



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Suzanli Estef

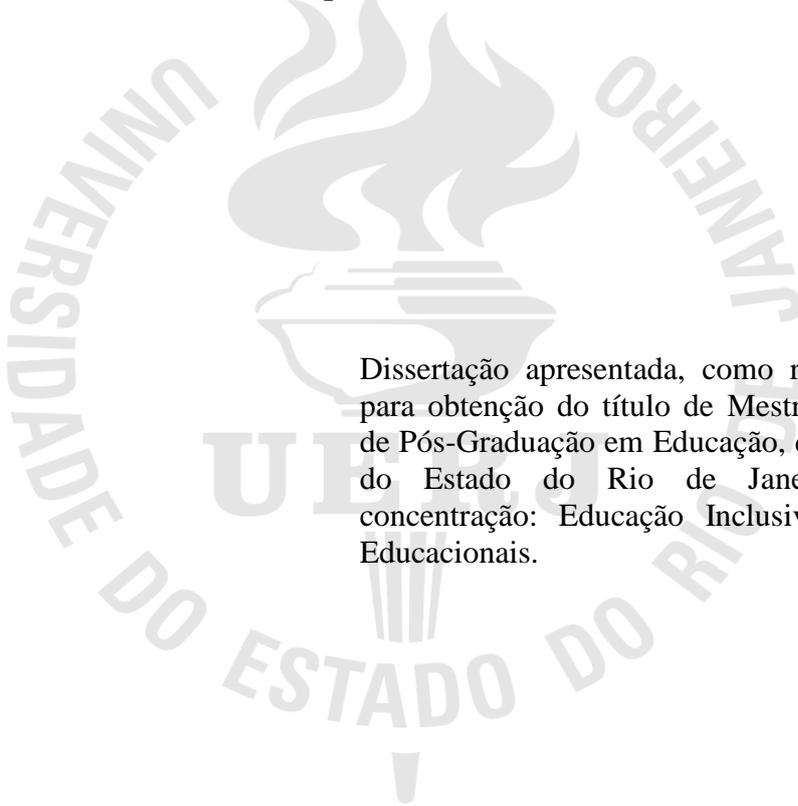
**Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com  
necessidades educacionais especiais sob a ótica docente**

Rio de Janeiro

2016

Suzanli Estef

**Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

E79      Estef, Suzanli.  
            Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com  
            necessidades educacionais especiais sob a ótica docente / Suzanli Estef. – 2016.  
            137 f.

            Orientadora: Rosana Glat.  
            Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
            Faculdade de Educação.

            1. Educação – Teses. 2. Ensino Fundamental – Teses. 3. Avaliação Escolar  
            – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade  
            de Educação. III. Título.

es CDU 376

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Suzanli Estef

**Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 29 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosana Glat (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Flávia Faissal de Souza  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/FEBF

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Valéria Marques de Almeida  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

Rio de Janeiro

2016

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho aos profissionais da Educação Básica que se arriscam a participar do desafio de pensar caminhos para o processo de inclusão escolar.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa mais uma etapa vencida em minha vida. Sou muito grata a Deus pelo dom da vida e por todas as pessoas que Ele pôs em meu caminho, sem as quais eu certamente não seria a pessoa que sou, nem este trabalho teria sido produzido da forma que foi. Quando um sonho se realiza sempre é necessário agradecer a todos que colaboraram com grandes e pequenos gestos para que isso acontecesse. Por isso agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que eu chegasse até esse momento.

Em especial reservo um reconhecimento singular ao meu marido Luiz Henrique pelos incansáveis esforços que não foram medidos em tornar meus dias mais leves e felizes. Obrigada pelo companheirismo, parceria, pelo cuidado diário, por toda a sua dedicação e amor a mim e a nossa família.

Aos meus filhos, razões do meu viver, Karina e Pedro Henrique que por tantos dias privaram-se da minha companhia e me incentivaram à chegar até aqui, vocês são o combustível para eu seguir frente. A minha linda neta Anna Júlia que tem sido o refrigerio da minha alma. E as minhas queridas: mãe Neide e tia Laercia que sempre acreditaram em meus sonhos e oraram por mim.

Agradeço, imensamente, a minha querida e admirável orientadora professora Rosana Glat que com muita sabedoria, generosidade e simplicidade me direcionou com dedicação e paciência. Com ela foi possível aprender grandes lições que levarei comigo onde quer que eu vá. Muito obrigada.

Sou grata aos integrantes do meu grupo de pesquisa, que desde o ano de 2010 me acolheram com amizade e companheirismo. À vocês meninas, deixo o meu obrigada por tantas parcerias, trocas de aprendizado e buscas constantes em tornar a Educação mais leve e eficaz. Obrigada a professora Patrícia Braun pelo imenso carinho e disponibilidade constante, as contribuições recebidas tornaram esse trabalho possível.

Nesse percurso, não posso deixar de agradecer a minha parceira de curso Patrícia Macedo. Juntas "choramos" o percurso doloroso e encantador que a pesquisa nos proporcionou. Deixo meu carinho por ouvir minhas angústias e vibrar com minha alegrias. Sou grata a Deus por sua vida.

Agradeço também aos familiares e aos amigos que nesse período souberam entender minhas ausências e me incentivaram de diversas formas.

A todos vocês meu MUITO OBRIGADA!

Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção de novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais.

*Demerval Saviani*

## RESUMO

ESTEF, Suzanli. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente.** 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este estudo analisa as concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAp/UERJ, a partir da visão dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental. Realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados revela não só as contradições, mas a complexidade dos processos de avaliação escolar vividos no Ensino Fundamental. O presente estudo indica que examinar a avaliação do desempenho escolar conduz, inegavelmente à discussão do processo ensino e aprendizado, o currículo, o projeto político pedagógico da escola e a formação dos professores como um todo. A avaliação abrange e perpassa todo o sistema educacional. Ou seja, não se pode desvincular as atividades de avaliação das demais ações educativas vividas no cotidiano escolar, nem tão pouco das propostas e finalidades da educação na rede de ensino comum. A partir da análise de dados um dos aspectos que mais chamou atenção foi a maneira como a equipe pedagógica do CAp/UERJ procura organizar as práticas docentes para atender às necessidades educacionais dos alunos com dificuldades de aprendizado, dentro das exigências curriculares. O 1º segmento trabalha com o atendimento educacional especializado a partir de uma equipe estruturada através da modalidade do Ensino Colaborativo, na qual- um professor especialista acompanha o aluno e oferece suporte ao professor regente da turma. No 2º segmento, por sua vez, devido às mais complexas demandas educacionais, não há uma equipe formada para esse atendimento. A organização do 2º segmento apresenta uma grade curricular segmentada e a divisão das disciplinas não favorece um trabalho interdisciplinar e ações docentes que integrem os diferentes conteúdos. Este contexto não facilita para que o diálogo entre os professores ocorra, impedindo a troca de experiências e a busca por acordos pedagógicos aconteçam. Nesse sentido, seria muito profícua a presença de uma equipe de atendimento educacional especializado para proporcionar novas possibilidades de avaliação do desempenho escolar dos alunos. O profissional de apoio da educação especial proporcionaria uma interlocução entre os professores, possibilitando interfaces entre as disciplinas e, principalmente, ajudando a desenvolver adaptações das práticas pedagógicas, inclusive de avaliação, a fim de direcionar o trabalho docente para contemplar o processo de escolarização e de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Fundamental. Avaliação Escolar.

## ABSTRACT

ESTEF, Suzanli. **Conceptions about the process of school evaluation for students with special educational needs under the teaching perspective.** 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This study analyses the conceptions about the school evaluation processes for students with special educational needs in the Application School (Colégio de Aplicação) of Rio de Janeiro State University – Cap-UERJ, from the point of view of teachers and pedagogical coordinators of the elementary school. We developed a qualitative research, using as data collection instruments semi-structured interviews. The data analysis not only the contradictions, but the complexity of the evaluation processes experienced in Elementary School. The present study indicates that examine the evaluation of school performance leads, undeniably to the discussion of the teaching-learning process, the curriculum, the school's political pedagogical project and teacher education as a whole. Evaluation covers and permeates all educational system. In other words, it is not possible to separate evaluation activities from the other educative activities experienced in everyday school life, neither form propositions and goals of education in regular school system. Based on the data analysis, one of the aspects that drew more attention was the manner by which the pedagogical team of the school tries to organized teaching practices in order to meet the educational needs of students with learning difficulties in the context of curriculum requirements. The elementary school works with specialized educational support [based on a team structured in the modality of Collaborative Teaching in which a specialized teacher assists the student and offers support to the classroom teacher. On the other hand, at the middle school level, due to the more complexes educational demands, there is not a team specifically structured for this type of work. Middle school organization presents a fragmented curriculum grid, and the division of disciplines does not favor an interdisciplinary work and teachers' actions that integrate the different contents. This context does not collaborate to the onset of a dialogue among the teachers, preventing the interchange of experiences and the search for pedagogical agreements. In this sense, the presence of a specialized educational support team would be most profitable in order to offer new possibilities for the evaluation of students' school performance. The special education support professional would provide an exchange among the teachers, making possible interfaces among the disciplines, and, more important, help to develop adaptations for teachers' practices, including evaluation methods, in order to direct teachers' work to contemplate the schooling and school inclusion of students' with special educational needs.

Key-words: Inclusive Education . Elementary and Middle School. School Evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abordagem qualitativa.....	44
Figura 2 - Tempo de atuação dos educadores no CAP/UERJ .....	49
Figura 3 - Foto da fachada do CAp/UERJ.....	53
Figura 4 - Foto vista de cima da parte interna do CAp/UERJ.....	53
Figura 5 - Organograma institucional do Colégio de Aplicação da UERJ.....	55
Figura 6 - Cotas para o 1º ano do Ensino Fundamental .....	58
Figura 7 - Cotas para o 6º ano do Ensino Fundamental .....	59
Figura 8 - Concepções de avaliação escolar.....	67
Figura 9 - Processos de avaliação para alunos com NEE no 1º segmento .....	77
Figura 10 - Processo de avaliação para alunos com NEE - 2º segmento .....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Registro pontos relevantes nas entrevistas .....	63
Tabela 2 - Categorias temáticas.....	63
Tabela 3 - Categorias e Sub categorias.....	64
Tabela 4 - Delineamento de pesquisa .....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Principais políticas educacionais inclusivas a partir do ano 2000. ....	24
Quadro 2 -	Conceitos de avaliação escolar: documentos educacionais legais.....	29
Quadro 3 -	Conceitos de avaliação escolar .....	30
Quadro 4 -	Avaliação classificatória e consequências para os estudantes .....	32
Quadro 5 -	Formação acadêmica dos participantes da pesquisa .....	47
Quadro 6 -	Atuação dos participantes da pesquisa no CAp/UERJ .....	48
Quadro 7 -	Quantidade de participantes da pesquisa. ....	51
Quadro 8 -	Quantitativo de alunos registradas com necessidade educacionais especiais ...	53
Quadro 9 -	Reservas de cotas para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental.....	58
Quadro 10 -	Reservas de cotas para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental.....	59
Quadro 11 -	Quantitativo de ingresso de alunos com NEE - Sistema de cotas.....	59
Quadro 12 -	Documentos institucionais sobre avaliação .....	74

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	18
1.1	<b>Breve percurso da educação às pessoas com necessidades educacionais especiais</b> .....	21
1.2	<b>Práticas pedagógicas frente à Educação Inclusiva</b> .....	25
2	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS SISTEMAS ESCOLARES</b> .....	27
2.1	<b>Buscando direções: o que se entende por avaliação escolar</b> .....	28
2.2	<b>Avaliação da aprendizagem nos espaços de ensino comum: para que vale?</b> .....	31
2.3	<b>Avaliação no Ensino Fundamental: a seriação</b> .....	33
2.4	<b>Avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva</b> .....	35
3	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	42
3.1	<b>Metodologia da pesquisa: aportes teóricos</b> .....	42
3.2	<b>Participantes da pesquisa</b> .....	46
3.2.1	<u>Caracterização Geral dos sujeitos</u> .....	46
3.3	<b>Procedimentos para coleta de dados</b> .....	49
3.4	<b>Colégio de Aplicação da UERJ como cenário da pesquisa</b> .....	52
3.4.1	<u>Caracterização do cenário da pesquisa</u> .....	54
3.4.2	<u>Acesso e permanência de alunos no CAp/UERJ</u> .....	57
3.4.3	<u>O Atendimento Educacional Especializado</u> .....	60
3.5	<b>Procedimento de análise dos dados</b> .....	62
4	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	65
4.1	<b>Concepção de avaliação escolar</b> .....	66
4.1.1	<u>Avaliação Processual</u> .....	67
4.1.2	<u>Avaliação classificatória: para medir conhecimento</u> .....	69
4.1.3	<u>Avaliação: orientação para formação docente</u> .....	70
4.2	<b>Percepção docente sobre a avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais</b> .....	71
4.3	<b>Processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino fundamental</b> .....	73
4.3.1	<u>Sistema de avaliação</u> .....	73

4.3.2	<u>Processos de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais no 1º Segmento do Ensino Fundamental</u> .....	76
4.3.2.1	Procedimentos para avaliação escolar.....	77
4.3.2.2	Avaliação diferenciada.....	80
4.3.2.3	Apropriação e habilidades ao final de cada série.....	82
4.3.3	<u>Processo de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais no 2º segmento do Ensino Fundamental</u> .....	84
4.3.3.1	Procedimentos para avaliação escolar.....	85
4.3.3.2	Avaliação diferenciada.....	88
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: (IN) CONCLUSÕES: UM CONVITE PARA OUTRAS CONVERSAS</b> .....	91
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
	<b>ANEXO A</b> - Roteiro final de entrevistas.....	102
	<b>ANEXO B</b> - Termo de livre esclarecimento.....	102
	<b>ANEXO C</b> - Deliberação 019/2000.....	104
	<b>ANEXO D</b> - Estrutura de funcionamento da recuperação paralela/2010.....	111
	<b>ANEXO E</b> - Deliberação nº 041/2010.....	114
	<b>ANEXO F</b> - Portaria nº 07/2011.....	117
	<b>ANEXO G</b> - Minuta de Portaria.....	120
	<b>ANEXO H</b> - Ficha de avaliação trimestral.....	127
	<b>ANEXO I</b> - Relatório de avaliação semestral.....	128

## INTRODUÇÃO

Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante do que a velocidade.

*Clarice Lispector*

No ano de 2004 fui morar, temporariamente, na cidade de Corumbá, Sul do Pantanal matogrossense. Reunindo esforços para ingressar no magistério, em 2008, iniciei meus estudos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ UFMS, no curso de Graduação em Pedagogia e nela fui apresentada, pela professora Mônica Kassar, à Educação Especial. Foi amor a primeira vista, durante as aulas fui contagiada pelo brilho no olhar e o encantamento como a professora Mônica desabrochava o histórico, o conceito e as possibilidades que as pessoas com deficiência tem de alcançarem desenvolvimento.

Este curso foi de muitas descobertas, aprendizados e relacionamentos com professores que deixaram marcas em minha trajetória acadêmica como: a professora Anamaria Santana; Dimar de Souza; Edelir Salomão; Márcia Sambugari e, principalmente, a Mônica Kassar à qual fui bolsista de iniciação científica/CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

No final do ano de 2009 eu havia terminado o 4º período da graduação e voltei residir no Rio de Janeiro. A escolha pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, aconteceu na intenção de participar do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*<sup>1</sup>. No início de 2010 realizei minha transferência para essa Universidade e prontamente procurei a coordenadora do grupo, professora Rosana Glat, que solicitamente me aceitou no grupo como voluntária nas ações que estavam desenvolvendo.

Ainda em 2010, concorremos a uma bolsa de iniciação científica pela FAPERJ-Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, me tornando bolsista deste grupo, sob orientação da professora Rosana. Durante 3 anos realizei, junto ao grupo, estudos relacionados a área da Educação Inclusiva que contribuíram (e ainda contribuem) grandemente para minha formação. Tive a oportunidade de participar como

---

<sup>1</sup> [www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br)

estagiária voluntária no Colégio de Aplicação da UERJ<sup>2</sup> o que me trouxe muitas experiências, inclusive na modalidade do Ensino Colaborativo que derivou a pesquisa da minha monografia.

Em 2013, já pedagoga, ingressei na Fundação de Apoio à Escola Técnica/ FAETEC, como professora de Educação Especial e junto com a equipe da Divisão de Inclusão/DIVIN facilitava a articulação entre a Educação Básica e a Educação Especial, dando suporte pedagógico aos professores regentes de turma, coordenadores e professores de salas de recursos. Nesse mesmo ano ingressei no Colégio Pedro II como professora contratada, dando aula no Ensino Fundamental I, nas turmas de 1º, 2º e 5º anos consecutivamente, até o ano de 2015. O curso de mestrado veio no ano de 2013 e por conta do acúmulo de trabalho afastei-me do contrato na Rede FAETEC, continuando somente no colégio Pedro II e nas ações do grupo de pesquisa.

Toda minha trajetória profissional e formativa suscitou inquietações sobre os sistemas de ensino comum. Refletir sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup> após mais de 20 anos de promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), bem como as redes de escolares, ainda, deparam-se com dificuldades para implementação de políticas que garantam a inclusão, deram origem as minhas pesquisas inclusive à esse estudo que gerou a presente dissertação.

Sobre o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais, alguns autores utilizam para caracterizar uma condição que todos os alunos, de maneira geral, podem apresentar ao longo do seu processo formativo.

Para Glat e Pletsch (2011, p. 21)

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar.

Assim, nessa perspectiva, não só os alunos com deficiência, mas também aqueles que apresentarem algum tipo de demanda específica de suporte para o processo ensino-aprendizagem são, também, considerados alunos com necessidades educacionais específicas. De acordo com Costa e Carneiro (2009, p. 35)

---

<sup>2</sup> Desde de quando se tornou uma unidade acadêmica autônoma passou a denominar Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. No presente texto utilizaremos o nome mais conhecido que é Colégio de Aplicação - CAP/UERJ.

<sup>3</sup> Optamos por utilizar a expressão “necessidades educacionais especiais” para nos referirmos às pessoas com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento

[...] os desvios de comportamento, a falta de disciplina em sala de aula também podem ser considerados como necessidades educacionais específicas e os motivos para esses desvios são os mais variados: desestruturação familiar, problemas sociais, desemprego, desnutrição, alcoolismo, drogas em geral, violência em casa, entre outros casos. Esse tipo de necessidade educacional específica e outros tipos de deficiência diagnosticada por laudos médicos necessitam de total atenção e amparo para se evitar a evasão escolar.

Porém, embora reconhecendo a abrangência do conceito, o termo Necessidades Educacionais Específicas será utilizado aqui para se referir aos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, conforme apontado nos documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2008, p.9). Não se restringindo a esses grupos e incluindo também outros aspectos que possam influenciar no processo ensino-aprendizagem tais como “transtornos funcionais específicos, como por exemplo: dislexia, hiperatividade, distúrbios emocionais, e outras situações que possam exigir procedimentos pedagógicos diferenciados (BRAUN; MARIN, 2012, p. 3)”.

Para Correia (2003, p. 18), necessidades educacionais especiais, se referem ao

Conjunto de problemáticas relacionadas ao autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (epilepsia, diabetes, etc.).

Com esse novo público, até então restrito ao ensino especial, é indispensável que as instituições escolares desenvolvam o exercício pedagógico para a diversidade. Em outras palavras, cada vez mais as escolas se defrontam com uma maior heterogeneidade do seu alunado, requerendo uma reorganização do seu projeto político pedagógico, de suas práticas pedagógicas e da dinâmica escolar, de uma maneira geral. Pois, de acordo com a política da Educação Inclusiva, qualquer aluno, independente de suas condições, tem direito de acesso e permanência no ensino regular, cabendo à escola a competência de garantir sua aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2011).

Diante desse cenário, um dos grandes desafios para a escola comum é a avaliação do desempenho do aluno, processo que, de modo geral, é baseado em uma organização escolar seriada e tem caráter classificatório. Ponderando que a inclusão escolar está sendo conduzida nessa estrutura pré-determinada, uma das questões que vale questionar é como se estabelece a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, cabe uma discussão que tem sido pautada por diversos autores sobre a diferenciação no ensino (PERRENOUD, 1995; ANDRÉ 1999; GLAT; PLETSCHE, 2013, entre outros) como uma estratégia para garantir a este alunado o acesso aos conhecimentos

acadêmicos e sociais, promovido nos espaços escolares. O ensino diferenciado sustenta a ideia da realização de práticas pedagógicas organizadas em prol de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. Com a finalidade de atenuar o fracasso escolar, presente nas instituições de ensino.

Diferenciar o ensino é favorecer oportunidades para que os alunos tenham plena participação no processo de escolarização e na apropriação do saber sistematizado. Esta diferenciação se traduz por adaptações no planejamento, nas metodologias, nas práticas de ensino, e nos processos de avaliação, objeto de investigação nesta dissertação.

Na proposta educacional que tem como finalidade alcançar as metas de escolarização dos alunos que apresentam especificidades e diferenças no aprendizado, cabe o questionamento de que se adaptações são necessárias para a garantia do processo de ensino e aprendizagem. Assim, podemos considerar que os conteúdos propostos para a série/ ano também podem ser adaptados, uma vez que não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com condições atípicas em seu desenvolvimento.

Partindo dessa premissa, podemos considerar que o olhar para a diversidade, a diferenciação no ensino, bem como as adaptações necessárias para atender a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais requer também modificações na avaliação escolar.

