dos resultados, tão proclamados durante os conselhos de classe.

1.5 Estudos à luz dos questionamentos suscitados

A seguir, apresentam-se algumas pesquisas existentes acerca da prática avaliativa desenvolvida pelos professores com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e estão incluídos em classes regulares.

A primeira fonte consultada para a identificação de pesquisas relativas ao questionamento proposto para a pesquisa em questão foi a BDM-Biblioteca Digital de Monografias de Especialização da Universidade de Brasília.

Quadro 1 – Produções de Monografias⁹, realizados pela BDM, no período de 2010 a 2015.

Título	Autor (a)/Ano	URL/Data de Acesso
A importância do professor-coordenador na construção do projeto político-pedagógico e na prática docente	ARAUJO, 2013.	http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8994/1/2013_JocileneEstacioDeAraujo.pdf . 10/09/2015.
Avaliação das aprendizagens: as percepções dos estudantes	BRAGA SILVA, 2013.	http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8151/1/2013_ReginaBragaSilva.pdf 10/09/2015.
O recurso pedagógico como superação de dificuldade reconhecida pelo próprio professor	FONSECA DA SILVA, 2013.	http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8357/1/2013_HalisonFonsecaSilva.pdf . 10/09/2015.
Dificuldades de aprendizagens: fatores e problemas que contribuem para o fracasso escolar	LIMA NETA, 2013.	http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5493/1/2013_JovelinaVieiraLimaNeta.pdf . 12/09/2015.
Planejamento e avaliação das aprendizagens na escola de anos finais	LIMA, 2013.	http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7990/1/2013_SimoneMouraGoncalvesDeLima.pdf . 12/09/2015.
Diagnósticos invisíveis e	MELO SILVA, 2013.	http://bdm.unb.br/bitstream/104

⁹ Em função do número limitado de páginas, indicado pela Coordenação do Curso não foi possível incluir nas Referências, os trabalhos monográficos citados no Estado da Arte.

práticas pedagógicas		83/7434/1/2013_StefanyCarolineMeloSilva.pdf . 12/09/2015.
Trabalho pedagógico e inclusão escolar: contribuições da prática docente para a inclusão dos alunos com necessidade educacional especial em turma regular	ANJOS, 2011.	http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3320/1/2011_NoeliaMartinsdosAnjos.pdf . 12/09/2015.
A importância da mediação no processo de aprendizagem escolar de estudantes de 5ª e 6ª série (6º e 7º ano) com dificuldade de aprendizagem	MACÊDO, 2011.	http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4896/1/2011_PriscilaGarciaGoncalvesdeMacedo.pdf . 12/09/2015.
Os desafios educacionais na inclusão para uma perspectiva de aprendizagem	VASCONCELOS, 2011.	http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2117/1/2011_EdilenedeFatimaCorreaVasconcelos.pdf . 10/09/2015.

Fonte: Biblioteca Digital de Monografias

Instigada pela importância do tema para a reflexão da prática avaliativa docente e para o sucesso dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e, movida pela curiosidade, a pesquisadora acessou uma segunda fonte: Biblioteca Digital de Teses e de Dissertações-BDTD da Universidade de Brasília. O levantamento compreendeu o período de 2000 a 2015.

Quadro 2 – Produções de Teses e de Dissertações por temática, realizados pela BDM, no período de 2000 a 2015.

Título	Autor (a)/Ano	URL/Data de acesso
A avaliação no serviço especializado de apoio à aprendizagem: repercussões no desempenho escolar	GONTIJO, 2013.	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14278/1/2013_RejaneFariasGontijo.PDF . 10/09/2015
Pais/Responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados	OLIVEIRA, 2011.	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9287/1/2011_RoseMeiredaSilvaeOliveira.pdf . 12/09/2015
Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção,	PEREIRA, 2011.	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9331/1/2011_K%C3%A1tiaReginadoCarmoPereira.pdf .

concepções e expectativas.		12/09/2015.
Avaliação NA escola: um olhar além da sala de aula	ARAUJO, 2009.	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4246/1/2009_LeticiaAlmeidaAraujo.pdf . 15/09/2015.
Avaliação sob a ótica do aluno	MARINHO, 2009.	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4373/1/2009_MarilenePinheiroMarinho.pdf . 10/09/2015.
Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras.	FERNANDES, 2007.	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3466/1/2007_RosanaCesardeArrudaFernandes.pdf . 15/09/2015.
Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio	VILLAS BOAS, 2001.	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf . 10/09/2015.

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e de Dissertações

Os trabalhos elencados constituem o referencial teórico-empírico para esta pesquisa. Possuem uma abordagem qualitativa e versam, principalmente, sobre a necessidade de os professores refletirem sobre as suas práticas avaliativas cotidianas como estratégia a ser utilizada para a promoção de novas possibilidades de sucesso para os estudantes com necessidades educacionais especiais, independente de portarem ou não um laudo médico.

Os Quadros 1 e 2 evidenciam que as pesquisas com foco em uma prática avaliativa inclusiva a ser aplicada aos estudantes com dificuldades de aprendizagem sem laudo médico são escassas.

Verifica-se que as pesquisas relativas à temática *Prática Avaliativa Docente* mostram a preocupação com o modo como os professores percebem os erros cometidos pelos estudantes e à condução que dão aos seus resultados, considerando a postura do avaliador e a influência da sua formação acadêmica no desenvolvimento do seu perfil docente.

No que se refere à temática *Avaliação das Aprendizagens* prevalece a preocupação com a inobservância das orientações contidas no documento Diretrizes da Avaliação (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2014) e no Projeto Político-Pedagógico (2014 - 2016) construído na escola. E ainda, a importância da articulação do Coordenador Pedagógico para a construção de uma realidade avaliativa docente inclusiva e não discriminatória.

O tema *Estudantes com Dificuldades de Aprendizagem sem Laudo Médico* foi muito pouco abordada nas pesquisas elencadas no período acima citado. Contudo, observou-se nas pesquisas com foco nas aprendizagens de estudantes com necessidades educacionais especiais, a preocupação com a primordialidade de ofertar maior acessibilidade metodológica a todos os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente àqueles que aguardam um parecer médico. Ademais, as pesquisas relacionadas mostram a importância da família na construção das aprendizagens do educando.