Diante do exposto, algumas questões merecem ser investigadas. Como se realiza o processo de avaliação desses alunos? As adaptações realizadas abarcam as práticas pedagógicas, conteúdos, instrumentos avaliativos, tempo e local de realizarem as avaliações? Com a exigência, do ensino comum, de domínio de determinados conteúdos e habilidades no final de cada ciclo, como fica a transição desses alunos a cada série encerrada ?

Em vista disso, o presente estudo tem como objetivo a análise do processo de avaliação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum, a partir da visão de professores e coordenadores de uma instituição pública de ensino considerada de excelência, ponderando:

- ✓ a concepção de avaliação escolar;
- ✓ a concepção de avaliação escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum;
- ✓ como acontece o processo de avaliação escolar destes alunos.

Para tanto foi escolhido como campo de pesquisa o Colégio de Aplicação da UERJ - CAp/UERJ, que vem desenvolvendo práticas pedagógicas diferenciadas frente as novas políticas de inclusão.

Este estudo pretende contribuir com reflexões sobre processos de avaliação diferenciados para alunos com necessidades educacionais especiais, visando atender às suas demandas de aprendizagem no contexto da inclusão escolar. Também se propõe a discutir possibilidades de ações que contribuam com a organização pedagógica desta e de outras unidades de ensino, bem como ampliar a produção científica sobre avaliação escolar.

Para melhor compreensão das análises realizadas a partir dos objetivos anteriormente elencados, o trabalho aqui apresentado está estruturado em quatro capítulos. O primeiro focaliza a Educação para pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto escolar de ensino comum, descrevendo as legislações educacionais desde o ano 2000, até práticas pedagógicas frente a Educação Inclusiva.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão conceitual sobre a avaliação da aprendizagem nos sistemas escolares em torno do Ensino fundamental, na perspectiva da Educação Inclusiva, e os documentos legais que regulamentam a avaliação escolar, sobre tudo de alunos com necessidades educacionais especiais.

No terceiro capítulo, é feita uma apresentação da metodologia da pesquisa, bem como os procedimentos utilizados, o cenário da pesquisa e os participantes, ou seja, o desenho do estudo.

O quarto capítulo apresenta o percurso do estudo através de uma reflexão sobre as categorias de análise elaboradas a partir dos dados colhidos durante as entrevistas.

Por último, são apresentadas as considerações finais.

## 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história da educação brasileira as propostas de escolarização têm levado uma grande parcela da população à margem da sociedade. Em nossa contemporaneidade, apesar de o modelo político e de escola ser democrático, a procura por um sistema educacional que atenda a todas as pessoas, perpassa, com pouco êxito, as escolas comum de ensino..

Até a década de 1970 a educação de pessoas com deficiência era em espaços paralelos e dissociados de escolas comuns. No entanto, a partir das últimas décadas, com o surgimento de novas demandas e expectativas sociais vêm sendo empreendidas ações em busca de diferentes maneiras de inserção escolar desses alunos nas redes de ensino comum, como tentativas para evitar o processo de exclusão.

Considerando os movimentos em prol de uma educação que atenda à população em sua totalidade, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, o processo de mudança nos sistemas educacionais vem acelerando e sendo impulsionado pelo reconhecimento da Educação Inclusiva, como política educacional prioritária em vários países, inclusive no Brasil. Esse paradigma baseia-se no princípio de que todos os alunos, independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimentos, sejam acolhidos nas escolas comuns e estas devem se adaptar para atender às suas especificidades.

Assim, a Educação Inclusiva vem se consolidando com uma série de preceitos legais que, gradativamente, têm transformado a organização das escolas e a estrutura dos programas de atendimento aos alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais. Vale ressaltar que os dispositivos legais têm exigido transformações nas redes escolares, direcionando reflexões e buscando novas práticas sobre o fazer pedagógico diferenciado, a fim de se alcançar o aprendizado desses alunos. Pois, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.1), estas ações “*constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias*”.

A Educação Inclusiva, conforme Glat e Pletch (2011), tem como princípio uma escola que deve se preparar para lidar com a diversidade, recebendo todos os alunos, com uma pedagogia centrada no estudante, com suportes adequados para que ele se desenvolva. Nessa nova maneira de conceber a educação, uma escola inclusiva implica no redimensionamento de estratégias e metodologias que consigam responder às necessidades apresentadas pelo

conjunto de alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes (FONTES, 2007; GLAT; BLANCO, 2009; entre outros).

O conceito de necessidades educacionais especiais é bem esclarecido por Glat e Blanco (2009, p. 28) quando dissertam que esses alunos são aqueles que "*precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender...*". De acordo com a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, *Multieducação*:

As necessidades educacionais especiais devem ser entendidas como interativas e relativas porque serão maiores ou menores por força do ambiente social e físico em que se dá a instrução e do sujeito concreto e único que interage com o ambiente e com a proposta escolar (SME-RJ,1996, p. 195).

A Declaração de Salamanca (1994, p. 3) define os estudantes com necessidades educacionais especiais aqueles

[...] cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Assim, este conceito engloba, para além das crianças com deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Entretanto, a Educação Inclusiva não se fundamenta unicamente em garantir o acesso de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais no-ensino comum como um meio para promover a convivência e socialização. A inclusão vai muito além disso, consiste em proporcionar a permanência do aluno na escola com garantia do desenvolvimento da aprendizagem, através da atenção às suas individualidades e respeito às diferenças. Portanto, se faz necessário uma reflexão dos múltiplos atores, que constituem o cenário escolar, para que seja possível atender às necessidades educacionais dos estudantes de modo a garantir seu aprendizado.

Sobre esse aspecto, Sartoretto (2011, p. 78) ressalta que

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Com base nas informações acima, essa configuração educacional, pautada nos princípios da inclusão, não pode estar separada dos apoios e serviços especializados, que devem se constituir como suporte à efetivação do novo paradigma. Conforme Oliveira e Leite (2000, p. 11), “*essa nova proposta educacional tem seus pressupostos baseados no paradigma de suportes [...]*”. As autoras referem-se a paradigma de suportes o acesso imediato e contínuo à recursos que auxiliem a efetivação da Educação Inclusiva, ou seja, instrumentos que garantam acesso das pessoas com necessidades educacional especializado através de adaptações que atendam suas demandas.

De acordo com essas considerações, pensamos que, para alcançar os objetivos da inclusão educacional, é fundamental a articulação com os serviços da Educação Especial, de maneira a construir redes de apoio que possam sustentar ações educativas de individualização, adaptação e flexibilização, que serão necessárias no desenvolvimento do trabalho pedagógico, oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. É importante ressaltar que quando nos referimos à Educação Especial não estamos nos dirigindo apenas às escolas ou classes especiais, e sim ao conjunto de atendimentos educacionais especializados que essa modalidade de educação se encarrega de oferecer.

Portanto, não há como dissertar sobre a Educação Inclusiva sem ressaltar a Educação Especial. Conforme lembram Glat, Fontes e Pletsch (2006, p. 21-22) a implementação de um modelo não significa a ruptura com o outro, mas sim o

...desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência e das minorias excluídas em geral.

Nesse sentido, podemos considerar que a proposta da Educação Inclusiva implica em um processo de reestruturação da escola. Por outro lado, a Educação Especial precisa ressignificar seu papel, que antes era exercido em escolas e classes especiais, para atender, como suporte, às escolas que recebem alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

Ainda de acordo com Glat e Blanco (2009, p.18), não sendo mais concebida como um sistema educacional especializado paralelo, a Educação Especial representa "*um arcabouço*

*consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.*”. Logo, não cabe mais a dicotomia entre a Educação Inclusiva e Educação Especial.

Concluimos que a Educação Especial é hoje uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e tem como uma de suas atribuições subsidiar a efetivação dos pressupostos da Educação Inclusiva. Acordamos com Pletsch (2010) quando ressalta que a Educação Especial não deve ser apenas um reforço pedagógico, mas sim um trabalho realizado juntamente com o ensino comum, desenvolvendo métodos para um aprendizado significativo e exitoso.

Diante dessas considerações, pode-se dizer que a Educação Inclusiva representa mudanças no sistema educacional para as escolas comuns, bem como transformações nas concepções filosóficas e políticas da Educação Brasileira. Conforme Pletsch e Oliveira (2014, p. 127), a Educação Inclusiva é um

...processo no qual a escola deve receber condições reais de inserir o aluno levando em consideração suas especificidades no processo de ensino aprendizagem, dando o suporte necessário para que o indivíduo se desenvolva. Assim, entendemos que para além do acesso e permanência é preciso garantir ao sujeito com deficiência a garantia real de sua aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento.

Desta forma, entendemos que, para a efetivação do processo de inclusão, é preciso que as demandas e necessidades dos alunos sejam identificadas de forma que seja possível proporcionar-lhes condições para sua aprendizagem. Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) encontramos referência afirmando que *“todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento”*.

### **1.1 Breve percurso da educação às pessoas com necessidades educacionais especiais**

A preocupação do Estado com a escolarização das pessoas com deficiência, iniciou mais efetivamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961), na qual a Educação Especial foi reconhecida nos artigos 88 e 89

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Porém, ainda com o reconhecimento em lei da garantia à educação para pessoas com deficiência, prevalecia na Educação Especial pautada no modelo clínico e assistencialista, cujos os objetivos eram voltados para socialização, sem considerar objetivos de escolarização, o que acarretava a exclusão do sistema de ensino.

A década de 1970 foi marcada, com importantes diretrizes, pela segunda LDB, Lei nº 5692/71 (BRASIL,1971), a qual, entre outros aspectos, trata do atendimento educacional especial para alunos com deficiência. A conjuntura oferecida por essa LDB trouxe oportunidades para que a educação especial fosse inserida no planejamento de políticas públicas, com a implantação de subsistemas de educação especial nas diversas redes públicas de ensino, com a criação de escolas e classes especiais.

Esta nova perspectiva refletia uma mudança na concepção de deficiência, resultando numa transformação de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional. Porém, de acordo com Glat (2012, p.4)

[...] apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, distanciado da realidade da escola comum. Seus métodos ainda tinham forte ênfase clínica e os currículos das classes especiais tinham sua lógica própria; ou seja, pouca relação tinha com o que era veiculado para pessoas da mesma faixa etária na escola comum.

Com a intenção de superar a problemática da educação especial ser um serviço paralelo à educação comum, considerando que o ensino ofertado pelas escolas e classes especiais tinha sua lógica própria, surgiu o movimento de Integração. Esse movimento buscava a inserção dos alunos com deficiências no sistema regular visando eliminar sua segregação.

O modelo de integração pretendia preparar os alunos de escolas e classes especiais a integrarem em turmas comuns; para isso era oferecido apoio, na medida de suas necessidades, por meio de atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especiais de suporte.

Entretanto, apesar dos avanços, na medida em que não havia oferta de adaptações e os alunos não possuíam as habilidades e conhecimentos para manterem-se nas classes de ensino

comum, o ingresso era comprometido e não se efetivava o processo de ensino e aprendizagem.

Importante destacar que esta proposta não trazia nenhuma mudança na dinâmica da classe comum, de maneira que os alunos especiais “integrados” é que deveriam se adaptar ao contexto educacional. Por essas razões, esse modelo recebeu muitas críticas e unido às pressões sociais que reivindicavam acesso e qualidade na educação de grupos excluídos, entre os quais, as pessoas com deficiência, culminou com o surgimento da proposta de Educação Inclusiva.

Um fator significativo neste percurso foi a promulgação, em 1988, da atual Constituição Federal (BRASIL,1988) que traz como um dos seus objetivos fundamentais “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (art. 3º, inciso IV). A educação é definida no artigo 205 como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E o artigo 206, inciso I, estabelece a “*igualdade de condições de acesso e permanência na escola*” como um dos princípios para o ensino e no artigo 208 garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, representantes de mais de 80 países se reuniram na Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Nesta oportunidade foi assinada a conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada um marco importante para garantia dos direitos educacionais. Este documento determina que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, culturais ou linguísticas.

[...] cada criança tem direito fundamental à educação e deve se ter a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem;  
 [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combates às atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 17).

Com essas considerações, a proposta de Educação Inclusiva surge em oposição às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de muitos indivíduos. Este modelo reconhece o aluno como sujeito capaz de construir sua própria história e construir conhecimento. As políticas surgidas neste cenário impõem a reforma das práticas escolares de modo que todos os alunos, sem distinção, possam ter garantido seu acesso, permanência e aprendizagem.

Em 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece e reforça a Educação Especial como modalidade da educação escolar, oferecida, preferencialmente na rede de ensino comum, para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Embora em vigor, como vimos, desde a década de 1990, no Brasil as políticas de Educação Inclusiva consolidaram-se, conforme Pletsch e Oliveira (2014), a partir do Governo Lula (2003/2010), através de vários dispositivos legais e fontes de financiamento, os quais proporcionaram mudanças na estrutura dos sistemas de ensino.

O quadro abaixo sintetiza as, principais, Políticas criadas a partir do ano 2000.

Quadro 1 - Principais políticas educacionais inclusivas a partir do ano 2000.

ANO	POLÍTICA	DESCRIÇÃO
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Instituída pela Resolução do CNE nº2 (BRASIL, 2001)	Regulamenta os artigos da LDB e dispõe sobre a oferta da educação especial como parte integrante do sistema regular de ensino, definindo, entre outros,, a natureza dos serviços de apoio a educação para a classe comum e as exigências de formação de professores.
2006	Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2006)	Dissemina a Política de Educação Inclusiva nos municípios.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	Orienta os sistemas educacionais a se tornarem inclusivos e inclui a educação especial como responsável por organizar e orientar a criação de redes de apoio.
2009	Resolução nº 4 (BRASIL, 2009)	Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.
2011	Decreto 7611 (BRASIL, 2011)	Estabelece a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino.
	Decreto 7612 (BRASIL, 2011a)	Instaura o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

2014	Meta 4 - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)	Universaliza, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.
2015	Lei nº 13.146 da pessoa com deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência <sup>4</sup> (BRASIL, 2015)	Assegura e a promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que a proposta política para inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais requer um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas de Educação Especial, que acompanham historicamente os movimentos sociais e políticos em favor dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral (GLAT; FERNANDES, 2005).

## 1.2 Práticas pedagógicas frente à Educação Inclusiva

A educação apoiada em uma concepção inclusiva prioriza a diversidade de alunos e suas especificidades. Mas, é preciso ressaltar que não se trata da defesa específica da inclusão, incondicional, dos alunos com deficiência e, sim, da importância do desenvolvimento de ações que possibilitem a inclusão da maior diversidade de estudantes, considerando suas características peculiares.

Logo, entendemos que a Educação Inclusiva denota uma práxis educacional crítica e comprometida com a ética, a equidade e a justiça. Pelo exposto, concordamos com Bueno (1999, p. 9) no sentido de que

O estabelecimento de diretrizes e ações, nesse sentido, não pode deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas por outro, prudência e sensatez, quer na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente), quer nos estudos e investigações que procurem

<sup>4</sup> Essa lei entrou em vigor em fevereiro de 2016.

descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

Essas reflexões nos revelam a necessidade de ressignificação das propostas educacionais, uma vez que os modelos tradicionais que construíram a história da educação no país não foram capazes de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. No entanto, é preciso que esteja claro que educação inclusiva demanda que as transformações aconteçam de forma efetiva no cotidiano escolar, a partir da ruptura dos processos mais rígidos de educação, da consolidação de uma gestão democrática e da construção de propostas pedagógicas que privilegiem a diversidade.

Dentro desse contexto, a escola deve estar comprometida com o meio social de forma que as possibilidades de diálogo sejam ampliadas visando definir uma prática pedagógica que tenha legitimidade junto aqueles que constroem o processo educativo: estudantes, professores, equipe pedagógica e familiares. Nesse contexto, Senna (2007, p. 167-168) aponta que

A perspectiva de uma abordagem de Educação Inclusiva a partir de sua dimensão conceitual no imaginário social permite que se possam alargar as possibilidades de diálogo com os pares da comunidade escolar no *processo* da educação, notadamente, os responsáveis, os gestores de políticas públicas e a sociedade civil, de modo a instalar-se a cultura da inclusão – dentro e fora da escola – como consequência de novas ideologias que dão sustentação a um projeto de sociedade em que o direito à diversidade não se compreenda como concessão episódica e restritiva, mas, sim, como direito, inalienável, de todo e qualquer ser humano. Desse modo – e somente assim – as práticas de inclusão desenvolvidas no interior da escola serão legitimadas como um bem universal, permitindo-se vislumbrar um futuro em que o conceito público de aluno deixará discriminar sujeitos incluídos de outros sujeitos, ditos normais, um conceito, portanto, no qual o sentido de agregação prepondere sobre o de exclusão.

Diante dessas considerações, entendemos que uma escola inclusiva tem um desafio árduo que envolve vários fatores para oferecer um ensino de qualidade à todos os alunos, inclusive para os que tem alguma deficiência ou necessidades educacionais especiais. Sendo assim, há necessidade de reorganizar a estrutura principalmente das concepções e valores que fundamentam a prática pedagógica, incluindo, neste escopo, a formação dos professores e demais profissionais da educação.

Apesar do tema desse estudo perpassar as práticas pedagógicas, nosso foco está em dissertar, especificamente, sobre a avaliação escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. Portanto, o próximo capítulo discorrerá sobre os conceitos sobre avaliação da aprendizagem em um contexto escolar inclusivo.

## 2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS SISTEMAS ESCOLARES

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica e dimensão ética

*Esteban, 2000, p.8*

Dissertar sobre avaliação da aprendizagem nos remete a várias vertentes ou proposições conceituais de um movimento em que os participantes defendem pontos de vista próprios. Nesse caso, tais participantes estão, de alguma forma, comprometidos com práticas escolares, como os educadores, educandos e gestores educacionais. Bem como, os documentos legais que regem o contexto escolar.

As variantes que envolvem o processo de avaliação, no contexto escolar, não permitem que exista um modelo padrão para a aferição da aprendizagem. Não existem fatores que possam ser destacados como principais para que se forme um conceito único sobre avaliação e sim todos apresentam-se importantes para composição do conhecimento sobre essa temática.

Portanto, existem vários conceitos e modelos de avaliação do desempenho escolar que permeiam as práticas docentes. Em pesquisas como as de Esteban (2000), Luckesi (2002), Beyer (2005), Oliveira (2013) e Fernandes (2014) encontramos diferentes proposições, divergentes e congruentes, sobre o processo de avaliação adotado pelas escolas, como tem interferido no cotidiano das práticas pedagógicas e sua influência no papel social da instituição educacional.

Com apontamentos positivos e, também, questionadores quanto à forma que a escola contemporânea está organizada, percorrendo sobre adaptações dos instrumentos de avaliação e flexibilização curricular, esses autores embasam as discussões relacionando tais assuntos ao cenário educacional, trazendo reflexões sobre práticas avaliativas e suas repercussões no dia a dia dos estudantes.

Diante dessas colocações, o presente capítulo, discute a avaliação da aprendizagem, no contexto da Educação Básica. Serão considerados diferentes aspectos, os variáveis conceitos sobre essa temática, a percepção dos professores sobre a prática avaliativa no cotidiano escolar. Bem como, padrões educacionais já estabelecidos há décadas, chegando até a

avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais que são uma realidade nos sistemas escolares, em nossa contemporaneidade

## 2.1 Buscando direções: o que se entende por avaliação escolar

O significado da palavra avaliação nos remete ao ato de avaliar, de determinar o valor ou a importância de algo ou, ainda, reconhecer a grandeza ou qualidade de uma atividade ou situação. Avaliação se faz presente em todos os domínios de nosso cotidiano, conforme explicita Dalben (2005, p. 66)

seja através das reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões.

Neste sentido compreendemos que a palavra avaliação envolve conceitos amplos e diversos, existentes em todas as relações daquilo que se faz ou que acontece todos os dias. Entretanto, buscar o conceito ou os conceitos de **avaliação escolar**, como prática formalmente organizada e sistematizada, se apresenta como um desafio, dada a relevância, complexidade e as diversas vertentes que essa temática abrange.

O objetivo dessa reflexão não é esgotar o assunto, mas sim apresentar algumas apreciações sobre avaliação escolar a fim de que encontremos um contraponto entre práticas avaliativas e os conceitos teóricos. Para tanto, apresentaremos algumas idéias e considerações de autores que abordam essa temática e de alguns documentos legais que direcionam as práticas avaliativas.

Historicamente, no Brasil, o ensino sistematizado teve início em 1549, com o início do período colonial brasileiro quando foi fundada uma estrutura escolar pelos padres jesuítas. Apesar de não ter um sistema de avaliação instaurado essa educação foi caracterizada tradicional, pois os professores tinham suas práticas pedagógicas focada na memorização de conteúdos pelos alunos (ARANHA, 1989). Esse tipo de metodologia que, se estendeu até o período republicano.

Segundo Libâneo (1994, p.64)

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura.

A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida

Foi a partir do período republicano que a avaliação escolar se constituiu de maneira sistematizada: realização de provas como instrumento avaliativo, o critério de notas variando de 0 a 5 e as sentenças de aprovação e reprovação para o avanço do aluno. Hoffmann (1994) argumenta que o fenômeno da avaliação é indefinido, de tal maneira que o termo vem sendo utilizado com diferentes significados, relacionado à prática avaliativa tradicional: prova, conceito, boletim, recuperação e reprovação. Ao mesmo tempo outros significados são atribuídos ao termo, tais como análise de desempenho e julgamento de resultado.

A partir do século XX com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*<sup>5</sup>, conforme aponta Saviani (2004) a proposta educacional foi modificada e o parâmetro de ensino e de avaliação passou a ser centrado a partir do interesse e conhecimento prévio do aluno, e os professores vistos como facilitadores ao invés de apenas transmissores de conteúdos. Na proposta desse modelo, o sistema avaliativo era feito de forma subjetiva permitindo que o aluno tivesse autonomia sobre sua formação. Entretanto, essa proposta sugestão não foi implementada em todo o sistema escolar brasileiro, mantendo-se, em grande parte das escolas, o ensino tradicional com a avaliação focada na análise do desempenho do aluno.

Os quadros a seguir apresentam, resumidamente, alguns conceitos de avaliação escolar, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 1996; 1997; 2013) e alguns autores que abordam essa temática.

Quadro 2 - Conceitos de avaliação escolar: documentos educacionais legais

BASE DE PESQUISA	CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	CITAÇÃO
Lei de Diretrizes e Base - LDB/1996	Avaliação como instrumento de verificação do aprendizado do aluno.	Verificação do rendimento escolar [...]. Art 24, inciso V
Parâmetros Curriculares Nacional - PCNs/1997	Avaliação como processo contínuo, sistematizado, qualitativo e direcionador das práticas pedagógicas.	[...]conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.(p.55)

<sup>5</sup> Esse manifesto aconteceu em 1932 e gerou o documento intitulado: A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Foi escrito por 26 educadores com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais/2013	Avaliação como processo contínuo, diagnóstico e redimensionadora das práticas pedagógicas.	A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. (p.123)
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3 - Conceitos de avaliação escolar

BASE DE PESQUISA	CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	CITAÇÃO
PERRENOUD (1999)	Avaliação formativa, que participa da regulação da aprendizagem com vista a intervir nos processos de aprendizagem em curso.	[...] A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados).
CALDEIRA (2000)	Avaliação como reprodutora do modelo de sociedade.	A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)
ESTEBAN (2000)	Avaliação investigativa	[...] prática de investigação, se configura como prática fronteira que permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não explorados, não pensados e alguns que sequer foram nomeados ou demarcados. (p.15)
LUCKESI (2002)	Avaliação diagnóstica e reorientadora de práticas.	Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. (p.83)
DALBEN (2004)	Avaliação como ação docente cercada de juízos de valores, subjetividade e reflexão acerca de suas ações pedagógicas.	[...] ato de avaliar depende da percepção que cada um tem de si, de sua prática pedagógica e de sua própria relação com a escola. Exige reflexão sobre o papel da escola na sociedade atual, sobre a natureza e o âmbito do conhecimento escolar, reflexão sobre seu próprio papel diante do conteúdo que é veiculado e como mediador na relação do aluno com esse conhecimento. Exige o conhecimento do aluno e da sociedade, conhecimento do hoje, do ontem e ainda uma capacidade de prever um futuro próximo, já que formamos um jovem para o amanhã. (p.183)

Fonte: elaborado pela autora

Conforme apresentado, avaliar abrange diferentes significados: medir conhecimento, classificar, promover ou reter o aluno, prestar contas à sociedade. Avaliação é entendido também como parâmetro das práticas pedagógicas e como processo intencional. Todos esses

são conceitos construídos e apropriados por cada educador a partir das suas concepções, opções metodológicas e juízos de valor aplicados em suas práticas pedagógicas.

Ao longo do tempo as alterações que foram estabelecidas nos modelos de ensino admitiram estabelecer diversos conceitos sobre a avaliação escolar. A variedade de conceitos perpassam as práticas pedagógicas e afetam diretamente os processos de avaliação organizados nos sistemas educacionais. Os conceitos aqui selecionados permearão esse estudo.

## **2.2 Avaliação da aprendizagem nos espaços de ensino comum: para que vale?**

O tema avaliação da aprendizagem tem sido foco de muitas pesquisas e produções científicas e, principalmente, está presente no cotidiano escolar com um destaque ao final de cada período, preestabelecido no calendário escolar. Para tanto, existe um momento específico para discussão sobre o desempenho e a avaliação dos estudantes, chamado conselho de classe, tamanha a sua importância no ambiente educacional. Assim, a avaliação tem um predomínio sobre as ações que contextualizam os sistemas de ensino.

Mas, para que vale a avaliação da aprendizagem nos sistemas escolares de ensino? Qual o real objetivo? Que caminho está sendo seguido para alcançar o objetivo traçado? Quais são as bases que sustentam a avaliação que irá percorrer todo o processo de ensino e aprendizado?

Tais questionamentos apontam a importância de analisar as práticas pedagógicas e os instrumentos que auxiliam o processo de avaliação, principalmente quando entendemos que a avaliação é o “carro chefe” da dinâmica escolar; é nesse processo que o sucesso ou o fracasso dos estudantes é sancionado. É a avaliação que classifica ou exclui os alunos inseridos nesse sistema. É ela que define quem são os “bons” alunos e aqueles que “não aprendem o conteúdo”, mede graus de conhecimento ou de domínio, fixa patamares e níveis, e distingue aqueles que “são capazes” e os que “não são capazes” de progressão no universo escolar.

Segundo Perrenoud (1999, p. 19):

O êxito e o fracasso são realidades socialmente construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição de um valor a cada aluno, em diversas fases da trajetória escolar através das práticas de avaliação[...].

Vasconcelos (2014, p.26) considera o resultado que é dado na avaliação como classificatório e excludente, destacando três "*problemas básicos*":

- "*Desvio dos objetivos*": O foco sai da aprendizagem, do desenvolvimento humano e é concentrado na nota e/ou no conceito; na aprovação e na reprovação.
- "*Distorção da prática pedagógica*": Faz uso abusivo de uma metodologia passiva/expositiva, pois precisa dar conta de todo o conteúdo programático preestabelecido. Esse tipo de ferramenta suscita problema comportamentais e o professor termina usando a avaliação como "arma de controle de comportamento"
- "*Questão Ética*": Coisificação<sup>6</sup> do estudante, é descartado pois o enxerga como fora do padrão.

Esse autor afirma que no cotidiano escolar esses problemas envolvidos no processo de avaliação são fatos concretos que perpassam as escolas, públicas e privadas, gerando danos, muitas vezes irreversíveis na história de vida dos estudantes. Vasconcelos, articula, ainda, a lógica da avaliação classificatória com as consequências para os estudantes, conforme ilustrado no quadro abaixo

Quadro 4 - Avaliação classificatória e consequências para os estudantes

POSSIBILIDADES	CONSEQUÊNCIAS PARA O ALUNO
APROVADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por merecimento: conseguiu tirar notas, fazer o mínimo necessário para passar de ano, o que significa adequação ao sistema formal e alienado (descobre que a escola tem um "esquema" e aprende a nele sobreviver - Imprinting escolar - Vasconcelos, 2009d, p.102).</li> <li>• Empurrado: enganado, pois não se apropriou do saber e mesmo assim o sistema o aprovou.</li> <li>• Aprendeu:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1º) É uma minoria,</li> <li>2º) Poderia aprender mais em outro esquema (onde não teria que desviar sua atenção para a classificação)</li> </ol> </li> </ul>
REPROVADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É colocado nas mesmas condições que produziram o fracasso, sendo levado a novas reprovações (ver o grande número de aluno multirrepetentes).</li> <li>• Evade-se por achar que "não dá para os estudos".</li> <li>• Dá-se bem na repetência:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1º) É uma minoria.</li> <li>2º) Tente a se enquadrar no esquema formal (descobre, tardiamente, o "esquema").</li> <li>3º) Poderia se dar bem melhor por outro caminho (se houvesse compromisso com a aprendizagem efetiva na continuidade do estudo sem precisar repetir).</li> </ol> </li> </ul>

Fonte: VASCONCELOS (2014, p. 29)

<sup>6</sup> Tratamento dado ao sujeito como objeto, sem enxergar sua humanidade.

Nesse sentido, apesar da avaliação aparentar ser uma prática neutra, uma simples atividade no âmbito pedagógico, percebemos que sua influência vai muito além, tendo repercussões em várias esferas de existência e provocando estragos nas instituições de ensino. Basta refletirmos quando Vasconcelos (2014) nos apresenta a avaliação como classificatória e excludente e as consequências para os alunos. Entretanto, não é possível centralizar o fracasso escolar somente como resultado da prática da avaliação. É necessário considerar que o sistema escolar está ligado a padrões organizacionais preestabelecidos, que interferem no desempenho dos estudantes, tais como:

- as diferentes formas de organização temporal e espacial existentes na escola;
- a separação da escola em séries ou ciclos;
- a aplicação de instrumentos como testes e provas com a finalidade de avaliar o processo de ensino e aprendizado vivenciado pelo estudante e pelo professor.

Toda a rotina do sistema escolar é afetada diretamente por tais organizações que perpassam o cotidiano escolar e contribuem de maneira positiva ou negativa para o resultado escolar de cada estudante.

### **2.3 Avaliação no Ensino Fundamental: a seriação**

Conforme discutido, no conjunto das práticas escolares a avaliação constitui-se como um dos aspectos mais polêmicos, apresentando-se como um dilema para a escola. Com base na fundamentação teórica adotada, na legislação, nos pressupostos didáticos pedagógicos e nos parâmetros definidos no Projeto Político Pedagógico, as instituições escolares organizam-se na medida em que constroem os processos de avaliação.

Considerando a educação básica, especificamente o Ensino Fundamental I e II <sup>7</sup> e pensando no discurso que rege essa escola, pensamos sobre a importância da avaliação. Tal relevância é necessária pois esse processo abrange, por completo, a escolarização de todos os alunos. Assim, surgem alguns pontos questionadores sobre a questão fundante da escola, sobre o seu papel social e a sua estreita relação com a avaliação.

---

<sup>7</sup> Também conhecido por 1º e 2º segmento do Ensino fundamental. Corresponde aos antigos primário e ginásio.

Fetzner (2014) argumenta que o papel da escola na sociedade é possibilitar aos sujeitos o exercício de suas potencialidades e desenvolvimento pessoal. E é, justamente, nesta perspectiva que deveria ser pautada a avaliação.

Muito resumidamente, o sentido da escola seria o de colaborar para o desenvolvimento e experiências sociais e aprendizagens que nos possibilitariam um saber diferente do qual a nossa própria família já tem disponível, que nos oriente em relação ao sentido de pertencimento a uma nação e, também, em direção ao pleno desenvolvimento de nossas potencialidades.[...] (FETZNER, 2014, p.128)

Entretanto, conforme visto, a prática da avaliação esbarra em organizações escolares preestabelecidas que se apresentam como fatores desfavoráveis para o desenvolvimento desse processo.

Neste estudo iremos destacar a seriação, que é a forma mais comum de organização escolar. Trata-se de um modelo de escola separado em anos, idade do estudante e seu nível de desenvolvimento, com conteúdos curriculares pré selecionados e que ao final de cada ano letivo promove (ou não) a promoção, dos estudantes.

Perrenoud (1996) aponta o aparecimento da seriação em fins do século XIV, em escolas religiosas dos Países Baixos, como forma de separar uma grande quantidade de alunos. Tal organização possibilitava uma divisão do trabalho pedagógico de modo racional.

No século XIX, essa organização já se encontra funcionando há muito tempo na maior parte dos colégios. Não se trata, então, de inventá-la mas de trasladá-la para o ensino primário, o que obriga a levar em conta, sobretudo, a idade dos alunos e seu nível de desenvolvimento, mais do que nas escolas secundárias. Por isso, a organização interna do currículo não só deve respeitar uma progressão que tenha em conta a maneira de construir a aprendizagem, mas também cuidar de não propor um programa muito difícil de ser assimilado pelos alunos mais jovens.[...] (PERRENOUD, 1996, p. 152)

Em sua origem, a divisão em séries sucessivas tinha como *objetivo organizar uma progressão rigorosa das aprendizagens*. Nas escolas que tinham instituído essa divisão, especialmente nas escolas mútuas, só os alunos que tinham dominado as aprendizagens previstas para uma série podiam, em princípio, passar para a próxima, e assim sucessivamente (PERRENOUD, 1996, p. 153, grifo nosso).

[...] a divisão do curso em séries anuais compromete a relativa flexibilidade do tempo da aprendizagem [...] a norma pretende que todos progridam em um mesmo ritmo e empreguem um ano escolar para assimilar o programa correspondente a uma série. Essa uniformidade de princípio contrasta com a evidente diversidade de ritmos efetivos de aprendizagem.( PERRENOUD, 1996, p. 154)

[...] a repetência da série: é evidente que nisso consiste a principal modalidade ou meio pelo qual o ensino primário faz frente à diversidade de ritmos de aquisição. Já não se trata, nesse caso, de que um aluno permaneça na série durante o tempo que necessite para dominar o currículo. Mas sim, é uma espécie de "tudo ou nada". Se no término de um ano escolar o aluno não adquiriu claramente o mínimo necessário para seguir o ensino da série seguinte, repetirá o ano inteiro, ficando submetido á mesma forma do emprego do tempo, às mesmas aprendizagens, aos mesmos

controles de quem se encontra pela primeira vez na série. (PERRENOUD, 1996, p. 155)

As palavras de Perrenoud (1996) explicam o sistema seriado e exemplificam o modelo atual de escola e da lógica da avaliação nos sistemas escolares. Esse autor nos traz de forma condensada, toda uma gama de características da escola que historicamente operou a seletividade, mediante práticas avaliativas, fragmentação do conhecimento e visão utilitarista. Desnecessário dizer que esse fatores continuam presentes nos dias atuais.

Sampaio (2004), por sua vez, considera a seriação como uma estrutura segmentada explicativa do fracasso escolar, pois esse modelo conceitua o currículo como conjunto de disciplinas desprovidas de articulação. A organização curricular seriada apresenta-se como elemento preponderante para avaliarmos os procedimentos, conteúdos e resultados da escola.

Segundo esse autor, a seriação acontece dentro de um processo marcado pelo fracionamento, classificação e homogeneização, assim afastando a escola das metas de propiciar aos estudantes o alcance ao conhecimento em sua totalidade e contextualizado. Ou seja, reduz o acesso a um conhecimento meramente escolar sem considerar o contexto cultural da sociedade, pois muito do que se ensina, por ser conduzido de forma fragmentada e condicionada pelos mecanismos seletivos, se reduz a um significado e a uma utilidade interna a escola.

#### **2.4 Avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva**

Mas exatamente porque queremos ser capazes de avaliá-los [alunos com necessidades educacionais especiais] é que precisamos dotar-nos de novos instrumentos, fundamentados não apenas na quantidade de conteúdos aprendidos, mas também nos aspectos qualitativos e interdisciplinares presentes no trabalho cotidiano e nos objetivos da escolarização

*Oliveira;Castilho, 2003*

Segundo Villas Boas (1998, p.21), no contexto escolar a avaliação intercorre como um exercício formalmente sistematizado, como um processo contínuo e permanente, que não acontece em práticas pedagógicas isoladas e sim permeia toda a escolarização, do início ao

fim. Para a referida autora, “*as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social*” refletindo valores e normas sociais. Ou seja, sua organização se faz a partir de objetivos escolares, implícitos ou explícitos, para atender o modelo de sociedade vigente.

A avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto, currículo ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000, p. 122), já explicitado no quadro de conceitos no sub capítulo 2.1

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Nagel (1986), por sua vez, ressalta que as organizações pré-estabelecidas não surgem de uma concepção de práticas escolares autônomas, de acordo com a ideologia da instituição, mas sim atendem à demanda da sociedade. Ou seja, a escola adota critérios de interesses políticos e ideológicos que estão por trás de suas práticas, ainda que sem desvelar tais incentivos.

Corroborando com essas colocações, Szymanski, Pellizzetti e Iacono (2009) afirmam que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem varia e adquire diferente significado de acordo com as concepções de homem, de trabalho e de sociedade, construídas em cada momento histórico. As autoras, após análise do processo escolar das sociedades grega, feudal, moderna e contemporânea apontam que os critérios de avaliação variam ao longo do tempo, de acordo com o contexto “*sociopolítico e econômico*” (SZYMANSKI; PELLIZZETTI; IACONO, 2009, p.108)

Para elas, a educação tem um caráter “histórico-antropológico” na medida em que o homem, em cada local e época, articula-se a um modelo de sociedade

[...] na sociedade grega clássica, o bom aluno deveria ter boa oratória, ser um bom soldado. Na sociedade feudal, o bom aluno deveria conhecer profundamente a história sagrada, o Velho e o Novo Testamento. Na sociedade moderna, o conhecimento valorizado relacionava-se ao domínio das leis da ciência. E, na sociedade contemporânea, diante de nossos olhos nos provocando com suas contradições a buscar respostas, pode-se verificar certa perplexidade, uma vez que critérios de avaliação que durante o século XX pareciam sólidos, hoje se revelam frágeis e questionáveis.( SZYMANSKI; PELLIZZETTI; IACONO, 2009, p.108)

Desta maneira, podemos entender que os modelos de sociedade ditam as regras sobre as finalidades de educação. E a escola, por sua vez, materializa por meio de atividades como: as ações do professor, como ensinar, como avaliar, dos instrumentos e recursos pedagógicos utilizados e como o aluno se insere nesse contexto e quais resultados irá apresentar.

Assim surge um paradoxo para nossos tempos atuais, pois, considerando os aspectos dissertados acima, na sociedade contemporânea, e mais efetivamente a partir do século XXI, alunos com necessidades educacionais especiais passaram a fazer parte do cenário da educação básica como estudantes que a escola precisa se adequar, observando suas peculiaridades, para promover o seu aprendizado. Esse movimento provocou contradições e perplexidade, pois, como diversas pesquisas apontam (BEYER, 2005; OLIVEIRA; VALENTIN; SILVA 2013, entre outros) os critérios de avaliação ainda não foram norteados para esse alunado. Neste cenário surge a premente questão: **a avaliação desses alunos deveria estar submetida aos mesmos critérios dos demais?**

Superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e os espaços escolares, bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira (CARMO, 2001, p.47).

Pensar que os critérios de avaliação são socialmente construídos em cada momento histórico, nos leva a refletir que, o paradigma atual da inclusão propõe que a escola se adéque para incluir todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais. Esta postura, inevitavelmente, traz novos fazeres as práticas pedagógicas escolares, sobretudo no que tange à avaliação.

Beyer (2005, p. 91) discute as diferentes concepções de avaliação atreladas ao que ele chama de “*antropologia da pessoa portadora de deficiência*”. Em outras palavras, esse autor vincula os modelos avaliativos aos paradigmas sobre a deficiência definidos em cada momento da história.

O paradigma clínico-médico quando a deficiência era “*enfocada como uma situação extremamente individualizada*” (BEYER, 2005, p.91) e os processos avaliativos eram decorrentes dos aspectos patológicos do sujeito. Nesta época, predominava a escola especial com recursos terapêuticos e pouca ação pedagógica.

Passando pelo “*paradigma sistêmico... a deficiência apresentada pelo aluno era avaliada com base nas demandas impostas pelo sistema escolar.*”(BEYER, 2005, p.91). Ou seja, os alunos que obtivessem insucesso na aprendizagem demonstravam impossibilidade

para progressão na escola comum e continuavam frequentando instituições especializadas ou estavam fora da escola.

Em toda essa trajetória a educação especial manteve-se como um serviço paralelo à educação regular com currículo, metodologias e organização própria. Trabalhava-se com classes especiais, dentro das escolas regulares, para aqueles alunos que não atendiam as demandas do ensino regular.

No “*paradigma sociológico... a deficiência é definida por um processo de atribuição social*” (BEYER, 2005, p. 92). Ou seja, para esse autor a forma como o grupo reage a situação da deficiência poderá implicar na avaliação escolar. Beyer (2005, p. 92), considera a reação social em que esse aluno está inserido, podendo ser alvo de “*preconceito e incompreensão*” ou “*empatia e compreensão*”. Vale lembrar que os professores também estão impregnados de critérios valorativos do grupo social, fatores que refletem nas expectativas que têm sobre a aprendizagem dos alunos e colaboram na formação das concepções de avaliação escolar.

Nesse estudo nosso foco será no “*paradigma sociológico*” o qual mais se aproxima com a dinâmica no sistema comum de ensino. Porém é necessário considerar que a diversidade presente no interior da escola desafia novas relações educativas prevendo o estabelecimento de um projeto político pedagógico que aponte para novos caminhos e novos indicativos de currículo, de metodologia e de avaliação. Nas palavras de Oliveira, Valentin e Silva (2013, p.11) a “*inclusão escolar pressupõe como ponto de partida um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas...*”.

A inclusão de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais, como amplamente discutido, demanda uma transformação radical das práticas pedagógicas, sobretudo no que tange a avaliação, trazendo uma série de questionamentos que hoje fazem parte do cotidiano escolar. Como avaliar esses alunos de forma diferenciada dos procedimentos padrão? Como é possível avaliar o desempenho do aluno que recebe uma proposta educacional diferenciada que não atende à demanda curricular da série ou ano escolar no qual ele está matriculado? Como avaliar as diversas formas de aprender? Enfim, como garantir o desenvolvimento acadêmico de um aluno que apresente uma diferença significativa em seu aprendizado?

Na análise das diretrizes nacionais, encontramos documentos como as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaborado no ano 2001, que definiu a avaliação pedagógica dos alunos como

processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos

alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (BRASIL, 2001, p. 34).