2 PROPÓSITOS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Diante da dinâmica avaliativa docente apresentada pela escola em questão e dos rendimentos apresentados pelos estudantes que aguardam um parecer médico emerge o questionamento: qual a prática avaliativa adotada por oito professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes sem laudo médico, do sexto ano do Ensino Fundamental, bem como, qual é a percepção destes estudantes com relação à prática avaliativa desenvolvida por seus professores?

Persistindo na busca por respostas aos questionamentos que conduziram ao tema desta pesquisa a pesquisadora discorre, neste capítulo, sobre os propósitos por ela almejados para esse trabalho e também considera os caminhos metodológicos percorridos para a conclusão dos objetivos propostos. E, lança um olhar reflexivo e crítico sobre o cotidiano pedagógico e avaliativo docente. Finalmente, faz considerações sobre as percepções discentes a respeito das práticas avaliativas desenvolvidas por seus professores.

2.1 Os propósitos almejados

Com a expectativa de elucidar o questionamento acima, este trabalho propôs conduzir a equipe docente à reflexão a respeito de suas condutas avaliativas frente aos baixos resultados apresentados pelos estudantes com dificuldades de aprendizagem ainda não diagnosticadas por um especialista.

Há, neste sentido, o objetivo de compreender a prática avaliativa adotada por oito professores da escola em questão para avaliar a aprendizagem dos estudantes sem laudo médico, dos sextos anos do Ensino Fundamental, por meio da identificação de suas concepções de avaliação e da análise de suas práticas avaliativas, bem como conhecer a percepção destes estudantes com relação a práticas avaliativas adotadas por esses professores.

2.2 Os caminhos metodológicos percorridos

Gerhardt e Silveira (2009) defendem que pesquisar é buscar resposta para alguma coisa. Assim sendo, esta pesquisa procura, a partir cotidiano pedagógico e

avaliativo docente, analisar e compreender as práticas avaliativas dos professores diante dos rendimentos apresentados por seus alunos, especificamente, os que aguardam um parecer médico.

Para Fonseca (2002) a pesquisa científica não tem o objetivo de descobrir verdades ou de desvelar a compreensão plena da realidade. Contrariamente, deseja fornecer um conhecimento provisório, que facilite a interação com o mundo, possibilitando previsões confiáveis sobre os acontecimentos futuros e a indicação de mecanismos de controle que possibilitem uma intervenção sobre eles.

Desta forma, a análise e compreensão das práticas avaliativas docentes, objeto de investigação deste trabalho, pretendeu mostrar as muitas possibilidades de caminhos capazes de conduzir ao sucesso escolar e social dos estudantes que aguardam laudo médico.

Neste sentido, a abordagem qualitativa contemplou o objetivo desta investigação, por ter sido capaz de oportunizar a pesquisadora a sua imersão no cotidiano avaliativo promovido pelos docentes da escola, a percepção dos estudantes acerca dessas avaliações, além de ter propiciado o desvelamento dos fenômenos que alimentam a práxis avaliativa da equipe docente da escola (GATTI, 2012, p. 30).

Esta investigação envolveu dez, do total de estudantes dos sextos anos, do Ensino Fundamental Regular, que aguardam um parecer médico ¹⁰ e seus respectivos professores, por meio de estudo de caso.

Os estudos de caso procuram conhecer um fenômeno para facilitar a sua compreensão. Não há a tentativa de testar ou construir modelos teóricos. Estes estudos fornecem uma base de dados para pesquisas comparativas subsequentes e construção de futuras teorias (VERGARA, 1998, p. 44).

A pesquisadora manteve a sua preocupação com a exatidão dos fatos e fenômenos observados durante a pesquisa, sem intervir na realidade observada.

¹⁰ Os dez estudantes aguardam parecer médico desde abril de 2015, momento em que foi realizado o Conselho de Classe do 1º bimestre da escola em questão.

Contudo, propôs o direcionamento das suas possibilidades analíticas para um formato mais denso¹¹ (GATTI, 2012).

Para Marconi e Lakatos (1999, p. 33) “tanto a técnica quanto os métodos a serem aplicados para a coleta de dados da pesquisa devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas, ao que se quer confirmar e a características dos entrevistados”.

Com vistas ao conhecimento mais aprofundado acerca das práticas avaliativas que ocorrem no cotidiano da escola, além de, procurar descobrir suas características e singularidades, optou-se pela entrevista semiestruturada para a aplicação junto aos professores.

A entrevista semiestruturada tem um conjunto de questões predefinidas que direcionarão a entrevista. Contudo, outras questões poderão ser adicionadas, podendo ser criada uma diferenciação, uma vez que o rumo seguido dependerá das respostas de cada entrevistado. Este tipo de entrevista se desenvolve como um diálogo sobre determinado assunto, é flexível e se adapta ao entrevistador ou ao assunto. Geralmente, inicia-se com tópicos gerais, a que se seguem as perguntas “O quê?”, “Quando?”, “Por quê?”, “Como?” e “Quem?” (SANTOS, 2008).

Para o grupo de 10 estudantes escolhidos para participarem dessa pesquisa optou-se pela técnica de Grupo Focal.

Segundo Gomes (2005, p.41) o grupo focal é constituído por um “conjunto de pessoas selecionadas e reunidas pelo pesquisador para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais”. Esta técnica foi escolhida pela pesquisadora por parecer mais adequada, uma vez que pode suscitar a reflexão dos estudantes, no que se refere à prática avaliativa docente. Devido à quantidade de docentes escolhidos, a técnica permitiu reunir informações importantes, detalhadas e com profundidade, em um período de tempo relativamente curto e de uma única vez (*Idem*, 2005).

¹¹ Bernadete Gatti se refere a relatos mais densos, quando os procedimentos e as possibilidades analíticas do pesquisador permitem exibir diferenças significativas, relevantes para o conhecimento dos fatos, quando trazem um salto cognoscitivo, quando enunciam um elo oculto, às vezes inesperado, de significações.

2.3 Perfil dos interlocutores

Os oito professores que participaram da pesquisa como interlocutores pertencem ao corpo docente da escola em questão e trabalham diretamente com os discentes que estão no aguardo de um laudo médico que justifique um atendimento educacional especializado

Os docentes que participaram da pesquisa possuem, em média, oito anos de experiência com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental Regular; estão na faixa etária entre 30 a 48 anos; possuem especialização em áreas afins da disciplina de concurso e poucos possuem cursos direcionados para o ensino da Educação Especial. Duas professoras ocupam o cargo de professor substituto temporário e os demais são professores efetivos da SEEDF.