Nesse documento podemos perceber prenúncios do encaminhamento da avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais ensino comum. Mas, foi em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que a avaliação pedagógica ganhou forma como um processo dinâmico, que considera o conhecimento prévio, o nível atual de desenvolvimento do aluno, bem como o que refere às possibilidades de aprendizagem futura.

Nessa Política (BRASIL, 2008) a avaliação escolar é vista como uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu desenvolvimento individual, sobressaindo aspectos qualitativos que indiquem as práticas pedagógicas do professor. Sendo assim, no processo de avaliação o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos demandam de adaptações pedagógicas e flexibilizações curriculares na prática cotidiana.

Podemos, assim, considerar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é, também, um norteador para as ações docentes, valorizando a diferenciação das práticas pedagógicas com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Logo, compreendemos que da mesma maneira, norteia a avaliação, enquanto exercício hábil de determinar as possibilidades e avanços no processo de ensino e aprendizado, também auxilia no entendimento de que deve ser um processo contínuo. Ou seja, acontecer em ações cotidianas que acompanhem o desenvolvimento do potencial do aluno, respeitando suas especificidades.

Entretanto, conforme mostrado em pesquisas como de Pletsch e Oliveira (2014), a realidade educacional brasileira, ainda não atende aos quesitos promulgados pelas Políticas e Diretrizes. E, de fato, de modo geral, a preocupação da avaliação escolar está no produto final (nota) e não no processo de desenvolvimento acadêmico do aluno.

Tradicionalmente, a escola tem optado por realizar avaliações de maneira descontextualizada e limitadora, na qual de acordo com Luckesi (1995) a verificação da aprendizagem é preterida, uma vez que o dado é coletado de maneira acrítica e se encerra nele mesmo, isto é, após a informação reproduzida na prova e/ou trabalho o assunto é encerrado. A avaliação deve ir além do ato de verificar e classificar, pois um ensino baseado apenas no que já foi produzido, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola, não favorecerá o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos com ou sem deficiência. (PLETCH; OLIVEIRA, 2014, p.5-6)

Refletindo sobre as colocações das autoras, é primordial a busca por diferenciação na didática educacional, com o olhar, sempre, voltado para as diferenças existentes no âmbito escolar. A ênfase na nota deveria ser minimizada e o foco dirigido para a aprendizagem dos alunos, buscando mediar as avaliações com suportes necessários, como adaptações e flexibilizações nas práticas pedagógicas, nos instrumentos avaliativos e nos conteúdos curriculares.

Em Pimentel (1994 apud OLIVEIRA; VALENTIN; SILVA, 2013, p. 31) encontramos uma interessante reflexão sobre avaliação do desempenho escolar para alunos com diferenças em seu aprendizado

Não há um único jeito de se fazer as coisas [...] Num mundo em transição na crise do paradigma das certezas absolutas, na emergência do novo, não há, realmente, um único jeito de se fazer as coisas.

Os novos paradigmas educacionais demandam novos modelos de avaliação. Neste sentido cabe à escola adotar uma postura transformadora buscando novas concepções sobre ação pedagógica, metodologias e a organização didática, aspectos, diretamente, interligados aos processos avaliativos.

Cumprir enfatizar que o processo de avaliação não envolve somente a relação de mão dupla estudante e professor, abrange também, necessariamente, outras questões que direcionam o resultado final. As relações desencadeadas no contexto escolar, como a atuação do professor e sua interação com os estudantes, permeiam esse processo, porém o ambiente físico da sala de aula, os recursos metodológicos disponíveis, a política educacional vigente, são fatores que devem ser considerados.

Quando os educadores centralizam a avaliação somente no estudante colocam-se em posição unilateral, como se este fosse o único responsável pelo êxito ou fracasso do processo ensino e aprendizagem. Cabe, assim, uma reflexão sobre o pressuposto de que o processo de avaliação escolar tradicional outorga uma posição de poder decisório ao professor, na medida em que ele, no papel de avaliador interpreta e atribui significados e sentido no que avalia.

Sobre essa ênfase, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p.123) discorrem que a avaliação implica

[...]um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho.

Meditando sobre esse ponto, entendemos que o professor à medida que produz conhecimento, suas ações, atitudes e condutas são intencionais e objetivadas, com base em suas próprias vivências, conhecimentos e concepções. Para isso Sordi (2001, p.173) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Sendo assim, podemos considerar que a avaliação está intrinsecamente interligada às práticas pedagógicas, à concepção conceitual do professor sobre a avaliação escolar, ao currículo e à proposta política educacional da instituição de ensino.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo do presente estudo, conforme mencionado, é analisar o processo de avaliação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais realizado no Colégio de Aplicação da UERJ - CAp/UERJ, a partir da concepção dos educadores envolvidos com a escolarização desses alunos. Participaram da pesquisa sete professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e duas coordenadoras pedagógicas.

A presente pesquisa consiste de um trabalho de campo, um estudo de caso, de matriz qualitativa. Segundo Silva (2010) este tipo de abordagem busca uma maior compreensão dos significados e características presentes no cotidiano dos participantes da investigação. Como procedimento de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas.

#### 3.1 Metodologia da pesquisa: aportes teóricos

Ao se iniciar um estudo, a escolha pelo caminho metodológico a ser percorrido, nem sempre é uma decisão fácil. Nossa própria cultura escolar não contribui para que a pesquisa faça parte da formação dos estudantes. Conforme lembra Gonzaga (2006), desde as séries iniciais há um “culto” à memorização de informações.

Esse tipo de formação nos influencia diretamente enquanto pesquisadores, despertando uma inquietação sobre a escolha e legitimação do método e como consequência buscamos nos teóricos a perfeição de passos para o desenvolvimento de nossas pesquisas. Entretanto, como apontam Pimenta, Ghedin e Franco (2006), é no exercício da dúvida metodológica que encontramos o avanço no processo de construção do conhecimento.

Estes autores ressaltam que as ciências humanas têm progredido ao recriar metodologias que atendem à complexidade exigida pelos objetos de estudo e lembram que entre 1600 e 1800, a razão foi constituída como faculdade humana na afirmação de regras e métodos. Nesse período a “verdade” era garantida mais pelos procedimentos e instrumentos, do que pelo conteúdo desvelado. Com a constituição das ciências humanas e sociais, a partir de meados do século XIX, surgiram questionamentos acerca dessa forma de construção do conhecimento.

O século XX, conforme lembra Chizzotti (2006, p.57), representou um período de descobertas para as áreas de Ciências Humanas e Sociais trazendo um novo olhar sobre a produção de conhecimento, marcado em função do crescimento nas pesquisas sobre questões epistemológicas, metodológicas e técnicas, bem como da "*organização da sociologia, da educação, da história, da psicologia, antropologia, da lingüística, da comunicação [...]*".

Franco (2003) ressalta que muitos pesquisadores ainda consideram a representação da metodologia apenas como um instrumento de coleta de dados, entendendo que o papel deverá ser o de organizar os procedimentos para captação dos dados empíricos. Discordando deste posicionamento, a autora entende a metodologia como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo de um estudo, incorporando, assim, novos conhecimentos. Em suas palavras

A metodologia não é um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador, nem mesmo um caminho engessador da necessária criatividade do pesquisador. A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, quadro esse decorrentes de posturas, crenças, valores, que se configuram sob forma de concepções de mundo, de vida, de conhecimento (FRANCO, 2003, p. 193).

Para ela a metodologia é a responsável pela organização do pensamento reflexivo-investigativo durante o desenvolvimento de todo o estudo. Isso não significa o abandono aos critérios de rigor, mas sim, a opção por uma "metodologia consciente", permitindo o pesquisador ir além do senso comum, além da mera narração e descrição de fatos.

Partindo desta perspectiva, o presente estudo se insere no referencial das pesquisas qualitativas de cunho qualitativo, que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Ressaltamos, ainda, que a abordagem qualitativa oferece diferentes possibilidades metodológicas, como por exemplo, pesquisa documental, história de vida, estudo de caso, entre outras (GODOY, 1995; GLAT, 2009).

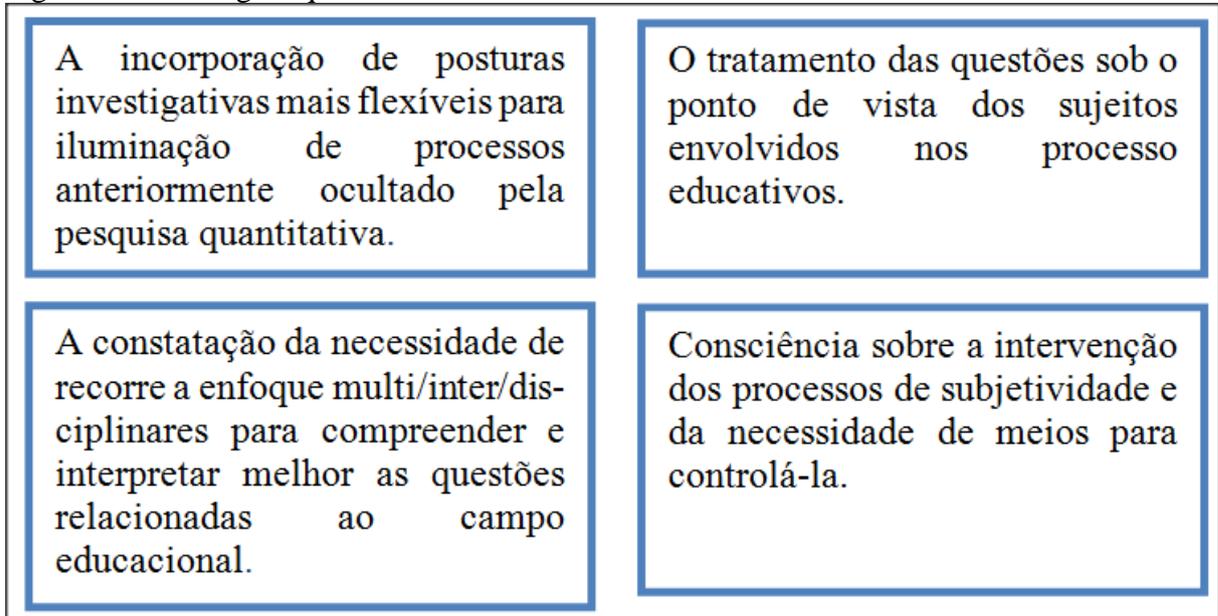
Para Gatti e André (2011, p.30) "*a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas*". Por isso, a pesquisa qualitativa atende aos objetivos de grande parte das investigações no campo da educação.

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das

formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.34).

As referidas autoras levantam quatro pontos que consideramos importantes, a saber:

Figura 1 - Abordagem qualitativa



Fonte: GATTI; ANDRÉ, 2011, p.34

Entre outros aspectos destacados nessa obra, expressamos o que justifica a escolha pela pesquisa qualitativa para o presente estudo: “*discussão sobre a diversidade e equidade*” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34). Esse fator está constantemente presente nas questões sobre inclusão social e escolar de pessoas com deficiência e/ou outras necessidades educacionais especiais.

A presente pesquisa segue o método do estudo de caso, definido por Stake (1995, apud ANDRÉ, 2005) como um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Ou seja, envolve um estudo profundo e detalhado de um objeto que nos permita o conhecer de forma minuciosa.

André (2005) aponta quatro delineamentos fundamentais em um estudo de caso, sendo eles: a particularidade, a descrição, a heurística e a indução. A primeira característica consiste em se analisar um objeto em particular, ou seja, focar sobre apenas um objeto; já a segunda significa o detalhamento completo e literal do objeto analisado; terceira refere-se à ideia de que o estudo ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno analisado e a quarta significa que a grande maioria dos estudos de casos estão baseados em uma lógica indutiva.

Conforme mencionado, no presente estudo foram utilizados como fonte de dados entrevistas semi estruturadas, que podem ser utilizadas como único instrumento de coleta de dados, ou então, para complementar as informações obtidas por outras fontes. Para Manzini (2012) o pesquisador que irá buscar dados por meio de entrevista terá uma fonte de natureza muito particular: a versão de um sujeito ou grupo sobre um evento ou fato. Isso significa que trataremos não do fato ou evento em si, mas sim sobre como este foi vivenciado pelo entrevistado, como faz parte da sua realidade. Ou seja, os dados obtidos pelas entrevistas expressam opiniões, concepções e descrições informadas pelos participantes.

A entrevista é, portanto, uma forma de coletar informações sobre as percepções dos sujeitos. É um momento de interação social, visto que é desenvolvida por meio de um diálogo entre os envolvidos. Os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados (MANZINI, 2012).

Esse procedimento de coleta de dados, parte de um roteiro básico, utilizado de forma flexível, de maneira a possibilitar que o pesquisador possa realizar adaptações ao longo da entrevista. Fontes (2007, p.84), por sua vez, acrescenta que a entrevista semiestruturada [...] *“se caracteriza pela apresentação de certos questionamentos considerados básicos dentro do foco principal da pesquisa e que, ao mesmo tempo, oferece amplo campo para novas interrogações.”*

Manzini (1990/1991) lembra que nas entrevistas semiestruturadas as respostas não estão condicionadas *“a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador”*. Para ele

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 1990/1991, p.154).

De acordo com o autor, este tipo de entrevista oportuniza informações mais livres e não condicionadas a um determinado padrão de alternativa.

Optamos pelo modelo semiestruturado para manter o foco do nosso objeto de estudo, que era, analisar o processo de avaliação escolar vivido por alunos com necessidades educacionais especiais, na concepção desses educadores. A utilização deste tipo de abordagem tem sido recorrente em pesquisas junto a professores (CASTRO, 1997; REIS, 2000; FOGLI, 2010, entre outros) com o objetivo de fornecer subsídios para a compreensão da implementação de novas propostas na Educação Inclusiva/Especial.

### 3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa foram educadores que estavam envolvidos com a escolarização de alunos com necessidades educacionais. Sendo assim, duas coordenadoras, três professores do 1º segmento do Ensino Fundamental e quatro professores do 2º segmento do Ensino Fundamental.

#### 3.2.1 Caracterização Geral dos sujeitos

Todos os sujeitos eram docentes do quadro efetivo do CAP/UERJ, aprovados por concurso de provas e títulos. Suas principais funções e atribuições são descritas abaixo.

- ✓ Coordenadora pedagógica da Educação Básica<sup>8</sup> - Organiza as ações da equipe de coordenadores das séries e professores da Educação Básica, articulando estratégias e documentos em todos os segmentos do Colégio.
- ✓ Coordenadora pedagógica de Ações Inclusivas e professora do AEE<sup>9</sup> - Integra o Núcleo Pedagógico onde coordena a equipe de docentes que são responsáveis pelas ações inclusivas perpassando toda a Educação Básica. Atua como professora do atendimento educacional especializado, pelo ensino colaborativo, no 1º segmento do Ensino Fundamental.
- ✓ Professores de núcleo comum (Ensino Fundamental - 1º segmento) - Ligadas ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF), atuando como professores regentes, no momento da pesquisa, especificamente, em turmas dos 4º e 5º anos.
- ✓ Professores de disciplinas (Ensino Fundamental - 2º segmento) - Ligadas nos departamentos específicos de suas áreas de conhecimento, atuando na sala de aula com conteúdos teóricos e na sala de laboratório com aulas práticas, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e/ou no Ensino médio, com carga horária de até quatro tempos semanais em cada turma.

---

<sup>8</sup> Coordenação da Educação Básica - Essa coordenação está subordinada diretamente a direção do Colégio. Tem como objetivo conduzir os pedagogos de cada ano, dando suporte no acompanhamento dos professores e alunos. Como também, articular estratégias e documentos em todos os segmentos do Colégio.

<sup>9</sup> Essa coordenação está subordinada ao NAPEC - Núcleo Pedagógico e tem como objetivo dialogar e articular estratégias, documentos e encaminhamentos sobre a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, em todos os segmentos do Colégio.

Seguem os quadros com resumos dos perfis de cada um dos participantes da pesquisa

Quadro 5 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

SUJEITOS	ÁREAS DE FORMAÇÃO	
	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
Coordenadora I (Educação Básica)	Pedagogia	Doutorado em Educação Formação de professores na perspectiva da Educação Ambiental
Coordenadora II (Ações Inclusivas)	Pedagogia	Doutorado em Educação Educação Especial e Inclusiva
Professor I	Letras/ Português e Literatura	Doutorado em Letras Linguagem
Professor II	História	Doutorado em Educação Políticas Públicas
Professor III	Letras/ Português e Literatura	Doutorado em Letras Linguística
Professor IV	Biologia	Doutorado em Ciências Zoologia
Professor V	Biologia	Doutorado em Ciências Genética
Professor VI	Matemática	-----
Professor VII	Geografia	Mestrado em Educação Políticas Públicas

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas.

Quadro 6 - Atuação dos participantes da pesquisa no CAp/UERJ

SUJEITOS	TEMPO DE ATUAÇÃO NO COLÉGIO	CARGO E SEGMENTO DE ATUAÇÃO	SÉRIE QUE ESTÁ LECIONANDO NO MOMENTO DA PESQUISA
Coordenadora I	13 anos	Coordenadora da Educação Básica	-----
Coordenadora II	9 anos	Professora de Atendimento Educacional Especializado AEE Coordenadora de ações inclusivas	Séries compostas com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) <sup>10</sup>
Professor I	19 anos	Professor do Núcleo Comum no Ensino Fundamental I	5º ANO
Professor II	11 anos	Professor do Núcleo Comum no Ensino Fundamental I. Tendo como campo de atuação as séries finais desse segmento..	4º ANO
Professor III	13 anos	Professor Núcleo Comum Ensino Fundamental I	5º ANO
Professor IV	1 ano	Professor do Ensino Fundamental II - Disciplina ciências/ aula prática	6º ANO
Professor V	6 meses	Professor do Ensino Fundamental - 2º segmento Disciplina ciências/ aula teórica. Ensino Médio Disciplina de Biologia.	6º ANO 1º Ano do Ensino Médio
Professor VI	30 anos	Professor do Ensino Fundamental - 2º segmento.	6º e 7º ANO
Professor VII	17 anos	Professor do Ensino Fundamental - 2º segmento.	7º ANO

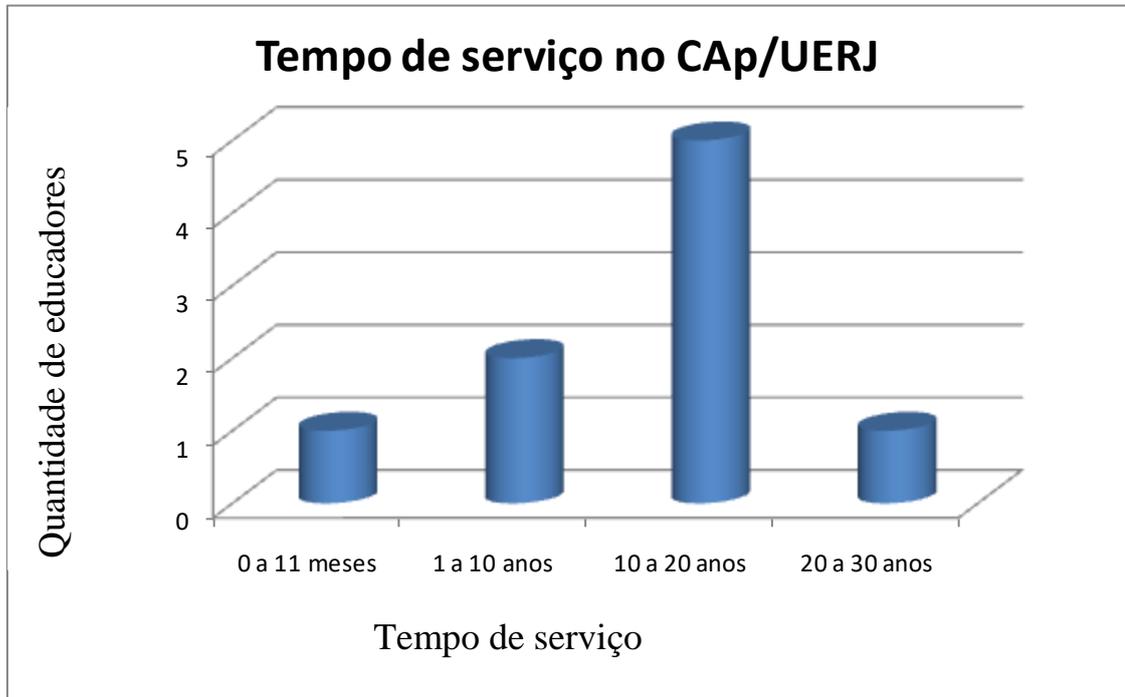
Fonte: elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas.

Como já ilustrado no quadro V, o grupo de educadores do CAp/UERJ tem alto grau de formação acadêmica, entre os nove participantes da pesquisa, sete têm doutorado, um tem mestrado e um graduação. Consideramos importante ressaltar que dos nove sujeitos entrevistados, somente a coordenadora de ações inclusivas, tem formação na área da Educação Especial.

<sup>10</sup> Conforme explicitado a composição do AEE acontece através do Ensino Colaborativo, assim a professora perpassa todas as séries, do 1º segmento, que tem em sua composição alunos com NEE.

O tempo de atuação desses educadores, conforme o quadro VI, varia de aproximadamente 06 meses a 30 anos de atuação no campos da pesquisa.

Figura 2 - Tempo de atuação dos educadores no CAP/UERJ



Fonte: elaborada pela autora em 26/05/2016

### 3.3 Procedimentos para coleta de dados

Este estudo é um recorte da pesquisa *Políticas e práticas de inclusão escolar no Instituto de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar* (GLAT, 2016) referência do relatório<sup>11</sup>, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e Cultura Escola<sup>12</sup>. O objetivo geral da referida investigação foi analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no CAP-UERJ, com foco nas práticas pedagógicas e na cultura institucional.

<sup>11</sup> Pesquisa coordenada pela orientadora da dissertação, Prof<sup>a</sup> Rosana Glat, aprovada no Conselho de Ética da Universidade – COEP, pelo Parecer 433.308. Foi também submetida e aprovada no âmbito do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, (CAP-UERJ), conforme registrado na Ata do Conselho Departamental Ordinário de 14 de maio de 2013.

<sup>12</sup> <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>

Considerando a avaliação da aprendizagem dos alunos, como uma prática pedagógica no cotidiano dos sistemas educacionais, o tema sobre a avaliação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais surgiu como uma alternativa de pesquisa no CAP/UERJ. Para refletirmos sobre essa temática buscamos investigar as concepções dos educadores envolvidos na inclusão escolar desses alunos e como acontecem os processos de avaliação nessa instituição.

Tendo em vista os objetivos, do presente estudo, foi iniciada uma fase exploratória, no Colégio de Aplicação da UERJ, buscando a apresentação do projeto na instituição e a indicação e aproximação com os sujeitos que poderiam participar na realização da pesquisa sobre avaliação escolar. Como explicitam Ludke e André (1986) esse é o momento de apresentar os objetivos da pesquisa, instituir os contatos iniciais para entrada em campo, localizar informantes e as fontes necessárias para o estudo.

Assim o primeiro encontro realizado foi com os coordenadores do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração - NEPE<sup>13</sup>, para apresentação da proposta e metodologia da pesquisa. Em seguida, com a coordenadora pedagógica de Ações Inclusivas e com a coordenadora pedagógica da Educação Básica, tendo como finalidade apresentar alguns dos educadores que estavam envolvidos com a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, para que participassem do estudo.

Nesta oportunidade foi realizado um convite para as duas coordenadoras fazerem parte da pesquisa, também, como sujeitos de investigação. Prontamente, foram aceitos e assim agendado outro encontro, em momentos separados, para a realização das entrevistas.

No momento da coleta das informações a escolha desses educadores, dentro dos que atendiam os critérios de seleção, aconteceu por indicação. No primeiro segmento, feita pela coordenadora de Ações Inclusivas e no segundo segmento pela coordenadora da Educação Básica, considerando os participantes que poderiam ter maior comprometimento e disponibilidade para conceder as entrevistas.

Desta maneira, foram selecionados dez profissionais. Os contatos foram realizados por emails e pessoalmente, explicando superficialmente o estudo, fazendo o convite para participação na pesquisa e agendando encontros com data, local e horário para apresentação detalhada do projeto e realização das entrevistas. Dentre os dez convidados, um professor do 2º segmento não aceitou o convite, alegando que o Colégio estava vivenciando um momento de greve e ele estar participando assiduamente das manifestações e passeatas ocorridas durante esse período.

---

<sup>13</sup> Setor que autoriza e acompanha as pesquisas e projetos de extensão realizados na instituição.

Segue quadro sintetizado com as quantidades e os participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Quantidade de participantes da pesquisa.

Total de educadores participantes		09
<b>Coordenadores</b>	Professores Ensino Fundamental 1º segmento	Professores Ensino Fundamental 1º segmento
2	3	4

Fonte: elaborado pela autora

Conforme mencionado, as entrevistas semi-estruturadas foram baseadas em um roteiro, desenhado de acordo com os objetivos da pesquisa. Para Manzini (2003, apud 2004, p.03) *“O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.”*

Para validação, o roteiro das entrevistas foi encaminhado para duas avaliadoras, professoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com pós-graduação (uma doutora e outra mestre) em Educação, e experiência em pesquisa na área de Educação Inclusiva. Segundo Manzini (2003), a função destes avaliadores é realizar uma apreciação dos instrumentos, associando aos objetivos da pesquisa, traçando observações e sugestões pertinentes para que as questões possibilitem respostas que atendam ao propósito do estudo.

Conforme Rea; Parker, (2000); Manzini (1990/1991; 2003) a elaboração do roteiro de entrevistas requer alguns cuidados, por parte do pesquisador, bem como dos avaliadores: 1) A linguagem utilizada; 2) O formato das perguntas; 3) A sequência das perguntas. Ambas avaliadoras fizeram algumas sugestões no roteiro, o qual foi alterado, de acordo com as orientações sugeridas (Anexo A).

Após a validação do roteiro, foram agendadas as entrevistas com os educadores participantes, as quais foram realizadas. Antes de cada entrevista os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e o projeto foi disponibilizado para aqueles que tivessem interesse. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo B) e concordaram que as entrevistas fossem gravadas em áudio. Estas tiveram a duração de, aproximadamente, 20 a 50 minutos, cada e foram, posteriormente, transcritas literalmente. Conforme já explicitado, foi seguido um roteiro previamente estruturado, no entanto, durante as mesmas, foram realizadas perguntas complementares no sentido de aprofundar melhor determinados pontos trazidos pelos participantes.

Para fundamentar a análise dos dados, foram consultados os documentos institucionais listados abaixo, disponibilizados pelas coordenações:

- Deliberação nº 019/2000 - Dispõe sobre os critérios de avaliação de rendimento escolar do CAp/UERJ. (Anexo C)
- Estrutura de funcionamento da recuperação paralela/2010. (Anexo D)
- Deliberação nº 41/2010 - Altera os Artigos 24,25,26,27,28 e 29 do Título III da Deliberação nº 019/2000. (Anexo E)
- Portaria nº 07/2011 - Institui nova estruturação do ano letivo e de avaliação do CAp/UERJ. (Anexo F)
- Minuta de portaria para encaminhamento ao CSEPE - Dispõe sobre os critérios de avaliação de Rendimento Escolar do CAp/UERJ . (Anexo G)
- Modelo de registros avaliativos, para alunos com necessidades educacionais especiais, usados no 1º segmento do Ensino fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade):
  - Fichas trimestrais de avaliação individualizada - São fichas, pré elaboradas pela equipe pedagógica (coordenadora e professores), sendo preenchidas, pelos professores, através de marcações, com a finalidade de registrar o desenvolvimento acadêmico do aluno, como também descrever as estratégias, os suportes e recursos pedagógicos utilizados no período; (Anexo H)
  - Relatórios descritivos/avaliativos semestral - São relatórios escritos, pelo professor, em forma de textos corridos informando o desenvolvimento acadêmico e social do aluno. (Anexo I)

Da mesma forma, com o intuito de consolidar a pesquisa, durante todo o estudo, foi realizada uma revisão da literatura contemplando estudos sobre a Educação Inclusiva, avaliação escolar, currículo, adaptações e flexibilização curricular. Bem como, os documentos legais que prescrevem sobre avaliação escolar e avaliação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

### **3.4 Colégio de Aplicação da UERJ como cenário da pesquisa**

O lócus do presente estudo foi o Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira uma instituição pública de ensino comum, pertencente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Cap/UERJ). Foi fundado em 1957, pela então Universidade do Distrito Federal (UDF). Em seu percurso, o colégio tem ocupado diferentes sedes, estando atualmente

localizado no bairro do Rio Comprido, na área periférica ao centro metropolitano da cidade Rio de Janeiro. O prédio é composto de dois blocos.

Figura 3 - Foto da fachada do CAP/UERJ



Fonte: [http://www.uerj.br/publicacoes/uerj\\_emdia/543](http://www.uerj.br/publicacoes/uerj_emdia/543)

Figura 4 - Foto vista de cima da parte interna do CAP/UERJ



Fonte: <https://ilydio.wordpress.com/cap-uerj/>

Ao final do ano de 2015, o CAP/UERJ tinha um contingente de 1090 alunos do Ensino Básico, 72 professores efetivos e 30 professores substitutos. No Ensino Fundamental estavam registrados 16 alunos com necessidades educacionais especiais.

Quadro 8 - Quantitativo de alunos registradas com necessidade educacionais especiais

Ano Escolar	Quantitativo de alunos com Necessidade Educacional Especial	Tipo Necessidade Educacional Especial
2º Ano	1	Transtorno do Espectro Autista
	1	Deficiência Física
4º Ano	1	Dificuldade de Aprendizagem / Dislexia

	1	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
	2	Transtorno do Espectro Autista
5º Ano	1	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) em comorbidade com Dislexia
	1	Deficiência Física
	1	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
	3	Deficiência Física
6º Ano	1	Dificuldade de Aprendizagem
	1	Deficiência Intelectual
7º Ano	1	Distúrbio Convulsivo Bipolar
	1	Deficiência Auditiva
8º Ano	1	Deficiência Intelectual
	1	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)/ Dislexia
Total de Alunos	16 alunos com necessidades educacionais especiais	

Fonte: (GLAT, 2016)

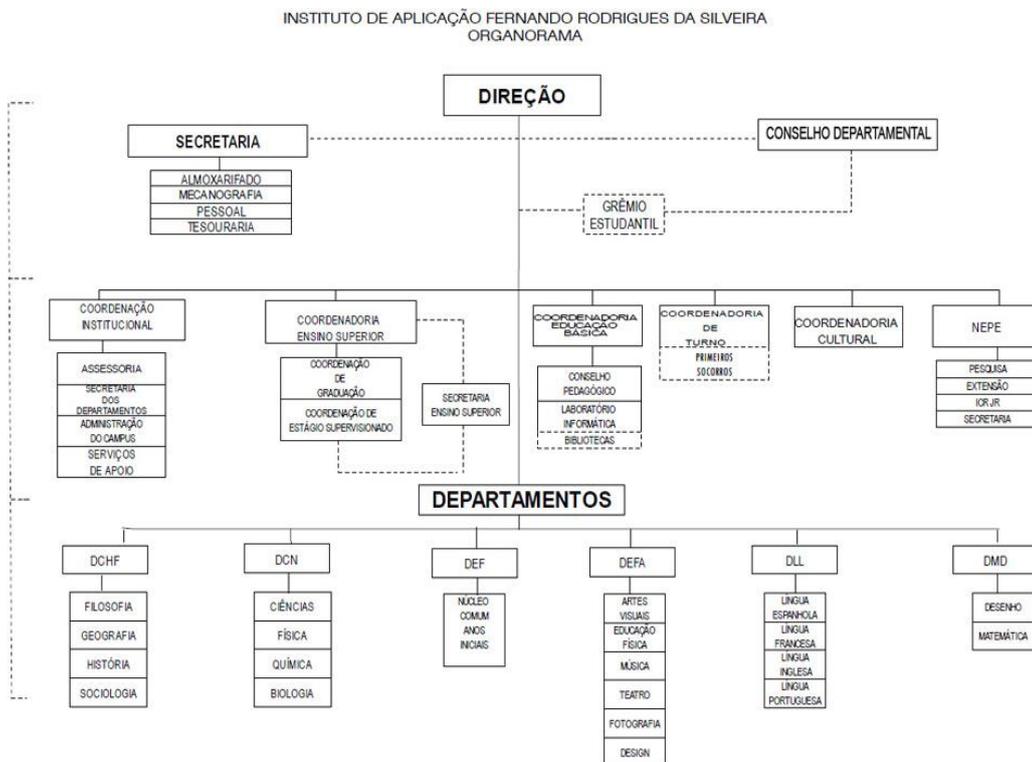
### 3.4.1 Caracterização do cenário da pesquisa

O CAP/UERJ tem como missão a promoção da Educação Básica, em atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Sendo um colégio de aplicação, também é responsável pela formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade, atendendo graduandos dos diferentes cursos de licenciatura, por meio de estágios, Projetos de Iniciação à Docência e Iniciação Científica Júnior (estudantes

do Ensino Médio). Desde 2014 oferece curso de Mestrado Profissional<sup>14</sup> em Educação Básica.

Tais atividades implicam em desafios no processo de gestão e coordenação pedagógica, pois o fato do CAP/UERJ se caracterizar como uma instituição formadora desde a educação básica ao ensino superior, exige uma atenção por parte de todos os envolvidos no funcionamento desta instituição que carrega uma tradição “*marcada pela excelência acadêmica e qualidade dos serviços prestados à comunidade*” (2013, p.09).

Figura 5 - Organograma institucional do Colégio de Aplicação da UERJ



Fonte: <http://www.cap.uerj.br/site/banner/ORGANOGRAMA.jpg>

Com essas características o CAP/UERJ destaca - se como excelente, por sua vocação e pelo seu sistema educacional peculiar, sendo referenciado pelo desenvolvimento de trabalhos e projetos como podemos encontrar no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio

[...] tal perspectiva possibilita aos docentes do CAP/UERJ um contato permanente com os avanços de suas áreas de conhecimento, assegurando, via atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, a função da Universidade de polo de produção científica e tecnológica. Esse contexto permite ao CAP/UERJ, como aos demais Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação, das diversas universidades brasileiras, assumirem lugar de destaque e trazerem significativa contribuição para a discussão sobre os rumos da educação. Há que se ressaltar que o fato de todas essas

<sup>14</sup> Pós graduação de Ensino em Educação Básica.

instituições oportunizarem a articulação entre os ensinos fundamental, médio e superior, incluindo-se a formação docente, confere-lhes status de lócus privilegiado para o constante repensar e refazer da prática docente, de forma a atender as diversas demandas de um mundo em transformação (CAp/UERJ, 2013).

O Colégio de Aplicação há muito é considerado como um espaço de educação diferenciado:

Difere das demais instituições de ensino das redes públicas por caracterizar-se, desde a sua criação, como espaço de formação de futuros professores e campo experimental de pesquisas e projetos educacionais de cunho extensionista, promovendo o aperfeiçoamento didático e metodológico dos ensinos fundamental, médio e superior, por meio da implementação e difusão de novos e diferentes recursos aplicados à educação (CAp/UERJ, 2013.).

Outro fator destaque é constituir-se como uma unidade da Universidade, dispondo de corpo docente qualificado, em sua maioria, em nível de pós-graduação (mestres e doutores), com carga horária para ensino, pesquisa e extensão.

Em suma, reconhecido pelas Secretarias de Educação, pelo meio acadêmico e social, o Colégio de Aplicação vem ocupando uma posição de destaque, sendo considerado, uma escola de excelência de ensino, pesquisa, extensão e campo de estágio, com altos índices de desempenho dos seus alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e outras provas, premiações em olimpíadas de conhecimento que acontecem por meio de provas escritas e práticas<sup>15</sup>.

A cultura do CAP como “escola de excelência”, foi destacada, em entrevistas com os gestores na pesquisa atual do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*.

A escola deixa de ser tijuicana na década de 80 e passa a ser de fato uma escola metropolitana, essa é uma outra característica dessas escolas de excelência, elas rompem com a barreira do bairro, com o limite do bairro [...]. **Então essas escolas elas são metropolitanas, é uma característica dessas instituições ditas de excelência** (Diretor. Grifo nosso).

(...) o colégio de aplicação tem que ter essa perspectiva, mas a gente um pouco se descaracteriza quando começa a pensar na competição, o melhor Rio de Janeiro, o melhor de não sei onde, o melhor do Brasil. Isso é um peso, isso é bom, mas é um peso. **Ano passado não saiu o resultado do Enem porque teve um problema no INEP, os pais ligaram assim que saiu o resultado: que aconteceu será que vocês caíram tanto que nem saíram no ranking? E a gente diz assim, ah eu também não estou preocupada com o ranking, mas na verdade tem essa preocupação. Então, é difícil você fazer esse processo de adequação que é social na verdade,**

<sup>15</sup> Olimpíadas de Matemática, de Língua Portuguesa, entre outros indicativos.

**na verdade a sociedade está exigindo que as escolas sejam inclusivas** (Coordenadora Pedagógica. Grifo nosso).

Aquele aluno que tem uma necessidade, isso a gente discutiu na última reunião com os coordenadores, foi uma reunião ótima, a gente saiu feliz dessa reunião, **porque tem muita resistência a esse tipo de trabalho, muitas pessoas que dizem assim "nossa, mas cara manda esse aluno pra uma escola pública, da rede municipal ou da rede estadual ele não pode ficar aqui, aqui é uma escola de excelência, aqui os resultados do Enem são maravilhosos, aqui o aluno vai pra universidade"**, aí um aluno que tenha alguma necessidade específica [...] (Coordenadora Pedagógica. Grifo nosso).

Para entender as dinâmicas que movimentam o cotidiano escolar é preciso uma atenção aos fatores externos que influenciam diretamente a organização pedagógica e administrativa da instituição, tendo em vista a influência de uma lógica neoliberal, na qual qualidade, eficiência e competência são palavras de ordem no mercado econômico e agora também na escola.

Ainda sobre escolas consideradas de excelência, Marin (2015, p. 44) disserta

Esse tipo de classificação funciona como um “termômetro” para famílias, estudantes e servidores da instituição, e reforça a valorização do sucesso acadêmico em avaliações como sendo a característica principal de uma escola de excelência.

Essa autora lembra que escolas, consideradas de excelência são vistas como contextos singulares com estruturas complexas, onde ocorrem várias ações no âmbito da formação de professores, pesquisa, projetos de extensão inovação tecnológica e de produção científica, artística e cultural. Bem como, nas aulas, avaliações e atividades curriculares, ou seja, no cotidiano da sala de aula onde estão inseridos os estudantes com necessidades educacionais especiais.

É de extrema relevância ressaltar aqui o momento atípico que o Cap/UERJ vivenciou durante a pesquisa, o instituto passou por períodos de greve e paralisações de aulas, por trocas de professores, por cancelamento de contratos de funcionários, entre outras questões internas. Sabemos que o contexto vivido não é a realidade constante do local, entretanto, não podemos negar o fato de que essas demandas contribuem – e contribuíram – para a conjuntura do que hoje é o campo dessa pesquisa.

### 3.4.2 Acesso e permanência de alunos no CAp/UERJ

Atualmente, o ingresso dos estudantes no CAp/UERJ ocorre por meio de sorteio público para os alunos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental. No 6º ano do Ensino

Fundamental acontece através de concurso público, classificatório e seletivo, com realização de provas.

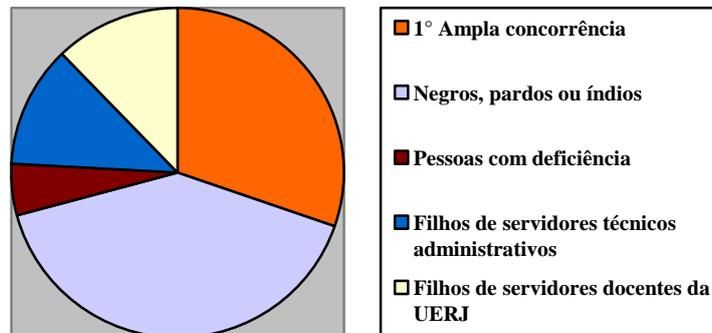
Em 2013 essa dinâmica foi alterada devido ao cumprimento à Lei Estadual nº 6434/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013), que dispõe sobre o sistema de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em relação ao Colégio de Aplicação da UERJ, ficaram reservados para os candidatos os percentuais de vagas para os seguintes grupos de cotas:

**Quadro 9 - Reservas de cotas para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental**

<b>1º ano do Ensino Fundamental Previsto em edital para o sorteio</b>	
<b>30%</b>	Ampla concorrência
<b>40%</b>	Negros, pardos ou índio
<b>5%</b>	Pessoas com deficiência
<b>12,5%</b>	Filhos de servidor técnico administrativo da UERJ
<b>12,5%</b>	Filhos de servidor docente da UERJ

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: <http://www.cap2016.uerj.br/editais/2016/1ano/Edital.pdf>

**Figura 6 - Cotas para o 1º ano do Ensino Fundamental**



Fonte: a autora: 26/05/2016

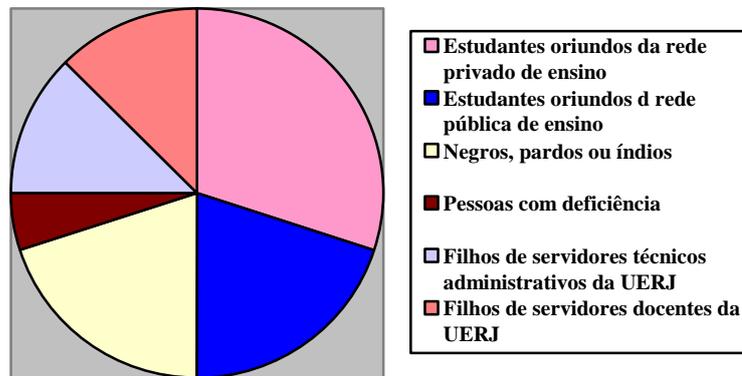
Quadro 10 - Reservas de cotas para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental

**6º ano do Ensino Fundamental**  
**Previsto em edital para concurso público**

<b>30%</b>	Estudantes oriundos de rede privada de ensino
<b>20%</b>	Estudantes oriundos de rede pública de ensino
<b>20%</b>	Negros, pardos ou índio
<b>5%</b>	Pessoas com deficiência
<b>12,5%</b>	Filhos de técnico administrativo
<b>12,5%</b>	Filhos de docentes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de fonte: <http://www.cap2016.uerj.br/editais/2016/6ano/6anoEdital.pdf>

Figura 7 - Cotas para o 6º ano do Ensino Fundamental



Fonte: elaborado pela autora: 26/05/2016

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de estudantes com necessidades educacionais especiais ingressantes pelo sistema de cotas

Quadro 11 - Quantitativo de ingresso de alunos com NEE - Sistema de cotas

Ano de ingresso	Tipo de deficiência	Ano de escolarização
<b>2014</b>	1-Deficiência auditiva	6ºano (exame seleção)
<b>2015</b>	1-Autismo	1º ano (sorteio)
	1-Deficiência Física	
<b>2016</b>	1 - Autismo	1º ano (sorteio)
	1-Deficiência Física	6ºano (exame seleção)
	Baixa Mobilidade	

Fonte: (GLAT, 2016)

O ingresso desses estudantes, historicamente excluídos, vêm provocando tensões e rupturas no contexto escolar do CAP/UERJ, como constado na entrevista com a Coordenadora Pedagógica (GLAT, 2016)

E aí o que a gente começou a perceber? Se vocês forem olhar a legislação, né, o que fala de atendimento ao deficiente, é, nós atendemos a poucos, né, por exemplo, um

deficiente intelectual, é, **difficilmente ele permanece no CAP, isso é triste, mas é verdade, ele é jubilado. Não nas séries iniciais, mas a partir do sexto ano [...]. Com a chegada às séries iniciais, nos anos iniciais isso aparece mais e aí desde o início os professores procuraram um pouco dar conta com um processo de recuperação, com uma ação mais efetiva, um atendimento específico que é o atendimento que a Patrícia faz, mas quando chega nos anos finais e ensino médio, até chegar o ensino médio é uma grande vitória.** Nós temos algumas dificuldades e as nossas dificuldades normalmente são resolvidas, é, de uma maneira mais assim, institucional eu diria, família não aceita de repente uma jubilação, da entrada num recurso, esse recurso é acatado, daí nós temos um órgão deliberativo que é o Conselho Departamental, mas o que a gente percebia? Que as ações efetivas para que esse aluno permanecesse na escola, a gente não fazia. Por não saber fazer, ninguém deixa de fazer porque é mau não, a gente não sabe fazer, a gente não sabe fazer assim, as diversas redes a gente não sabe fazer um monte de coisas. Imagina um colégio de aplicação que a demanda é o que? **Qualidade de ensino, qualidade de ensino está vinculada a coeficiente intelectual, apesar da gente não usar mais a denominação, mas tá na cabeça das pessoas** (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).