2.4 O critério de escolha dos estudantes

Os estudantes foram escolhidos por aguardarem um parecer médico, apresentarem dificuldades de aprendizagem e baixos resultados na maioria das disciplinas estudadas. Estão na faixa etária entre 11 a 13 anos de idade.

Para a realização da entrevista com os professores e com o Grupo Focal formado pelos estudantes foram utilizados roteiros, considerando o objetivo geral dessa pesquisa e também nomes fictícios como forma de zelar pelo anonimato dos interlocutores¹².

A entrevista com os interlocutores foi pauta em um diálogo real. Nesse sentido, pontua Gatti (2010, p. 5) que “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentariam”.

A pesquisadora buscou observar, na fala de cada interlocutor, as representações que cada docente/discente faz da avaliação a partir das suas relações socioambientais (*Idem*, 2010), ou seja, da relação crítica de cada indivíduo em seu meio social, visando à transformação.

¹² Foram atribuídos pseudônimos nas citações dos interlocutores.

É oportuno lembrar que novos questionamentos incrementaram a entrevista, na medida em que as dúvidas surgiram. Contudo, o foco da pesquisa foi mantido, evitando-se divagações alheias ao objetivo do estudo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Em seguida, inicia-se a análise e reflexão do conteúdo da pesquisa a partir das entrevistas com os professores e da discussão suscitada entre os estudantes durante o Grupo Focal à luz dos estudiosos e pesquisadores que embasam o objeto de pesquisa deste trabalho.

3.1 Em meio aos desafios: a construção da prática avaliativa docente

Sobre o propósito de observar as práticas avaliativas dos professores envolvidos na pesquisa e promover uma análise crítica sobre os desdobramentos práticos que a avaliação assume no dia a dia desses professores, Esteban (2013, p.109) orienta que “Trazer a teoria para o diálogo tem o sentido de confrontar posições e fazer emergir contradições, não percebidas ou não tematizadas, entre a teoria que se pretende articuladora da prática e as teorias submersas no fazer cotidiano”.

Ouvir professores e estudantes possibilitou maior compreensão da diversidade de concepções e significados atribuídos à avaliação das aprendizagens, principalmente com relação aos estudantes de apresentam dificuldades de aprendizagens. Orienta Esteban (*Idem*, p.123) que, para compreender esse processo é necessário estar “atenta aos conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar e que se escondem/revelam nos episódios cotidianos”.

Com efeito, a compreensão da prática avaliativa docente adotada pela escola em questão, em observância às orientações documentais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e à luz de trabalhos e pesquisas científicas e empíricas com foco no questionamento apresentado, objeto desta pesquisa, mostrou-se como um caminho importante para a reflexão acerca dos resultados apresentados pelos estudantes sem laudo médico.

Embora eu tenha planejado apenas a entrevista semiestruturada e o grupo focal para a coleta de dados, não se pode deixar de observar e refletir sobre um painel fixado na sala de coordenação dos professores, no qual os familiares dos

estudantes são incentivados a observar, anotar ou fotografar o seu conteúdo. O painel, que abrange toda a parede lateral da sala, está separado em espaços contendo o nome de cada professor, as suas turmas, o conteúdo a ser desenvolvido no bimestre letivo além do cronograma e pontuação de cada instrumento avaliativo utilizado pelo mesmo.

Observou-se que não há no painel um espaço destinado às intervenções processuais e sistemáticas, previstas nos documentos da SEEDF¹³ para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Percebeu-se também, que não existe alusão a um atendimento educacional especializado, tampouco adequações curriculares para tais discentes.

Refletindo sobre a finalidade, as características e o conteúdo do painel, exposto na sala dos professores, não se pode deixar de pensar naquele espaço como representação do “espírito pedagógico” da escola. Naquele espaço, a prática coincide com o discurso e a verdade pedagógica de cada professor se revela.

Analisando as falas dos professores e comparando-as com o conteúdo do painel e também, com as percepções dos estudantes que participaram do Grupo Focal é possível compreender que em muitos aspectos há dissonância entre a prática avaliativa desenvolvida na escola e o discurso docente apresentado por ocasião da entrevista. Ou mais especificamente, entre a prática e a teoria proposta pelos documentos da SEEDF.

Veja-se, a título exemplificativo, a posição firmada pela professora Rosa Menina (2015) em sua entrevista:

[...] Eles precisam desse olhar bem diferenciado. Primeiro a construção de um diagnóstico, depois a produção de atividades diferenciadas. Embora não sejamos especialistas, cada professor na sua área percebe as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. [...] Então, se eu sou capaz de perceber a dificuldade do meu aluno, e, mesmo assim, aguardo um laudo para que eu possa agir, é sinal que eu estou fechando os olhos para a realidade do aluno (ROSA MENINA).

¹³ Os documentos estão citados na página 18 deste trabalho.

As contradições presentes nas práticas pedagógicas docentes podem ter origem na formação inicial e continuada dos docentes, conforme cita Esteban (2013) ao defender “A construção de uma prática de nova e melhor qualidade” por meio, entre outros aspectos, da interação teoria-prática e alerta que:

É evidente a necessidade de uma formação teórico-prática (ou prático-teórica) abrangente e flexível que ofereça aos professores e professoras a possibilidade de afrontar, perceber e desenvolver em suas aulas a variedade de conhecimento e culturas presentes no contexto escolar e social. O processo de formação deve considerar que a atuação profissional congrega o conhecimento tácito, o contexto subjetivo, os significados e a estrutura cognitiva. [...] Não reconhecendo a existência de teoria em sua prática, não tem clareza das concepções que a mantém e quais aspectos devem ser redefinidos com a assunção de uma teoria. O seu dilema parece indicar uma contradição entre a teoria que sustenta esta prática que se revela insatisfatória e a teoria que anuncia a possibilidade de novas ações práticas (ESTEBAN, 2013, p.48).