Nesta fala, fica nítida uma reflexão em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido do CAP/UERJ, as dificuldades, os desafios e a necessidade de se romper concepções fixadas no pensamento sobre a aprendizagem vinculada ao processo de permanência ou exclusão dos alunos. No caso de estudante com necessidades educacionais especiais esses marcadores são mais evidenciados, considerando os comparativos de aprendizagem que são submetidos, principalmente, quando a meritocracia, é predominante.

Um aspecto que ficou marcado na pesquisa de Glat (2016) é a diferença de atendimento aos estudantes com necessidades especiais nos diferentes níveis de ensino. No primeiro segmento há suporte da equipe de atendimento educacional especializado, com práticas pedagógicas individualizadas para garantir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Já no segundo segmento emergem novos desafios, pois, ainda, não há equipe formada para o atendimento educacional especializado, tratando-se de uma realidade que deverá ser pesquisada e construída, considerando o histórico de escolarização do estudante com deficiência e elaborando estratégias a fim de facilitar o desenvolvimento escolar desses alunos.

### 3.4.3 O Atendimento Educacional Especializado

O CAP/UERJ prevê no Projeto Político Pedagógico atendimento educacional especializado (AEE), a alunos com necessidades educacionais especiais, atendendo aos preceitos legais (BRASIL, 1996; 2008, 2011), como também às regulamentações internas do

colégio. A oferta deste serviço foi institucionalizado pela Deliberação n.12/2014 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2014), que intitui o atendimento nos espaços da sala de aula e, por vezes, fora dela. Vale lembrar que o colégio não oferece a modalidade de sala de recursos.

Conforme o PPP:

A proposta do Atendimento Educacional Especializado – Ensino Colaborativo tem por finalidade o atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na escola básica e que, por conta de um desenvolvimento diferenciado dos demais alunos, apresentam demandas para a organização de estratégias específicas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem, garantindo o processo de escolarização.

Para estes alunos são necessárias **adequações nas ações pedagógicas** em sala de aula e fora dela, as quais podem envolver o currículo, o **processo de avaliação**, a ação didática em sala de aula, o planejamento escolar. A metodologia pedagógica para o desenvolvimento das ações no Atendimento Educacional Especializado (AEE) segue o viés da proposta do Ensino Colaborativo na qual se prevê ações que mediam os processos de ensino, tanto em sala de aula, quanto fora dela, quando há necessidade de individualização de ensino para complementar as estratégias para a aprendizagem do aluno (PPP, p.75. Grifo nosso).

As ações pedagógicas [do AEE] são realizadas, prioritariamente, na sala de aula do aluno – acompanhando as atividades na turma, quando há necessidade de mediação para o processo de ensino com os pares, a organização escolar do currículo e do tempo das atividades em grupo e individuais, diárias e de avaliação; fora da sala de aula do aluno - no turno do aluno, quando há necessidade de maior individualização no ensino devido à complexidade do desenvolvimento, com a aplicação de recursos e estratégias diferenciados em função da necessidade específica, com o uso de um planejamento individualizado, mas contextualizado com o planejamento da turma; fora da sala de aula do aluno - no contra turno, individualmente, quando não há a necessidade de retirar o aluno de sala, mas há a necessidade de organização de estratégias que possam implementar processos de pensamento sobre conceitos mais complexos. (PPP, p. 75)

Destacamos como relevante a previsão do atendimento educacional especializado, no Projeto Político Pedagógico, pois essa realidade, ainda, não é constatada em muitas instituições de ensino. Sendo importante lembrar, porém, que um registro documental não irá ser implementado sozinho, caso contrário, com diversos documentos legais oficiais, que existem em nosso país, essa realidade já havia sido modificada.

Nesse sentido, apontamos como essencial a articulação realizada pela Coordenação Pedagógica de Ações Inclusivas juntos aos professores, alunos (Educação Básica) e estudantes da licenciatura (mediadores), conforme relatado pela coordenadora em entrevista:

Coordeno uma equipe de professoras que fazem a mediação de crianças matriculadas nas turmas regulares com necessidades educacionais especiais. Além de participar dessa equipe eu tenho uma função dentro do Núcleo Pedagógico que é a coordenação de ações inclusivas para escola. Dentro da escola eu tenho dois projetos de iniciação à docência direcionados para essa formação de professores a

partir do ensino colaborativo, da mediação em sala de aula. (...) todos eles trabalham esse ano, basicamente, nesses últimos projetos que foram feitos com a perspectiva da inclusão escolar. Então são programas de formação inicial e continuada que o Instituto de Aplicação está participando com esse perfil, com vistas a discussões, reflexões, informação para a perspectiva da inclusão escolar (GLAT,2016)

Articulando as informações obtidas na entrevista, com o PPP, constatamos um movimento da construção de um trabalho de suporte, que tem suas ações pedagógicas demarcadas pelo Ensino Colaborativo composto pela Bidocência e pelo Mediador ou facilitador de aprendizagem ( GLAT; PLETSCHE, 2011). Entendemos que tais práticas afetam diretamente o processo de avaliação dos alunos, tendo em vista que as vivências no cotidiano escolar estão entrelaçadas ao processo de ensino e aprendizado, afetando diretamente seu desenvolvimento escolar.

### 3.5 Procedimento de análise dos dados

De acordo com Franco (2008, p.121) o objetivo das pesquisas devem ser "*produzir conhecimento a partir da coleta de dados*", corroborando com esse autor entendemos a importância de uma análise dos dados bem elaborada, para que o estudo possa oportunizar novas reflexões, novas pesquisas e contribuir para o aprimoramento das práticas. Desta forma, realizamos a análise de conteúdo aprofundada a partir das informações de composição do campo da pesquisa, das entrevistas semiestruturadas e dos referenciais teóricos sobre a temática de avaliação escolar.

Buscando seguir um enfoque de tratamento qualitativo, que segundo Pletsch (2005, p. 64) “[...]a análise de conteúdo contribui para uma análise qualitativa mais apurada[...]” e essa técnica de investigação “[...]tenta proporcionar aos pesquisadores um meio para compreender as relações sociais em determinado tempo e espaço.”, ponderamos a relação, a pertinência e as implicações dos objetivos da pesquisa com os referenciais teóricos e as reflexões sobre o material coletado.

Para iniciar a análise foram realizadas leituras de todas as transcrições das entrevistas, destacando pontos importantes da fala dos entrevistados e tendo como base os objetivos do estudo. Nesta etapa foi criada uma tabela com os trechos relevantes das falas dos participantes, de acordo com o modelo a seguir:

Tabela 1 - Registro pontos relevantes nas entrevistas

<u>IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO</u>	
<input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Coordenador Ensino Fundamental: <input type="checkbox"/> 1º segmento <input type="checkbox"/> 2º segmento Nome: Disciplina:	
Objetivos da pesquisa	Trechos retirados da transcrição da entrevista
Concepção de avaliação escolar	
Concepção de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais	
Processos de avaliação escolar desses alunos	

Fonte: elaborado pela autora

Na etapa seguinte, considerando quando Franco (2012, p.22) disserta sobre a análise dos dados, destacando que “*as operações de comparação e de classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças*”, realizamos o agrupamento dos dados distribuindo sistematicamente segundo as analogias das falas dos entrevistados. Essa organização associada aos objetivos do estudo possibilitou a criação de quatro categorias temáticas, conforme o modelo abaixo, de acordo com as orientações de Franco (2012, p.63)

Definidas as unidades de análise chega o momento da definição das categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Tabela 2 - Categorias temáticas

	<b>Categorias temáticas</b>	<b>Objetivos do estudo</b>
1	Conceitos de avaliação escolar	Identificar a concepção de professores e coordenadores sobre avaliação escolar.
2	Percepção sobre a avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais	Identificar a concepção de professores e coordenadores sobre a avaliação escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino comum.
3	Sistema de avaliação do Colégio	Investigar como acontece os processos de avaliação escolar de alunos com NEE, no Colégio de Aplicação da UERJ- CAp/UERJ
4	Processos de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais, no 1º segmento do ensino fundamental	
5	Processos de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais, no 2º segmento do ensino fundamental	

Fonte: elaborado pela autora.

Essas categorias geraram o que chamamos de subcategorias. As subcategorias foram agrupadas, de acordo com as conexões e interrelações entre as informações e passaram a compor as unidades de análise deste estudo, considerando que

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2012, p. 22).

Diante do exposto, para analisar o processo de avaliação do desempenho escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, do Colégio de Aplicação da UERJ, considerando a concepção dos professores e coordenadores envolvidos na inclusão escolar desses alunos, apresentamos a tabela abaixo com as seguintes categorias e subcategorias:

Tabela 3 - Categorias e Sub categorias

	<b>Categorias temáticas</b>	<b>Sub categorias</b>
1	Conceitos de avaliação escolar	Avaliação processual Medição de conhecimento Avaliação para formação docente
2	Percepção sobre a avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais	
3	Sistema de avaliação do Colégio	
4	Processos de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais, no 1º segmento do ensino fundamental	Procedimentos para avaliação escolar Avaliação diferenciada Domínio de conteúdos e habilidades a cada serie encerrada
5	Processos de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais, no 2º segmento do ensino fundamental	Procedimentos para avaliação escolar Avaliação diferenciada

Fonte: elaborado pela autora

No capítulo seguinte, será apresentada uma análise aprofundada sobre os dados a partir dessas categoria.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo apresenta a análise dos dados colhidos ao longo desse estudo. Cabe aqui ressaltar que seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa através da utilização de entrevistas semiestruturadas, portanto, as categorias de análises foram delimitadas com base na fala dos entrevistados. Consideramos o roteiro das entrevistas um referencial que oportunizou nortear a coleta de maneira flexível, facilitado o registro dos dados a partir da visão de cada sujeito participante e do contexto do campo da pesquisa.

Nesse sentido, conforme apresentado no capítulo anterior, utilizamos a análise de conteúdo, articulando os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas com as informações obtidas na composição do cenário da pesquisa, nos documentos institucionais orientadores da avaliação no Colégio, e os referenciais teóricos.

Essa análise nos permitiu compreender o processo de avaliação do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na visão dos professores e coordenadores do Colégio de Aplicação da UERJ- CAp/UERJ. O quadro a seguir mostra o delineamento seguido para análise desses dados.

Tabela 4 - Delineamento de pesquisa

Objetivos da Pesquisa		Categorias temáticas	Sub categorias
Identificar a concepção de professores e coordenadores sobre avaliação escolar	Fonte de Análise dos dados	Concepção de avaliação escolar	Avaliação processual
			Avaliação classificatória: para medir conhecimento
			Avaliação: orientação para formação docente
Identificar a concepção de professores e coordenadores sobre a avaliação escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino comum.	Entrevistas realizadas com educadores no Colégio de Aplicação da UERJ/CAP-UERJ	Percepção sobre a avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais	
		Sistema de avaliação do Colégio	
Investigar como acontece os processos de avaliação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no Colégio de Aplicação da UERJ- CAP/UERJ	Entrevistas realizadas com educadores no Colégio de Aplicação da UERJ/CAP-UERJ	Processos de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais, no 1º segmento do ensino fundamental	Procedimentos para avaliação escolar
			Avaliação diferenciada
			Domínio de conteúdos e habilidades ao final de cada série
			Procedimentos para avaliação escolar
		Processos de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais, no 2º segmento do ensino fundamental	Avaliação diferenciada

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas

A seguir apresentamos uma reflexão sobre as categorias e as sub categorias descritas no quadro anterior, considerando as informações colhidas, de acordo com o que foi descrito acima.

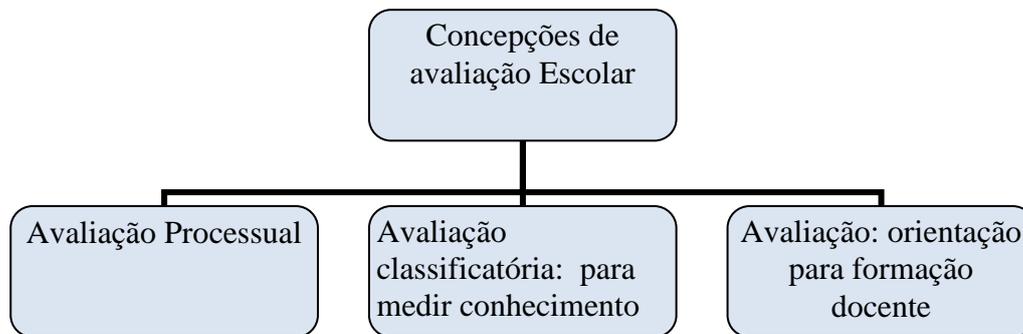
#### 4.1 Concepção de avaliação escolar

Identificar e analisar as concepções de avaliação escolar é traçar apontamentos sobre a importância dessa prática e apresentar diversas percepções sobre essa temática. A avaliação

tem sido tradicionalmente considerada como um fator que ocorre no processo de produção de conhecimento. A constituição da prática de avaliar articula os conhecimentos teóricos e as experiências vividas pelos docentes, e é sob essa ótica que buscamos identificar quais as concepções de avaliação escolar de professores e coordenadores do Colégio de Aplicação da UERJ-CAp/UERJ.

As percepções indicam as várias vertentes que compõem o entendimento docente sobre a avaliação escolar e esses fatores implicam diretamente em suas práticas pedagógicas e definem suas decisões no ato de avaliar. No quadro abaixo apresentaremos as concepções de avaliação escolar que foram identificadas nesse estudo, as quais organizamos em três subcategorias, as quais serão discutidas a seguir.

Figura 8 - Concepções de avaliação escolar



Fonte: elaborado pela autora a partir da análise dos dados

#### 4.1.1 Avaliação Processual

Então assim eu diria que a avaliação é um processo longitudinal, de ponto de partida e questionamento sobre qual desenvolvimento que o aluno apresenta e para qual o desenvolvimento eu quero favorecer dali para frente.

*Coordenadora II, de Ações Inclusivas, entrevista concedida em 01/12/2015*

Em um sentido geral, avaliação é indispensável à toda atividade humana. Quando avaliamos emitimos um juízo de valor, uma interpretação sobre a importância ou qualidade de idéias, trabalhos, situações, métodos; enfim, traçamos um olhar sobre o que está sendo

avaliado. Na visão de alguns s professores do CAp/UERJ, avaliação é conceituada como um processo contínuo que pode favorecer a escolarização dos alunos e a construção dos conhecimentos oferecidos pelo sistema educacional.

Conforme a portaria nº 07/2011<sup>16</sup> do CAp/UERJ, "*a avaliação dos estudantes deverá ser processual e contínua durante os 3 (três) períodos em que se divide o ano letivo e será expressa por notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez)..*" (UERJ, 2011). Esta disposição nos leva entender que a avaliação deve ocorrer consecutivamente e não em momentos estanques, em situações isoladas, com a realização de provas e testes. Pois avaliar, por este conceito, não se caracteriza apenas em medir o conhecimento através de notas e sim é considerada como elemento do processo de construção do conhecimento.

Corroborando com o exposto acima a Coordenadora I, da Educação Básica, declara

O que é avaliação? A avaliação se dá diariamente e a gente tinha que encontrar uma forma de não ter só esse momento estanque de prova, trabalho, de teste, mas assim de fazer [...] aquela coisa de acompanhamento diário. Que percebe como ele avançou! Se ele tem um resultado ruim numa prova isso não faz diferença, porque eu sei que aquele aluno, na verdade aquele resultado foi mascarado, ele pode ter ficado nervoso, estava num mau momento, a forma como eu coloquei a questão foi uma forma complicada com um vocabulário muito rico do que normalmente eu uso em sala de aula e isso pode interferir. (Entrevista concedida em 04/04/2016)

Nesse sentido, a questão essencial não consiste em determinar se o aluno deve receber esta ou aquela nota, e sim, ponderar que o processo de avaliação parte do pressuposto que as atividades avaliativas são auxiliares na prática docente e não o fator determinante que sentença o grau de aprendizagem do estudante. O olhar contínuo, agregando cada momento do cotidiano escolar, deve compor a decisão docente, conforme podemos constatar nas entrevista abaixo

Não tem o momento de prova o olhar é processual, porque fazemos uma atividade em grupo e avaliamos propomos uma tarefa de grupo e pedimos feedback naquela hora, manda um menino para o quadro pra explicar como é que ele fez [...] (Coordenadora II)

[...] o momento avaliativo tem um objetivo muito claro que é saber o que a criança realiza sozinha. Mas ele não é o único instrumento de avaliação, toda a produção que a criança faz, a postura dela de estudante, o compromisso com a escola, enfim...tudo isso compõe a nota. (Professor I, entrevista concedida em 28/06/2015)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.55) distingue que o processo de avaliação deve acontecer de maneira "*[...] contínua e sistematicamente por meio da*

---

<sup>16</sup> Documento institucional do Colégio de Aplicação da UERJ que objetivou instituir nova estrutura do ano letivo e de avaliação do CAp/UERJ a partir de 2011.

*interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno*". Portanto, entender que a avaliação é focalizada apenas em conteúdos não é suficiente. A avaliação como processo caracteriza-se pelo olhar contínuo na intenção de aprimoramento dos estudantes, visando o seu desenvolvimento global. Logo, não pode ser só uma medida quantitativa de aspectos isolados, conforme o modelo tradicional de avaliação classificatória.

#### 4.1.2 Avaliação classificatória: para medir conhecimento

A avaliação classificatória tem como função ranquear os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados, de acordo com o resultado de testes e outros instrumentos. O objetivo básico deste tipo de avaliação é determinar se o aluno será aprovado ou reprovado. Ou seja, está vinculada à noção de medir, determinar a quantidade, a extensão ou o grau de conhecimento dos estudantes.

A medida, por definição, se refere aos aspectos quantitativos do fenômeno a ser avaliado. Corroborando com a ideia de avaliação para medir o conhecimento do aluno, destacamos a fala do professor IV, do 2º segmento do Ensino Fundamental, em entrevista concedida em 07/01/2016 "[...] *a avaliação acho que é para medir esse mínimo necessário pra dizer que ele completou aqui aquela etapa, aquela matéria.*"

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a intenção de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Quanto a esse propósito o professor V, do 2º segmento do Ensino fundamental declara

Avaliação, no meu entender, deveria medir o conhecimento teórico que aquele aluno conseguiu absorver de alguma forma, como ele coloca, como ele entende esse conhecimento teórico na sua prática, na sua vida, no cotidiano.

Avaliação tem a ver com o desenvolvimento da própria escrita. No caso de ciências, a própria linguagem científica, a apropriação dessa linguagem também é um aprendizado para eles e é preciso verificar se eles aprenderam. (Entrevista concedida em 07/01/2016).

Para medir o nível de conhecimento e depois classificar cada aluno o sistema educacional adotou a prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos. Segundo Libâneo (2002) esse hábito teve sua origem na escola moderna, século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa e perpetua até os dias atuais. De fato,

essa prática ainda é bastante presente em nossas escolas, conforme entrevista realizada com o professor do CAP-UERJ

[...] um teste padrão mesmo típico;, teste.-- é não sei como dar o nome clássico -- enfim pergunta e resposta. [...] eles tem a prova no final do trimestre, os testes são em dupla e a prova é individual. Então assim, o que eu acho que mais ajuda na promoção deles são as avaliações que são passadas [...] (Professor IV)

Este tipo de avaliação pressupõe que todos os alunos aprendam do mesmo modo e nos mesmos momentos. Logo, geralmente, o instrumento de avaliação é único

Eu tento manter o mesmo teor avaliativo, na avaliação formal que é a prova, eu abordo exatamente os mesmos conteúdos que eu procurei investigar que aquele aluno aprendeu, eu abordo as mesmas coisas pra turma como um todo. (Professor V)

Portanto, podemos compreender que tal como vem sendo compreendida e praticada a avaliação do desempenho escolar do aluno, principalmente no 2º segmento do Ensino Fundamental, retratam as ações docentes perpassando a intenção da construção do conhecimento, permanecendo relacionada a concepção de medir, classificar e dar nota.

#### 4.1.3 Avaliação: orientação para formação docente

Outra concepção de avaliação parte do pressuposto que avaliar é um auxílio nas práticas docentes, favorecendo novas ações pedagógicas. [...]pensar a avaliação, eu entendo que é pensar o meu trabalho o tempo todo. (Professor III , entrevista concedida em 17/03/2016).

O conceito de que a avaliação pode ser um parâmetro para novas ações docentes surge a partir do entendimento que ela serve como uma ferramenta para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a avaliação deve ter o objetivo de construir novas estratégias de ensino, de ser um instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de problematização constante das metodologias e das intervenções.

A avaliação precisa servir para que você oriente seu planejamento em sala de aula, para que você oriente a sua ação docente, para que você perceba aquilo que a criança consegue e não consegue, aquilo que você fez que deu certo[...]. (Professor II)

Alguns professores entrevistados defendem a concepção de avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica que seve para subsidiar um modo eficiente de ensinar, ou seja, que ela aconteça como um instrumento de formação docente continuada, com

a finalidade de alcançar objetivos curriculares e favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Conforme, relata o professora III, do 1º segmento "[...] *ela é um termômetro que eu estou ali usando e que eu tenho que está atenta senão não tem razão de ser.*"

Conceber o processo de avaliação visto como um elemento que contribui para a formação docente continuada demanda, da parte do professor, reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas adotadas. Sendo assim, discernimento no sentido de perceber dificuldades e avanços, com a finalidade de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer, reajustando seus planos de ação e superando os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos.

Eu acho que a avaliação precisa ser fundamentalmente formativa. Formativas de todos os sujeitos, porque muitas vezes o professor ele muda sua visão sobre uma determinada forma de aplicar um conteúdo ou uma determinada forma de está atuando naquela turma, a partir dos erros que são revelados nessas avaliações que os alunos fazem. (Professor II)

Diante do exposto, podemos considerar que a avaliação formativa é pensar que os resultados encontrados a partir das respostas dos alunos é um retorno das ações docentes. Desse modo, favorecendo a reflexão sobre suas práticas, revendo que estratégias podem continuar e o que deve ser modificado, pretendendo alcançar os objetivos propostos.

#### **4.2 Percepção docente sobre a avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais**

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo.

*Santos; Varela, 2007*

Com as políticas de Educação para a diversidade focalizada para diversos grupos, entre eles, alunos com necessidades educacionais especiais a escola tem sido requisitada a elaborar estratégias de ensino e de avaliação para atender as necessidades discentes e

responder a diversidade dos sujeitos que hoje a freqüentam. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de como seria a avaliação num contexto inclusivo (BRASIL, 2008), diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação ainda é uma das questões mais contraditórias do cenário educacional (CAPELLINI; MENDES, 2002; JESUS, 2004).

Neste sentido, uma das questões de interesse do estudo foi, justamente, qual seria o entendimento de professores do CAp/UERJ que têm em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais sobre avaliação escolar. Vale considerar que as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaborada no ano de 2001, definiu avaliação do desempenho escolar dos alunos como um

[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (BRASIL, 2001, p. 34).

Apesar das concepções sobre avaliação escolar dos professores entrevistados serem diversificadas, no que tange a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais prevaleceu, mesmo que não diretamente enunciado, o conceito de avaliação processual, conforme ilustrado na fala do professor I

Agora a gente vai trabalhar com o 5º ano com biografia. Então ele está produzindo a biografia e eu estou produzindo um relatório .. e aí é o que a gente **faz no cotidiano é o que vira um instrumento de avaliação.** (Grifo nosso)

Assim, é possível compreender que a avaliação acontece de maneira longitudinal com acompanhamento sistemático de cada atividade realizada, conforme relata a Coordenadora II

[...] processual, mas não é tão simples de ser feito [...] que você faça alguns registros durante esse processo porque no dia tal ele fez assim, mas agora ele fez com tanta autonomia. Gente! O que houve? Há dois dias atrás ele não conseguia elaborar com essa autonomia e hoje ele elaborou. Quais são as variáveis? É o ambiente que é mais tranquilo? É a relação um para um? Ele pode ler em voz alta sem ter ninguém que interferisse?

Pletsch e Braun (2008, p.1) defendem que "*[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.*" Para tal, é preciso que os envolvidos no processo de ensino desses alunos conheçam suas potencialidades e limitações, tornando possível que sejam traçados objetivos para seu

desenvolvimento além de caminhos para que estes sejam alcançados. Nesse sentido, a avaliação tem importância fundamental como meio de identificar as necessidades educacionais especiais e tomar decisões pedagógicas.

[...]esses meninos estão o tempo todo revelando que no caso deles os passos que a gente dá com eles, são passos que precisam o tempo todo estar ancorados naquilo que eles estão apresentando para você, então estão apresentando que desta forma está dando certo, **então vamos por aqui.** (Professor II. Grifo nosso)

O relato, acima, do professor II reflete a percepção de que as avaliações realizadas com alunos com necessidades educacionais especiais são ações pedagógicas investigativas, processuais e formativas que direcionam à novas práticas com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizado efetivando a inclusão escolar.

### **4.3 Processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino fundamental**

#### 4.3.1 Sistema de avaliação

Diversos autores (LUCKESI, 1996; ZABALA, 1998; ESTEBAN, 2001; BEYER, 2005; HOFFMAN, 2008, OLIVEIRA, VALENTIN, SILVA, 2013), bem como documentos oficiais (BRASIL, 1997; 1996; 2001, 2013) nos trazem discussões a respeito da avaliação escolar como um processo que permite conhecer a forma como os alunos aprendem. Nesse momento as dificuldades de aprendizagem são desveladas proporcionando a possibilidade de reavaliar as práticas de ensino e direcionar as ações docentes em busca de avanços na aprendizagem dos alunos.

Para explicitar o exposto acima destacamos o que Canen (2005, p. 18) disserta sobre avaliação escolar

[...]tem sido compreendida como aquela que busca levantar dados no decorrer do processo, por intermédio de atividades e instrumentos diversificados, que visam avaliar aspectos plurais pelos quais se dá a aprendizagem. A avaliação tem como propósito, o crescimento de alunos e de instituições [...]

Neste sentido, procuramos investigar como acontece o processo de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, separadamente, nos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental ponderando suas particularidades. Para tal, consideramos os documentos institucionais sobre avaliação escolar e, principalmente, as entrevistas realizadas com os professores e coordenadores. Os documentos selecionados para análise foram as Deliberações nº 019/2000 (UERJ, 2000) e nº 041/2010 (UERJ, 2010), Portaria nº 07/2011 (UERJ, 2011) e Minuta de portaria/2015 os quais são descritos sucintamente no quadro abaixo

**Quadro 12 - Documentos institucionais sobre avaliação**

**Documentos Institucionais sobre avaliação escolar**

<b>Documentos</b>	<b>Descrição</b>
Deliberação nº 019/2000	A presente Deliberação dispõe sobre os critérios de avaliação do rendimento escolar de alunos do CAp/UERJ. Nela são estabelecidos parâmetros sobre o sistema de avaliação; a assiduidade nas aulas e apuração no caso de faltas; a recuperação paralela e realização do Conselhos de Classe (COC).
Deliberação nº 041/2010	Essa Deliberação retifica os Artigos 24 a 29 da Deliberação nº 019/2000, modificando a redação dos parágrafos que dissertam sobre a recuperação paralela.
Portaria nº 07/2011	Institui nova estruturação do ano letivo e de avaliações do CAp/UERJ.
Minuta de portaria/2015	A presente portaria altera o disposto na Deliberação 019/2000, incluindo <b>critérios de avaliações para alunos com necessidades educacionais especiais</b> , bem como a adoção, a partir do 6º ano, da progressão parcial, quando o aluno poderá ser matriculado na série seguinte em dependência de até 3 disciplinas da série anterior. Essa portaria foi aprovada em Conselho Departamental e encaminhada para o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE) e está aguardando aprovação.

Fonte: elaborada pela autora a partir da análise documental

Segundo a Portaria nº 07/2011 (UERJ, 2011) o processo de avaliação no colégio é estruturado em períodos durante o ano letivo. O ato de avaliar deve ser processual, contínuo e referendado através dos objetivos educacionais estabelecidos para cada ano de escolaridade, considerando os aspectos quantitativos e qualitativos do desempenho dos alunos.

A avaliação deverá ser expressa através de notas com a composição contendo os seguintes instrumentos avaliativos, conforme a Deliberação nº 019/2000 (UERJ, 2000, p. 2)

1º segmento: " [...] dois trabalhos (individuais ou em grupo) e uma prova integrada abrangendo as atividades curriculares do Núcleo Comum."

2º segmento: "[...] no mínimo, duas notas atribuídas a trabalhos de alunos, sendo um deles uma prova escrita individual."

"Parágrafo único - Poderão ser utilizados outros instrumentos que atendam às peculiaridades didático-pedagógicas das atividades específicas de cada segmento."

Considerando as peculiaridades e diferenciações de cada segmento foram acrescentados ao 1º segmento o uso de relatórios descritivos individuais, referente ao Núcleo Comum, expostos através de conceitos. Ainda conforme esta deliberação "[...] *pode-se usar relatórios individuais referente ao Núcleo Comum. A parte diversificada será expressa através de conceitos;*" (UERJ, 2000, p.2). Ou seja, os relatórios reúnem informações sobre o desempenho cognitivo e sócioafetivos, resultantes de observações e de aplicação de instrumentos avaliativos.

De acordo com o 3º parágrafo do inciso 2º, da Portaria 07/2011(UERJ, 2011), a média anual deve ser igual ou superior a 7,0 para que o aluno receba a promoção para a próxima série. Essa média é aritmética e resultante das notas obtidas nos três períodos letivos, conforme a expressão

$$\frac{MA = MP1 + MP2 + MP3}{3}$$

O aluno que não alcance essa média, em qualquer das disciplinas oferecidas no ano escolar, terá que fazer prova final. Após efetuar a prova final, será considerado apto para avançar para outra série, o estudante que alcançar a média anual final (MAF) igual ou superior a 5,0, considerando a seguinte expressão

$$\frac{MAF = MA + \text{NotaPF}}{2}$$

De acordo com a Deliberação nº 019/2000 (UERJ, 2000), corroborado pela Portaria 07/2011 (UERJ, 2011), devem ser quatro reuniões pedagógicas durante o ano, das quais participam os professores das turmas, a Coordenação de Ações Pedagógicas e a Direção do Colégio, denominadas Conselhos de Classe (COC). Essas reuniões são efetuadas ao final de cada período letivo, sendo a última realizada após o término das provas finais, quando é definido os alunos aprovados e os que ficaram retidos na mesma série.

O Conselho de Classe tem como objetivo possibilitar uma avaliação conjunta de cada aluno, da turma como um todo e da série em geral. No COC são abordados os seguintes aspectos, conforme o artigo 33 da Deliberação 019/2000 (UERJ, 2000)

- a) avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor;
- b) análise do aluno no seu aspecto qualitativo e quantitativo (individual e como membro do grupo);
- c) análise da turma como um todo e em relação às demais turmas da série;
- d) identificação dos alunos que necessitam de atendimento, quanto ao baixo rendimento, relacionamento, frequência, participação nas atividades;

e) determinação dos procedimentos a serem adotados para revolver cada situação apontada no momento anterior.

No Conselho de Classe são avaliados os resultados obtidos por cada aluno, são identificados os alunos que serão indicados para a recuperação paralela, os que irão prestar prova final, e os que foram aprovados ou reprovados. Para Dalben (2004) o Conselho de Classe foi implantado como um eixo norteador de todo o trabalho pedagógico, com função de cunho avaliativo, na perspectiva de se obter uma visão global do aluno e do cotidiano da prática educativa. Portanto, torna-se um momento de grandes implicações na tomada de decisão acerca do processo de ensino e aprendizagem e da trajetória escolar dos alunos.

Assim, as avaliações realizadas durante o ano letivo são registradas através dos relatórios descritivos, bem como a nota atribuída a cada aluno. Conforme descrito os estudantes que não alcançarem, em cada período, nota igual ou superior a nota 5,0 estão automaticamente em recuperação paralela.

Segundo a Deliberação nº 041/2010 (BRASIL, 2010), a recuperação paralela tem caráter formativo com a finalidade de minimizar dificuldades de conteúdos apresentadas pelos alunos e acontece durante todo o ano. Nela participam alunos que no ano anterior foram apresentados pelos professores com possibilidades tanto de aprovação como de reprovação e ao final de um diálogo, acontecido durante o Conselho de Classe, é chegado a um consenso de promover esse aluno para o ano seguinte, realizando recuperação nas disciplinas que apresentou dificuldades. Ainda participam da recuperação paralela aquele aluno que durante o ano letivo não está alcançando a nota 5,0 (cinco), conforme já explicitado.

Partindo desta visão do processo de avaliação comum da escola, focalizamos nossa análise na avaliação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, examinando separadamente o 1º e o 2º segmento, considerando os critérios estabelecidos nos documentos normativos citados e os depoimentos prestados pelos professores e coordenadores nas entrevistas.

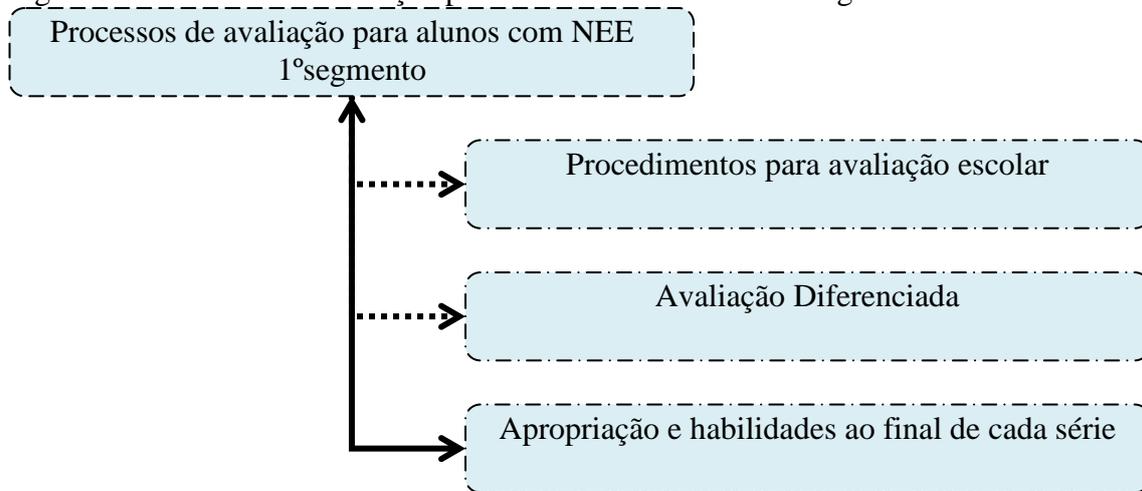
#### 4.3.2 Processos de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais no 1º Segmento do Ensino Fundamental

Reiterando, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ está em consonância com as políticas públicas educacionais dirigidas a esse

alunado. Entretanto, conforme apresentado, o processo de avaliação escolar realizado pelo Colégio é estruturado com base em uma organização pedagógica de concepção tradicional, priorizando conjuntos de conteúdos a serem "transmitidos" aos alunos e regulado pela representação quantitativa de notas ao final de cada período.

Atendendo ao nosso objetivo fundamental, buscamos, na realização das entrevistas, investigar os processos de avaliação dos alunos que, devido a necessidades educacionais especiais demandam transformações profundas na organização e na cultura escolar. A partir da análise de dados, destacamos três sub-categorias, que estão indicadas na Figural 8.

Figura 9 - Processos de avaliação para alunos com NEE no 1º segmento



Fonte: elaborado pela autora a partir da análise dos dados

#### 4.3.2.1 Procedimentos para avaliação escolar

Considerando o sistema de avaliação instituído no Colégio de Aplicação da UERJ - CAp/UERJ, podemos identificar alguns procedimentos adotados para a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais.

O primeiro ponto a se mencionar é que existe preocupação em respeitar o sistema de avaliação vigente, conforme coloca o professor III "[...] *a gente tem lá o sistema de nota, esse aluno tem que ser aprovado ou reprovado, então tudo isso envolve o sistema de avaliação.*" Entretanto, devido à demanda educacional específica desses alunos há necessidade de adaptações que retratem a realidade desse processo de ensino e aprendizagem, conforme colocado pela Coordenadora de Ações Inclusivas

[...] uma questão que é pontual existe um boletim que é trimestral com uma nota 7 para passar, em prova final 5. O que a gente tem feito, com esses meninos até o quinto ano, é uma experiência que já foi feita; existe a partir da ficha e a partir do relatório semestral senta-se à equipe daquela turma, então sendo: eu com mais o meu colega, outro professor do atendimento educacional especializado que divide a carga comigo e as outras professoras do núcleo comum. Bom, o desenvolvimento dele foi assim, assim, assim e a gente tem faixas de ponderação de nota... sobre aquele desenvolvimento. Mas o que é, o que me diz daquele desenvolvimento, de fato, daquele menino é aquela ficha que diz como ele executa cada um daqueles itens, que tipo de mediação, com que intensidade de mediação. (Coordenadora II)

Assim, para os alunos que não são considerados com necessidades educacionais especiais são utilizados os documentos de uso comum no 1º segmento que atendem a portaria de avaliação do Colégio: boletins nos quais são registradas as notas e as fichas individuais trimestrais contendo informações sobre o desenvolvimento do aluno nas áreas de currículo, sendo disciplinas contextualizadas em Matemática e Linguagem<sup>17</sup>. Especificamente para os alunos com necessidades educacionais especiais, além do boletim e das fichas individuais trimestrais é adicionado um relatório semestral que descreve o desenvolvimento pedagógico do aluno e relata as ações do Atendimento Educacional Especializado.

Essas são consideradas ações indispensáveis para o processo de avaliação, conforme afirmado nas entrevistas abaixo

Mediante a demanda e a necessidade de você ter um registro escolar diante de uma questão curricular, inclusive, e de estratégia de ensino adotada para essa questão curricular, o que que se criou? Se criou uma ficha com critérios individualizados dentro das áreas: da matemática, da linguagem, das questões atitudinais (Professor II).

Essas fichas, esses relatórios foram pensados com intenção para se estruturar um instrumento de registro de escolarização do aluno, enquanto processo de avaliação sobre o desenvolvimento do aluno. Então, essas fichas são entregues, como é o boletim e o relatório são entregues aos responsáveis a cada período que é terminado trimestral e semestral. Ficha trimestral têm esses pais que recebem e semestralmente esses pais recebem o relatório. (Coordenadora II)

Nessa dinâmica escolar diferenciada, com turmas compostas, também, por alunos com necessidades educacionais especiais, umas das estratégias adotadas é a prática pedagógica do Ensino Colaborativo, conforme explicitamos na descrição do cenário da pesquisa. No CAP/UERJ essa modalidade de atendimento no 1º segmento se organiza com um professor especialista ou um estagiário cuidando de assuntos específicos do Atendimento Educacional Especializado, compartilhando as ações com os professores do núcleo comum e articulando as informações individualizadas do aluno.

---

<sup>17</sup> Geografia, História e Ciências estão inseridas na área da Linguagem. Essas disciplinas são trabalhadas de forma articulada com a Língua Portuguesa.

Essa proposta caracteriza-se com uma ação de interlocução, entre a Educação Básica e a Educação Especial tendo vista as necessidades e desafios que emergem de contextos inclusivos e de estratégias que são imprescindíveis na atuação da equipe pedagógica. Bem como, elaboração em conjunto entre o representante do atendimento educacional especializado e os professores regentes das adaptações necessárias para a avaliação desse aluno.

As fichas trimestrais são preenchidas inicialmente pelo professor do AEE com base nas questões dos currículos trabalhadas, então ele entrega para o professor do Núcleo Comum que faz as considerações, acrescenta, muda, observa [...] é o que eu digo que tem que começar por alguém e é a função do professor do AEE. Acho que isso é função do professor do AEE cuidar dessa documentação, dessa articulação entre o saber e o desenvolvimento desse sujeito [...] Mas ele não é o responsável exclusivo por esses saberes.[...] isso é compartilhado no conselho de classe, isso é anexado na pasta do menino na escola como documento comprobatório[...]. (Coordenadora II)

Durante o COC, ou durante esse procedimento que fecha, esses professores que trabalham com esse aluno -- as duas regentes e a do Atendimento Educacional Especializado -- sentam e ponderam de acordo com o processo ou os instrumentos que foram pensados para fazer essa sondagem, e aí dão a nota (Professor II).