Abaixo, reproduz-se a transcrição de um fragmento da entrevista da professora Amarílis (2015) no momento em que a interlocutora defende a importância do olhar empático na prevenção do fracasso escolar:

Um olhar diferenciado para os erros cometidos nas provas dos alunos podem evidenciar vulnerabilidades no processo de ensino-aprendizagem e possíveis deficiências e patologias que passaram despercebidas em outros momentos. [...] Nenhum educador pode fechar os olhos às dificuldades de aprendizagem do seu aluno e desconsiderar a possibilidade de um atendimento educacional especializado (AMARILIS).

Todos os professores entrevistados reiteraram a necessidade de um atendimento educacional especializado para os estudantes sem laudo médico. Duas professoras, entre os dez interlocutores da pesquisa, afirmaram ter realizado adequações curriculares e acessibilidade metodológica para os docentes em questão.

Ao verificar as Atas do Conselho de Classe do terceiro bimestre/2015 constatou-se que oito, dos dez alunos interlocutores desta pesquisa, poderão ser retidos no sexto ano por precisarem de notas superiores a dez no quarto bimestre,

em pelo menos cinco disciplinas. Os outros dois estudantes estão na mesma situação, porém em três disciplinas. Estes dois alunos, ainda têm a chance de eliminar uma disciplina e serem promovidos para o sétimo ano, em dependência, em outras duas disciplinas.

Arguidos sobre os possíveis motivos dos resultados insatisfatórios desses alunos, alguns professores demonstraram desconhecimento do encaminhamento desses alunos à Sala de Recursos em busca de um laudo médico¹⁴, além do desconhecimento dos documentos que orientam as adequações curriculares para alunos sem laudo médico.

Transcreve-se, a seguir, um trecho da entrevista da professora Linda Flor quando arguida sobre as possíveis causas do insucesso escolar dos estudantes sem laudo médico:

Em um primeiro momento, pela falta de conhecimento do professor de que esses alunos precisariam de uma adequação, pois somente a partir do segundo bimestre, a informação de que alguns alunos tinham sido encaminhados à Sala de Recursos e que, provavelmente, necessitariam de adequações, chegou até os professores. Em segundo lugar, alguns alunos dos sextos anos estão completamente perdidos. Eu os percebo como se nunca tivessem estudando. São muito dependentes. E, se não contam com uma pessoa na família que os ajude, terão suas aprendizagens dificultadas, pois o professor tem muitos outros alunos para ajudar (LINDA FLOR).

É oportuno lembrar que, segundo Ramos (2010):

[...] a escola no Brasil já está convencida, mesmo que por força da lei, de que deve receber crianças com deficiência. Contudo, ainda se praticam ações que não condizem com a verdadeira inclusão. A luta ainda está longe de ser vencida. Isso porque a escola matriculou os deficientes, mas ainda tem dificuldades de lidar com as diferenças. (RAMOS, 2010, p. 47).

¹⁴ Os alunos com dificuldades de aprendizagem foram encaminhados à Sala de Recursos por sugestão da equipe de professores, durante o Conselho de Classe do primeiro bimestre/2015.

Com efeito, o cotidiano escolar revela o revés de uma prática avaliativa inclusiva e de um ambiente propício para a efetivação das aprendizagens significativas desses alunos e apontam para as dificuldades que acompanham o desejo de mudança.

Nessa abordagem, Vasconcellos (2007) adverte que a avaliação escolar pode contribuir com o fracasso e, portanto, com o processo exclusão do aluno. E não responsabiliza a escola, tampouco professor por essas ações, pois os julgam instrumentos de perpetuação de ideologias nas mãos de uma classe dominante e opressiva, atribuindo a responsabilidade ao sistema de ensino.

O roteiro da entrevista com os professores trouxe questionamentos relativos ao Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE que, segundo a Lei 9.394/96 e os normativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola. Observou-se que o PAEE não se fez presente no PPP em 2014, tampouco em 2015, embora as equipes, diretiva e da Sala de Recursos tenham trabalhado em função da construção desse documento.

A ausência desse documento, que se supõe direcionador das ações pedagógicas e avaliativas para os docentes em questão, aponta para uma demanda sobre-humana¹⁵ imposta às duas professoras da Sala de Recursos que prestam atendimento aos 47 docentes matriculados nas classes comuns, cada um deles exigindo um atendimento educacional específico para a(s) sua(s) dificuldade(s) de aprendizagem.

Somado a esta demanda, estão os projetos a serem desenvolvidos pela Sala de Recursos, os eventos a serem organizados durante o ano letivo (Semana da Inclusão entre outros), orientação aos docentes sobre que tipos de adequações devem ser realizados para esses alunos, além de uma quantidade excessiva¹⁶ de

¹⁵ Demanda considerada sobre-humana pelas professoras pelo fato de, em muitas situações, grande parte das atribuições “burocráticas” necessitarem ser desenvolvidas fora do turno designado para as suas atribuições na Sala de Recursos.

¹⁶ Quantidade considerada excessiva pelas professoras dá-se ao fato de que, entre outros documentos a serem preenchidos por elas, cada estudante possui um dossiê que deve ser construído ao longo do ano letivo. Este documento possui relatórios, pareceres da equipe de saúde, da equipe

relatórios a serem preenchidos por elas para cada estudante. As adequações curriculares feitas pelos professores compõem o dossiê de cada discente, portando devem ser preenchidas e entregues em tempo hábil, o que raramente acontece.

Compreende-se assim, que a equipe de educadores da escola ainda não possui um documento que direcione, respalde e oriente as ações pedagógicas e avaliativas para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Nesse caso, os que já possuem laudo médico.

Quanto aos alunos sem laudo médico, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE discorre sobre a não obrigatoriedade de um laudo médico para a obtenção de um atendimento educacional especializado, por se tratar de um atendimento pedagógico e não clínico, como foi abordado mais detalhadamente na página 23 deste trabalho.

Além do documento acima citado, faz-se necessário, a exemplo dos alunos que portam um laudo médico, um plano de ações pedagógicas e avaliativas que, constantes no Projeto Político-Pedagógico da escola e a luz das Diretrizes Avaliativas da SEEDF (2014), oriente o processo ensino-aprendizagem dos alunos que estão no aguardo de um parecer médico.

Observa-se na transcrição da fala do professor Lisianthus, ao ser indagado sobre uma possível proposta pedagógica interventiva para esses estudantes, um elemento comum encontrado na fala de todos os interlocutores: o fato de o professor querer desenvolver uma atividade diferenciada para esses estudantes e a impossibilidade de concretizar a sua intenção.

Na verdade, os alunos que têm laudo recebem o apoio da Sala de Recursos. Esse suporte serve tanto para o aluno como para o professor. Quanto aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem, em função do espaço físico, do tempo e principalmente da demanda de um atendimento mais individualizado para os sextos anos, porque eles ainda são muito novos, imaturos e barulhentos, o que é normal para a idade deles. Mesmo reconhecendo as suas dificuldades, é

pedagógica, da família e dos professores, orientações médica e psicopedagógica, além das adequações que atenda às especificidades de cada deficiência. O discurso das professoras aponta para a supremacia dos valores burocráticos em detrimento ao tempo dispendido por elas para o atendimento pedagógico aos estudantes.

praticamente impossível desenvolver um atendimento pedagógico diferenciado com eles (LISIANTHUS).

Considerando a dificuldade em prestar um atendimento diferenciado a estes estudantes, Placco e Almeida (2012, p.43) defendem que “as tarefas da escola são complexas e pesadas, porém particularmente decisivas para os alunos [...]”. É certo que o “processo educativo dentro da escola sofre uma série de interferências, controláveis ou não, que podem facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento normal”, contudo “o processo educacional se define pela natureza das metas que se propõe, e, na escola, essas metas devem representar valores éticos do ser humano: responsabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por si mesmo e pelo outro”.

É considerável acreditar que o planejamento das ações pedagógicas voltadas para o atendimento das especificidades de aprendizagens dos alunos que aguardam laudo médico pode ter sido prejudicado pelo fato de não constar um PAEE¹⁷ no PPP da escola. Visto que, as ações constantes no PPP são organizadas inclusive pela equipe docente, o que os levaria a refletir sobre a preponderância de ações inclusivas e não discriminatórias relativas às aprendizagens desses estudantes.

Ao pedir que projetasse um futuro acadêmico e profissional para esses alunos, o professor Lisianthus ressaltou a importância de não serem “enganados” pela escola com a perspectiva de uma aprendizagem significativa que, possivelmente, não ocorreu em função das ‘facilitações’ curriculares que, por ventura, possam ter ocorrido durante o seu processo de ensino-aprendizagem. Essas facilitações dariam a ideia de uma falsa aprendizagem. Sem o conhecimento mínimo necessário, este aluno teria dificuldade para cursar uma faculdade ou até mesmo para ingressar no mercado de trabalho.

Por outro lado, o professor Bogarin acredita que condições pedagógicas (e sociais) favoráveis devem ser oferecidas a esses estudantes para que tenham sucesso acadêmico e profissional. E resalta que:

¹⁷ Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Assim como os alunos precisam de adequações curriculares, nós professores precisamos de autonomia para que possamos desenvolver avaliações não classificatórias. Eu percebo que o sistema de notas é uma exigência para avaliar qualquer docente. O Sistema Educacional não admite uma forma diferenciada de avaliação para os estudantes que aguardam laudo médico, muito menos, para os que são atendidos pela Sala de Recursos. Precisamos, então, de uma adequação para que possamos avaliá-los de forma mais justa (BOGARIN).

Em outro momento, mas sob o mesmo questionamento a professora Angélica dá a sua impressão sobre o assunto em questão:

Acredito que seja necessário um olhar diferenciado com relação aos métodos de ensino. É preciso um redirecionamento das posturas pedagógicas, entre outras iniciativas, para facilitar a compreensão dos conteúdos/procedimentos desenvolvidos. Independentemente do assunto trabalhado em sala, a avaliação para esses estudantes deve ser adequada ao tipo de dificuldade que cada um deles apresenta (ANGÉLICA).

Sob tal enfoque, alguns professores concebem uma avaliação na perspectiva formativa e não classificatória para os estudantes que aguardam laudo médico como o caminho mais justo e adequado para a formação dos futuros cidadãos que se pretende para esses discentes. Dando embasamento ao pensamento representado por esses professores, Ramos (2010, p. 50) defende que a ênfase deve ser dada ao potencial do aluno, não aos resultados e, que “a avaliação de todo o indivíduo inserido em um processo de aprendizagem, deve ser contínua e particularizada. Isso quer dizer que, na perspectiva dialógica da avaliação, leva-se em conta o sujeito e não o objeto. Melhor dizendo, ao professor deve interessar o que o aluno sabe sobre aquele assunto e não o que o próprio professor sabe”.

Fernandes (2014, p.28) propõe a compreensão dos efeitos da avaliação classificatória e excludente refletindo sobre o que tem acontecido com os alunos que são reprovados. Insiste a autora: “O que mais intriga quando refletimos sobre a avaliação escolar é o enorme descompasso entre a simplicidade de seu conceito na perspectiva libertadora e a dificuldade para colocá-lo em prática”.

Outro aspecto importante observado, e, que permeou a fala de todos os professores entrevistados, diz respeito à culpabilidade atribuída à família pelo insucesso escolar desses estudantes.

Abaixo, transcreva-se um pequeno trecho da entrevista da professora Amor-Perfeito sobre o assunto relatado acima:

Eu falo muito da responsabilidade da família e eu percebo que alguns professores não concordam com o fato de o sucesso escolar do aluno depender, fortemente, da participação da família. Eu acredito que quando a família está presente na vida do estudante ela busca os outros fatores que vão influenciar no sucesso escolar desse aluno. Sem a ajuda da família esses fatores benéficos não se concretizarão sozinhos. Então, se a mãe ou o pai exige os direitos do aluno, a escola cumprirá o seu papel, o professor desenvolverá suas práticas pedagógicas de forma correta, as políticas públicas estarão voltadas para um ensino de qualidade. Dessa forma, a busca da família por melhores condições educacionais para o aluno norteará o sucesso desse aluno. Infelizmente, entre os dez alunos que foram encaminhados à Sala de Recursos, alguns pais não aceitam a possibilidade de os filhos terem algum tipo de deficiência. Ignoram essa possibilidade, não buscam informações, desprezam o direito a um atendimento educacional especializado e prejudicam o filho diminuindo a sua chance de sucesso (AMOR-PERFEITO).

É possível que a professora Amor-Perfeito ao citar ‘fatores benéficos’ esteja se referindo aos direitos legais que os alunos com dificuldades de aprendizagem possuem, tais como: adequação curricular, atendimento pela Sala de Recursos, entre outros.

Para Hoffman, citada por Oliveira (2011, p. 94) a “qualidade do ensino nas escolas não depende dos pais ou de uma cobrança, mas da atuação competente dos profissionais que ali trabalham somadas à adequada infraestrutura das instituições”.

Para Oliveira (2011, p. 95) existe a percepção de que a responsabilidade esteja intrinsecamente relacionada à compreensão, ao respeito e aos limites da função social de cada instituição nas relações estabelecidas e dos propósitos educativos.

As colocações dos professores durante as entrevistas, as teorias explicativas e os resultados dos estudantes que aguardam laudo médico expõem a profundidade do problema que os professores enfrentam diante da perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3.2 Em meio aos desafios: o caminhar discente

A entrevistadora iniciou a técnica de Grupo Focal com os oito estudantes dos sextos anos, conversando sobre filmes de lazer e diversão que já tinham sido assistidos em outros momentos, pois os estudantes demonstravam apreensão e timidez.

Falei sobre a necessidade de pseudônimos e sugeri escolhessem entre os personagens de filmes ou de jogos de videogames. Assim, surgiu o Aaron, o Besouro verde, o Capitão Bumerangue, o Gavião Arqueiro, o Thor, o Mercúrio, o Loki e a Elsa.

Embora a pesquisadora tivesse explicado o objetivo da atividade, alguns alunos não compreenderam o seu significado. A princípio, eles acreditaram que tinham sido convidados por já estarem reprovados. Novamente, explicou-se se tratar de uma pesquisa, discorrendo sobre a Monografia e que um dia, eles também fariam um trabalho como este, quem sabe na situação de colegas professores. Todos sorriram ocasião em que foram questionados sobre o motivo dos sorrisos. Responderam não terem paciência para tanto.

Contrariando o roteiro planejado, o diálogo iniciou-se tratando sobre a greve dos professores, os motivos da greve e a coragem dos grevistas. Por fim, foi colocado que um dia, eles, enquanto profissionais, teriam a oportunidade de enfrentar situações conflituosas como as que se apresentavam no momento, para os professores.

No início da discussão, foi perguntado aos estudantes o que mais eles gostavam de fazer na escola. Timidamente, responderam: “estudar”. Depois de algum tempo, já mais tranquilos e informais, a resposta que prevaleceu foi encontrar, conversar e brincar com os colegas.

Realmente, uma das brincadeiras que os estudantes dos sextos anos mais gostam é de brincar de pique esconde momento em que todos eles se integram, inclusive os estudantes que aguardam laudo médico.

A seguir, perguntou-se o que eles gostariam de mudar na escola. Todos responderam: Colocariam muitos brinquedos no pátio para que pudessem brincar no intervalo. Depois de algum tempo, o Gavião Arqueiro resolveu falar: “Deixar a gente usar a internet na escola”. Ao insisti na palavra “mudança”, o Besouro Verde falou em tom sério: “Eu mudaria: quando os professores gritam ou brigam com a gente na frente dos colegas. Eu não gosto!” Eu insisti: “Você mudaria o professor ou a forma dele tratar os alunos?” Ele respondeu: “mudaria o jeito dele falar com a gente”.

O desejo de mudança, expresso nas falas dos alunos, apontam para a construção de uma escola mais receptiva e agradável. Para o respeito às dificuldades que os aprendizes apresentam diante de uma realidade rotulada por ‘aptos’ ou ‘inaptos’, ‘capazes’ ou ‘incapazes’ (VASCONCELLOS, 2007).

Após pequeno silêncio, recomeçou-se a discussão: “O que vocês acham das provas que os professores aplicam?” “São difíceis ou não?” Elsa respondeu reflexiva, que às vezes, a prova é muito difícil, mesmo tendo estudado. E o Besouro Verde completou: “Tem prova que é difícil e tem prova muito longa”. Os demais gesticularam confirmando o que o colega havia falado.

As dificuldades percebidas pelos estudantes no momento das avaliações podem refletir a falta de um planejamento coletivo¹⁸ de ações multidisciplinares que atendam às especificidades das dificuldades de aprendizagem de cada estudante.

Arguidos sobre a necessidade de leitura dos comandos e/ou explicação mais detalhada sobre as questões das provas, todos responderam que o professor, ao entregar a prova, deveria fazer uma leitura com eles para melhor compreensão dos comandos e questões da prova, visto que em muitas situações não havia muita clareza quanto ao objetivo da questão.

¹⁸ Coordenador Pedagógico, professores da Sala de Recursos, Orientador Educacional, Gestores, equipe docente, familiares, psicólogos, pedagogos, entre outros profissionais.

A fala dos alunos apontou para a preponderância de provas escritas em detrimento a outros instrumentos avaliativos e evidenciou intervenções pedagógicas pouco eficazes diante de situações de não aprendizagem desses estudantes.

Nessa perspectiva, alerta Helal e Ribeiro (*apud* FERNANDES, 2014, p.150) a “Avaliação é normalmente confundida como exame e utilizada como ferramenta de exclusão para se julgar um aluno apto ou inapto a ser aprovado [...], como elemento para justificar e validar a reprovação”.

Ouvir os alunos foi importante para a compreensão das percepções discentes a respeito das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores na escola e para a reflexão sobre o planejamento e a organização de ações pedagógicas futuras mais eficazes para as aprendizagens significativas dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, principalmente os que aguardam laudo médico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um plano de ações educacionais, coletivamente organizado e específico para os estudantes com dificuldades de aprendizagem associado à diminuição da quantidade de estudantes por turma, no máximo 30, foi apontado como estratégia importante para a efetivação de uma prática avaliativa docente inclusiva e emancipatória no cotidiano da Escola de Ensino Fundamental Cidadãos do Amanhã.

A percepção da necessidade de mudança imediata, no que se refere a não satisfação dos resultados obtidos por esses estudantes, constitui-se como sinal motivador para o início de uma reflexão sobre o assunto.

O objetivo da pesquisa foi então, alcançado, pois foi compreendida a prática avaliativa adotada pelos professores interlocutores para avaliar a aprendizagem dos estudantes sem laudo médico, sendo constatado, também, que a não implementação de práticas inclusivas decorre, entre outros fatores, da ausência de formação continuada.

Observou-se, quanto menor a quantidade de cursos de formação, maior dificuldade é percebida em relação ao docente na aplicação de práticas inclusivas de ensino.

No que tange aos objetivos específicos, também foram alcançados na medida em que foi possível conhecer a percepção de cada um dos discentes ouvidos com relação às práticas avaliativas adotadas pelos professores.

Nesse aspecto, esse estudo monográfico teve êxito em seus objetivos, pois percebeu os desafios presentes no dia a dia de uma sala de aula, para o desenvolvimento de ações pedagógicas e avaliativas eficazes para o aprimoramento das habilidades cognitivas dos estudantes em questão.

Apesar dos desafios percebidos na pesquisa, que também repercutem no cotidiano pedagógico da própria escola, observou-se que a equipe de educadores consegue realizar projetos pedagógicos importantes para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A pesquisa realizada permitiu, por meio das falas dos professores interlocutores, concluir que o Coordenador Pedagógico é essencial para garantir a articulação, mobilização e mediação dos momentos de reflexão crítica sobre a prática avaliativa docente desenvolvida na escola.

Por fim, ao observar o cotidiano escolar em todos os seus aspectos é possível visualizar que os docentes buscam o engajamento nesse imenso desafio de desenvolver uma prática avaliativa pautada nos pressupostos da educação integral, inclusiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ARAÚJO, Leticia de Almeida. **A avaliação NA escola: um olhar além da sala de aula**. Brasília: UnB, 2009. 119 f. Mestrado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 de out. de 2015.

_____. Lei nº 9.693/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2015. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 05/02/2014.

_____. Lei nº 4657. - **Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro** de 4 de setembro de 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657compilado.htm. Acesso em 30/09/2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, 2001.2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em 22/08/2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em [http://www.bancodeescola.com/Politica Educacao Especial Jan 2008.doc](http://www.bancodeescola.com/Politica_Educacao_Especial_Jan_2008.doc) Acesso em 22/08/2015.

_____. Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22/09/2015.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Adolescência e juventude: questões contemporâneas. In ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO: Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseEscolaNacionaldeSocioeducacao.pdf>. Acesso em 05/02/2014.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Ensino Básico. **Diretrizes da Avaliação Educacional**. Brasília, 2014. Disponível em <http://pt.slideshare.net/vidacalasang/diretrizes-de-avaliacao-educacional-2014-2015>. Acesso em 23/09/2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Anos Finais**. Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Especial**. Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. CEF Cidadãos do Amanhã. **Atas do Conselho de Classe**, Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. CEF Cidadãos do Amanhã. **Projeto Político Pedagógico**, Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Portaria nº 244, de 19 de novembro de 2014. In: **Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2014.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp 1-8. ISBN: 978-85-232-0928-5. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 23/09/2015.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 1/2012 - CEDF, de 11 de setembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em http://www.eadnainternet.com.br/pluginfile.php/2119/mod_resource/content/1/RESO_LUCAO%20n.%201-2012.pdf. Acesso em 28/10/2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Quantitativa: *reflexões sobre o trabalho de campo*. **Cadernos de Pesquisa**. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica-RJ. Nº 115. São Paulo, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005. Acesso em 15/10/2015.

ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação**. 2.ed.- Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

FERNANDES, Claudia de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores**. Brasília, 2007. 202 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> . Acesso em 29/09/2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em Educação: desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v.28, n.1, p. 13-34, jan./abr.2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315> . Acesso em 29/09/2015.

_____. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais.** (Texto) FCC/PUC-SP Disponível em <http://www.ufif.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em 29/09/2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) - **Métodos de pesquisa;** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dRuzRyElzmkC&printsec=frontcover&dq=isbn:8538600710&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CBwQ6AEwAGoVChMI1Zz59tqcyAIVCZOQCh0RuQLP#v=onepage&q&f=false> . Acesso em 29/09/2015.

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de Grupos Focais para a obtenção de dados qualitativos.** Educativa- Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais. Fevereiro, 1999. Disponível em http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf. Acesso em 29/09/2015.

GONTIJO, Rejane Farias. **A avaliação no serviço especializado de apoio à aprendizagem: repercussões no desempenho escola.** Brasília: UnB, 2013. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

JOSÉ, Elisabete Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem.** 13.ed. São Paulo: Ática, 2010.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira. **Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARINHO, Marilene Pinheiro. **A avaliação sob a ótica do aluno.** Brasília: UnB, 2009. 134 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

OLIVEIRA, Rose Meire da Silva. **Pais/Responsáveis e a avaliação das aprendizagens**: percepção e significados. Brasília: UnB, 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas**. Brasília: UnB, 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2010.

SAMPAIO, Cristiane T., SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, PP. I-XII. ISBN 978-85-232-0915-5. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 24/09/2015.

SANTOS, Mário. **Características da entrevista semiestruturada**. Webfolio de Investigação Educacional da Universidade Aberta. Edição 2007/2008. Disponível em <http://mariosantos700904.blogspot.com.br/2008/05/caractersticas-da-entrevista-semi.html>. Acesso em 29/09/2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: *ainda um desafio*: Linhas Críticas. **Revista da Faculdade de Educação**, UnB, v.12, n.22, p. 75-90, jan./jun. Brasília, 2006. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1684>. Acesso em 19/09/2015.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/130890210/VERGARA-Sylvia-Constant-Projetos-e-Relatorios-de-Pesquisa-em-Administracao#scribd>. Acesso em 29/09/2015.

APÊNDICE 1

Roteiro para entrevista com professor “X” da Escola de Ensino Fundamental Cidadãos do Amanhã/SEEDF

Funções: Mediador e operador de gravação.

Objetivo: Essa pesquisa visa, a partir do cotidiano pedagógico e avaliativo docente, compreender as práticas avaliativas dos professores dos sextos anos frente as aprendizagens apresentadas por seus alunos, especificamente, os que aguardam um parecer médico.

Tempo previsto: 40 minutos.

1. Qual o seu nível de escolaridade? Há quanto tempo você é professor? Quais cursos você já fez na área em que está atuando? Já fez algum curso na área de avaliação? Já fez algum curso na área de Educação Especial ou Educação Inclusiva?
2. Em sua opinião, o PPP contempla a prática avaliativa desenvolvida pela equipe docente dessa escola? Esse documento contempla estratégias diferenciadas de atendimento educacional para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem?
3. Dez alunos dos sextos anos tiveram suas famílias orientadas a buscar um parecer médico com o propósito de diagnosticar a dificuldade de aprendizagem apresentada por esses estudantes e dessa forma justificar o atendimento educacional especializado. Nesse sentido, a lei determina adequações metodológicas entre outras, para os alunos com atendimento educacional especializado. Em sua opinião os alunos com dificuldades de aprendizagem, embora sem um laudo médico, necessitam de estratégias pedagógicas e avaliativas diferenciadas para obterem êxito nas suas aprendizagens? Em caso afirmativo, que tipo de adequação pode ser desenvolvido para esses estudantes?
4. No levantamento dos resultados do primeiro semestre de 2015 dos estudantes dos sextos anos, o Coordenador Pedagógico dessa escola observou que os resultados bimestrais não foram tão satisfatórios e verificou, ainda, um índice de

aproximadamente 65% de estudantes com notas bimestrais abaixo de cinco. Em sua opinião, a que se deve esse fato? Sabendo que entre esses 65% estão os 10 estudantes que aguardam laudo médico, responda: que ações pedagógicas e avaliativas seriam necessárias para que os estudantes com situação cognitiva diferenciada usufruam de um atendimento educacional que os ajude a superar as suas dificuldades?

5. Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

APÊNDICE 2

Roteiro para o GRUPO FOCAL com 10 estudantes dos sextos anos da Escola de Ensino Fundamental Cidadãos do Amanhã/DF

Funções: Mediador e operador de gravação.

Objetivo: Identificar as percepções e impressões dos dez estudantes dos sextos anos sobre a prática avaliativa dos seus oito professores regentes.

Tempo previsto: 60 minutos.

Participantes: 10 estudantes do sextos anos, com faixa etária entre 11 e 14 anos, oriundos do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular.

Equipamento utilizado: Gravador de voz.

Local: Sala de Multimídia.

Tema: A prática avaliativa docente

Questão 1. O que vocês gostam de fazer na escola?

Questão 2. O que vocês mudariam na escola?

Questão 3. Como os professores dos sextos anos avaliam a aprendizagem de vocês?

Questão 4. O tempo dado pelo professor é suficiente para ler e resolver as questões da prova?

Questão 5. O conteúdo cobrado pelo professor nas provas é o mesmo que ele trabalhou em sala?

Questão 6. Quando vocês leem a prova conseguem entender claramente os comandos?

Questão 7. Os professores ao aplicar a prova costumam fazer uma leitura das questões, tirar as dúvidas que surgem durante a resolução da prova?

Questão 8. Quanto à quantidade de questões das provas, vocês consideram de bom tamanho, poucas questões ou muitas questões?

Questão 9. Com relação às questões que caem nas provas, vocês acham fáceis ou difíceis?

Questão 10. Como vocês se sentem ao receber as provas corrigidas?

APÊNDICE 3

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____ diretora, responsável por esta unidade escolar, autorizo MARIA MARLENE CARDOSO BERNARDO realizar pesquisa nesta escola para elaboração de seu trabalho de conclusão de curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Será possibilitado à pesquisadora o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico, não sendo permitida a sua interferência no desenvolvimento das atividades sem que lhe seja solicitada.

Concordo com a publicação dos resultados da pesquisa em questão desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, bem como sejam mantidos o sigilo e o anonimato da escola e dos interlocutores, se assim desejarem.

Brasília, ____ de outubro de 2015.

Assinatura da Gestora da Unidade Escolar

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter sido informada, de forma clara e objetiva, que a pesquisa **“A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SEM LAUDO MÉDICO: a prática avaliativa docente”** tem como objetivo geral **“COMPREENDER A PRÁTICA AVALIATIVA ADOTADA POR OITO PROFESSORES PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES SEM LAUDO MÉDICO, DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Consinto a gravação de entrevista pela pesquisadora MARIA MARLENE CARDOSO BERNARDO. Estou ciente de que os dados coletados nessa entrevista terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o meu anonimato como participante da pesquisa. Receberei informações sobre o estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo endereço marlenecardoso.b@hotmail.com. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, _____de outubro de 2015.

Interlocutor(a) da pesquisa

Responsável pela pesquisa

APÊNDICE 5**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO****PAIS/RESPONSÁVEIS**

Eu _____
responsável pelo(a) aluno(a) _____
matriculado(a) no 6º ano _____, declaro ter sido(a) informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa **“A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SEM LAUDO MÉDICO: a prática avaliativa docente”** tem como objetivo geral **“COMPREENDER A PRÁTICA AVALIATIVA ADOTADA POR OITO PROFESSORES PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES SEM LAUDO MÉDICO, DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Consinto a gravação do Grupo Focal pela pesquisadora MARIA MARLENE CARDOSO BERNARDO. Estou ciente de que os dados coletados nessa entrevista terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o anonimato do estudante como participante da pesquisa. Receberei informações sobre o estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo endereço marlenecardoso.b@hotmail.com. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a identidade dos estudantes em sigilo. E por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assino o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, _____de outubro de 2015.

Interlocutor(a) da pesquisa

Responsável pelo aluno

APÊNDICE 7

CONVITE

Sr.(a) _____ o aluno _____ 6º ano _____, está sendo convidado a participar da pesquisa sobre **“A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SEM LAUDO MÉDICO: a prática avaliativa docente”** a ser realizada pela professora MARIA MARLENE CARDOSO BERNARDO com o objetivo geral de **“COMPREENDER A PRÁTICA AVALIATIVA ADOTADA POR OITO PROFESSORES PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES SEM LAUDO MÉDICO, DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**.

O estudante participará de um Grupo Focal que será composto por dez estudantes dos sextos anos, escolhidos por estarem no aguardo de um parecer médico que justifique um atendimento educacional especializado. Estarão reunidos em ____/____/ 2015 às _____ horas na sala de multimídia para discussão sobre o tema que é objeto dessa pesquisa. Todos os dados coletados no GF terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização.

O resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a identidade do estudante em sigilo. A técnica terá duração de aproximadamente 60 minutos e com gravação de áudio. Todos os dados coletados no GF terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização.

Maria Marlene Cardoso Bernardo