O acompanhamento desse profissional ocorre, também, nos momentos de realização da avaliação "formal", quando o aluno realiza as provas e testes em um espaço separado do resto da turma

A prova dele pela formatação, era uma formatação adaptada, ele saia da sala de aula, ele ia para um outro espaço para fazer sozinho, utilizando o tempo que ele achasse necessário. **A prova é feita com mediador o tempo todo do lado e com os registros [...]. Com espaço na prova para fazer os registros de como e que ele fez aquela questão. Foi com ajuda, foi sem ajuda? Qual foi a questão que empacou? O que ali deu problema?** (Professor II. Grifo nosso)

Portanto, no 1º segmento, a atuação do professor do atendimento educacional especializado ocorre articulando as ações entre a equipe escolar, a favor do processo de escolarização. Portanto essas ações colaboram com a intenção de alcançar uma real avaliação do desempenho de alunos com necessidades educacionais especiais, caracterizado-se como ponto positivo na inclusão escolar.

#### 4.3.2.2 - Avaliação diferenciada

[...]avaliação implica nas escolhas didáticas que eu vou fazer, nas escolhas pedagógicas e dos conteúdos que eu vou trabalhar e como eu vou entender esse aluno dentro de um contexto de uma escola seriada, de uma escola que no final do ano tem que aprovar ou reprovar[...]

*Coordenadora I*

Vale ressaltar que a avaliação do desempenho escolar, de qualquer aluno, sobretudo a dos alunos com necessidades educacionais especiais está incorporada as práticas pedagógicas e à escolha pela utilização de determinadas metodologias, recursos e materiais pedagógicos, que possam favorecer esse processo de avaliação. Refletindo sobre a operacionalização de uma educação inclusiva, a escola precisa adotar uma postura transformadora, ressignificando suas concepções em relação ao currículo, ao projeto político pedagógico e, conseqüentemente, à ação pedagógica.

A análise dos dados indica que o CAP/UERJ tem adotado práticas de avaliação diferenciadas, como adaptações nos instrumentos avaliativos, flexibilização do tempo e do espaço para realização das provas e testes.

Esses meninos precisam de momentos que eles precisam fazer as atividades avaliativas em outro espaço, porque eles precisam de uma outra concentração, eles precisam de outro tempo. Busca-se atender a eles naquilo que eles necessitam[...]  
(Professor I)

[...] quem tem instrumento adaptado mesmo e com o autismo e com dislexia, entre os dois com autismo tem um que é adequação e ele tem um instrumento pontual no dia em que a turma toda está fazendo instrumento de avaliação, a prova, ele também vai fazer uma, mas é em ambiente separado com o ledor, o instrumento adaptado, em todas as questões [...]. (Coordenadora II)

Entendemos, assim, que novas perspectivas de avaliação têm sido assumidas face a inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ. Entretanto, é importante destacar que, nesse sentido, a avaliação diferenciada não está direcionada somente a adaptação dos instrumentos ou a flexibilização do tempo e espaço de realização das provas e, sim, também as concepções sobre essa diferenciação.

Os dados apontam que as concepções dos docentes sobre diferenciar avaliações perpassam as práticas de adaptação e flexibilização e direcionam os procedimentos no sentido de individualizar o ensino, conforme podemos constatar na fala do professor II "Só

*que o que se avalia com ele, é o processo dele, em relação ao grupo, mas é mais dele" e no relato da Coordenadora I, "[...] ela acontece de forma processual como deve ser o aluno avaliado, claro em relação ao ano de escolaridade, mas é o crescimento dele."*

Igualmente podemos entender que a concepção de diferenciação no processo de avaliar está interligada à individualização do ensino, no sentido da organização didática, do planejamento dos conteúdos, da elaboração dos instrumentos considerando as características particulares daquele aluno. Este aspecto está marcante em alguns relatos do professor I

Então, o conceito de número para ele não era algo ainda consolidado. Então, enquanto a turma já operava com milhares, ele ainda operava com centena. [...] todo instrumento, como todos os outros, a gente faz uma adaptação, a gente vê o que é possível que ele possa fazer dentro daquilo, dentro daquilo que nós planejamos para ele. Então, dentro daquela proposta para ele, nós fazemos a adaptação daquele instrumento. Por exemplo, a leitura com inferências, então ele faz outro texto com outras questões mais objetivas, porque para ele a metáfora é mais difícil, palavras que ele precisa inferir, relacionar num sentido.

É interessante observar que o fato de individualizar o ensino e os procedimentos avaliativos não é visto como fator negativo para a inclusão desses alunos, e sim como uma prática favorecedora para todos os alunos.

[...] avaliação tem, é claro, esse padrão de olhar as particularidades, de olhar as individualidades, de olhar os contextos individuais e os contextos daquela turma. E que eu contemplo a isso os alunos com necessidades especiais e ganha, com isso, toda a turma porque eu também passo a olhar toda a turma de uma maneira diferente (Professor III)

Entretanto, a análise dos dados nos proporcionou uma reflexão sobre a questão de favorecer uma flexibilização curricular de maneira que individualize ao ponto de separar esse aluno da realidade da série que ele está e do grupo referencia o qual ele pertence. Pois, conforme relatou o professor I "*[...] adaptações valorizam aquele sujeito, aquele potencial que ele naquele momento está realizando.*"

Portanto, compreendemos que existe uma questão comprometedor se o professor não favorece a flexibilização, ou seja, não oportunizando didáticas que atendam as necessidades educacionais desses alunos e por outro lado as adaptações individualizadas não devem afastar esse aluno da proposta escolar vigente para os demais alunos. Sobre esse ponto comenta a Coordenadora II

Você tem que partir do pressuposto daquilo que está previsto para aquela adequação. E é muito importante que essa adequação tente, na medida do possível, trabalhar

aproximações dos pares que ele tem, porque senão a gente segrega de novo e isso é uma grande dificuldade.

[...] quanto mais avançado vai se dando esses anos de escolaridade mais de significativo, provavelmente, esse currículo tem de diferenciação. E aí o que a gente tem que cuidar com muita atenção é para não **cair na esparrela de incluir para excluir depois..** então é um pouco disso.(Grifo nosso)

Sendo assim, considerar a avaliação diferenciada é propiciar condições dos alunos com necessidades educacionais especiais expressarem seus aprendizados. Para tanto, a equipe escolar deve assumir uma postura dinâmica de acompanhamento do registro avaliativo, no sentido de distinguir as possibilidades dos alunos, reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas em desenvolvimento, com a cautela de atender o currículo escolar sem diferenciar ao ponto de deixá-lo a margem do sistema educacional.

#### 4.3.2.3 Apropriação e habilidades ao final de cada série

[...] eu vou fazer aqui uma metáfora que é como se eu tivesse uma peneira e eu tivesse grãos de areia e a gente vai peneirando. Os mais fininhos talvez se esvaíam, mas ficam alguns grãos na peneira. E nós vimos, não sei se vai ser reducionista, mas eu diria para vocês que eu fico muito feliz com esses grãozinhos que ficam. Primeiro que eu acredito que qualquer criança, que toda criança é uma taborrão: dê tudo a ela e alguma coisa ela vai absorver, e o que ela absorver é suficiente. E eu trago essa metáfora para cá também, essa criança está absorvendo, ela está imersa nas informações que o CAp dá para uma criança de 4º ano[...]

*Professor III*

A escola tradicionalmente organizada em séries traz exigências curriculares que são formatadas por uma combinação de seriações (1º, 2º, 3º...ano). E, atrelada a cada série, uma cadeia de conteúdos e objetivos por disciplinas, que determinam a organização do ensino (ALAVARSE, 2009). No 1º segmento, do CAp/UERJ, essa organização não interfere, necessariamente, no processo de ensino e aprendizagem. Pois, em contraposição as seriações, a prática pedagógica predominante parte do ensino contínuo entre as séries, promovendo flexibilidade de conteúdos.

Nesse segmento existem facilidades em trabalhar com as adaptações curriculares. Ou seja, a dinâmica da prática pedagógica com o "olhar" processual, entendendo que o ensino/aprendizado é contínuo entre os anos propicia que o currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais não, necessariamente, compreenda todos os conceitos da série em um ano. A avaliação é pensada sobre o desenvolvimento que esse aluno está apresentando, mediante as estratégias que estão sendo oferecidas.

Para isso, há necessidade da flexibilização curricular e do uso de adequações que atentam a necessidade desses alunos e o processo de avaliação deve ser considerado diante dessas práticas diferenciadas.

Então o conceito de número para ele (aluno com autismo) não era algo, ainda, consolidado. Então enquanto a turma já operava com milhares, dezenas de milhares, ele ainda operava com centena. (Professor I)

[...] porque ele (alunos com necessidades educacionais especiais) tem um currículo adaptado que compreende o desenvolvimento que ele apresentou diante das demandas e ele desenvolveu de forma que garanta continuidade dele seguir. (Coordenadora II)

Vale ressaltar que neste contexto, a repetência de série pode ser considerada como fator positivo no processo de escolarização do aluno. Nesse sentido, ela é percebida como ampliação do tempo na mesma série para consolidação do conhecimento a ele apresentado. Essa retenção, na série, não é tratada como falta de domínio dos conteúdos e habilidades da e , sim, é considerado que esse aluno precisa de mais tempo para consolidar algumas estratégias razoáveis para que no ano seguinte ele torne a adequação menos diferenciada.

Conforme explica a Coordenadora II

[...] ele desenvolveu mas, no quinto ano a disparidade de currículo vai ser tão significativa que se eu tiver possibilidade, se houver vantagem pedagógicas e sociais, organizações de vínculo, de estrutura de grupo, se necessário eu ver que a ampliação de tempo no ano de escolaridade garante a ele uma efetividade maior de consolidação e de estratégias pra ele seguir com maior autonomia[...]

Portanto, podemos compreender que sobre a expectativa de aprendizado dos conteúdos se diferenciam não a cada série encerrada e sim na mudança dos segmentos. Fatores que causam diferenciação no processo de avaliação desses alunos.

Do primeiro ao quinto ano favorece os alunos a avaliação diferenciada, entendeu a gente tem duas escolas mesmo aqui, que avalia de uma forma, por exemplo, lá no DEF (Departamento Ensino Fundamental) a avaliação é global então você pensa no aluno integralmente. (Coordenadora I)

Foi importante destacar essa fala da Coordenadora II pois, mostra uma disparidade entre as práticas do 1º segmento em relação ao 2º segmento e a importância da visão integral do aluno, considerando seu aprendizado em desenvolvimento e não encerrado a cada série.

#### 4.3.3 Processo de avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais no 2º segmento do Ensino Fundamental

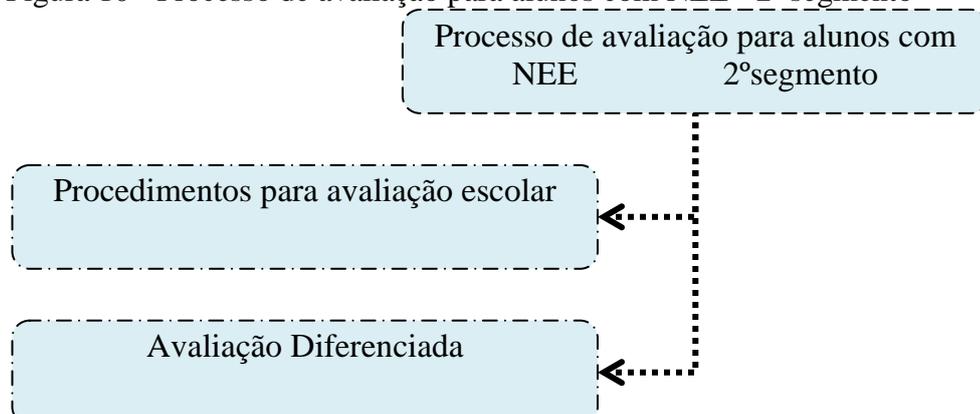
No 2º segmento do Ensino Fundamental a escola organiza-se com professores formados especificamente em suas áreas de atuações o que, conseqüentemente, resulta em uma ação docente compartimentada. A estrutura curricular, por sua vez, é dividida em diversas disciplinas, tempos e espaços, articulados por uma sequência de avaliações do desempenho escolar dos alunos.

Desta maneira está organizado o 2º segmento do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da UERJ, com sistema de avaliação classificatório, por meio da utilização de instrumentos avaliativos fortemente pautados em provas e testes. As notas são atribuídas trimestralmente, em boletins que compõem o histórico escolar do aluno. Nesse contexto estão inseridos os estudantes com necessidades educacionais especiais, que requerem, para que sua inclusão escolar seja efetiva, um processo de escolarização e avaliação diferenciados.

Assim como no 1º segmento, investigamos como acontece o processo de avaliação escolar desses alunos, considerando as entrevistas que foram realizadas com os professores e coordenadores do Colégio. Portanto, foi possível estabelecer um paralelo entre os dois segmentos, identificando suas congruências e disparidades.

Na análise de dados destacamos duas sub categorias, apresentadas na figura 10.

Figura 10 - Processo de avaliação para alunos com NEE - 2º segmento



Fonte: elaborado pela autora a partir da análise de dados

#### 4.3.3.1 Procedimentos para avaliação escolar

Conforme as características do 2º segmento e com base nas orientações curriculares específicas (BRASIL, 1997; 2013), no CAP/UERJ os procedimentos para avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais não apresentam distinções significativas dos utilizados com os demais alunos. Este é um dos aspectos em que fica claro a contradição entre a proposta de Educação Inclusiva, que considera a individualização do ensino para atender às particularidades de cada sujeito e um sistema de avaliação classificatório, com um forte ênfase e valorização no fator quantitativo expressado pela apresentação de notas.

Conforme expressa a Coordenadora II:

[...] no segundo segmento sabemos que é muito mais pontual essa ideia. A gente percebe que lá esse momento do instrumento é o que bate o martelo sobre a questão quantitativa da nota [...].

Essa prática de avaliação quantitativa é descrita no documento institucional vigente, a Deliberação nº 019/2000 (UERJ, 2000), em seu Artigo 4

c) Os resultados do processo de avaliação [...] expressam-se da seguinte maneira: 5º, 6º, 7º e 8º séries do ensino fundamental e ensino médio - através de nota bimestral de 0 (zero) a 10 (dez), para todas as disciplinas e atividades [...].

Em decorrência, a atual Minuta de Portaria<sup>18</sup> reitera o reflexo da avaliação do aluno através da realização de provas, com resultados expressos quantitativamente por notas

do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental [...] a média de cada trimestre avaliativo letivo será composta por **no mínimo duas (02) avaliações** distribuídas ao longo do período, respeitando-se a agenda de avaliações da turma, sendo **uma prova única individual**, por disciplina do ano de escolaridade, e, outra, a critério do professor, observando-se os objetivos e as especificidades de cada disciplina. (Artigo 4, inciso 3º)

Art. 6º - Serão considerados aprovados e isentos de PROVA FINAL:[...]

b) Os estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental [...] que obtiverem nota igual ou superior a 7 (sete) na média aritmética do três (3) trimestres, por disciplina[...].

Art. 8º- Será considerado APROVADO, após a prova final, o estudante que obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco) resultante da média aritmética dos três(3) trimestres e a PROVA FINAL.

<sup>18</sup> Conforme já informado encaminhada ao CSEPE para aprovação.

Assim, a supervalorização da nota deixa de se considerar as especificidades dos alunos, sobressaindo o desempenho quantitativo, como podemos identificar a partir da fala da Coordenadora I que retrata a reprovação de um aluno com necessidades educacionais especiais por nota

Coordenadora I: [...] a escola inteira reprovou o menino em função de algo que ele não podia dar, ele tinha média 4,8. Olha o preciosismo nessa escola, 4,8 e ele foi reprovado!

Pesquisadora: E qual é a média?

Coordenadora I: No final é 5. É 7 para passar direto sem prova final e no final é 5. Qual a diferença de 4,8 para 5?

Entendemos que a importância da nota como parâmetro primordial de avaliação é inerente ao sistema escolar e, compõe a estrutura educacional do Colégio de Aplicação da UERJ. Entretanto, pudemos identificar, pelas entrevistas, que apesar desses fatores serem presentes no processo avaliativo, outras alternativas estão sendo buscadas a partir de novas práticas docentes.

Foi possível identificar, na análise de dados, que os professores tem procurado avançar em seu planejamento com ações pedagógicas e práticas avaliativas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, contemplando suas especificidades. Conforme explicitado abaixo:

[...] assim, o que eu acho que mais ajuda na promoção dele (aluno com deficiência intelectual que está na sua turma) são as avaliações que são passadas. Assim, a cada semana ele tem uma pequena avaliação para fazer. Eu acho que como é pouca coisa, é um assunto pequenininho [...] ajuda muito mais do que a própria prova trimestral. (Professor IV)

[...] eu tento adaptar a forma como a prova está escrita para causar o mínimo de confusão para ele, que seja o mais objetivo possível. (Professor V)

[...] comecei a minha interface com a Coordenadora de Ações Inclusivas, inclusive com outros elementos da coordenação. Eu disponibilizei minha prova, pedi orientação nos casos específicos que eu sabia que fariam minha prova[...].Então, eu enviei, ouvi algumas sugestões, reconsiderei algumas questões em cima das características que também estavam mais ou menos elencadas para esses alunos que fariam esta prova, então também o processo de atuação da forma mais humilde, incipiente, mas por outro lado focado[...] eu tive o retorno positivo tanto da Coordenadora de Ações Inclusivas, como da Coordenação Pedagógica e o retorno mais positivo foi da profissional que acompanhou a aplicação do instrumento e que disse que via nas adaptações que haviam sido feitas um progresso[...]. (Professor VII, GLAT,2016. Entrevista concedida em 30/04/2015)

No 2º segmento a estratégia já não é mediação tão sistemática na sala de aula. Ela parte de uma atuação muito próxima aos pedagogos que coordenam cada ano de escolaridade. É de suporte ao estudante, porque eles já são maiores e não estava sendo muito bem-vinda a ideia de alguém colado neles na sala de aula. Então, surgiu essa ideia, digamos, de uma tutoria colaborativa [...] ... que até tem o nome de uma assessoria colaborativa, que não tem uma intensidade como existe no primeiro

segmento de mediação na sala de aula. [...] É uma das ações de inclusão dentro do Instituto de Aplicação [...] para além do que está posto na lei do atendimento educacional especializado na sala de recursos previsto no contra turno ninguém deixa oferecer quando é preciso no contra turno, mas, o atendimento é prioritariamente no turno do aluno para que você possa entender dentro da sala de aula. (Coordenadora II)

Contemplamos nas falas várias estratégias de avaliação diferenciada para os alunos com necessidades educacionais especiais, desde a adaptação do instrumento, até a prática docente em colaboração. Conforme já discorrido, o CAP/UERJ tem adotado a modalidade de Ensino Colaborativo, que tem ocorrido, efetivamente, com uma equipe formada no 1º segmento. O 2º segmento vem utilizando alguns meios a fim de cooperar com a inclusão escolar desses alunos, como também buscando favorecer as práticas avaliativas, porém ainda não existe uma equipe formada para esse atendimento.

Sobre o desenvolvimento desse trabalho, a entrevista abaixo esclarece

[...] primeiro, se essa estrutura que nós temos hoje não se modificar, se uma equipe do AEE não se constituir no 2º segmento para poder começar a estruturar outras estratégias sobre esse processo, a perda já é dada hoje. Tanto é dada que há dois anos atrás se perdeu no 9º ano um aluno que com autismo não suportou [...] ele vinha desde o 1º ano aqui. Então, eu não preciso, já tem um dado que me diz que essa estrutura se assim se mantiver eu vou ter perdas significativas e irreversíveis em relação ao desenvolvimento desse sujeito; não tenho dúvida disso porque, por mais que eu possa contar com a disponibilidade e por mais que eu possa contar com profissionalismo de cada um dos colegas do 2º segmento, não há possibilidade dessa estrutura, que é segmentada em termos de currículo, fazer uma articulação. Porque não há possibilidade de encontro para sentar os 13 professores, não há possibilidade de encontro para planejar os 13. (Coordenadora II)

Destacamos algumas falas que abordam o trabalho colaborativo no 2º segmento

É assim eu não consigo pensar isso sozinha. Acho que tem que sentar com a equipe dos professores do ano de escolaridade, com base no processo que ela já executou, que o aluno já desenvolveu; dizer assim: bom, ele precisa saber isso, isso, isso. Para propor como é que eu avanço com esse aluno[...] (Coordenadora II)

[...] são treze professores, aqui no Ensino Fundamental II; é extremamente complicado uma pessoa que não tem formação, que às vezes não tem nem a didática. Porque o professor do DEF do Ensino Fundamental I, ele tem uma formação que já a didática está presente. A formação do professor das especialidades é assim, ela é extremamente frágil no sentido da formação para dar aula mesmo. Ele sabe o conteúdo, mas muitas vezes ele não sabe como transmitir esse conteúdo para o aluno [...] (Coordenadora I)

Tendo como finalidade a inclusão escolar desses alunos, ações docentes diferenciadas, podem ser vistos como fatores positivos para a organização pedagógica, bem como para favorecer o processo de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme mencionado, existe uma organização institucional no CAp/UERJ que contempla procedimentos alternativos para avaliar os alunos com necessidade educacional especial. Embora esse processo já esteja mais sedimentado no 1º segmento do Ensino Fundamental, no 2º segmento já estão em andamento ajustes para se encontrar um parâmetro que favoreça a avaliação desses alunos, conforme constatamos nas seguintes falas

[...] foi extremamente difícil quando a gente fez a nova Portaria, a aceitação dos professores, porque ela entra alguns detalhes que o professor fala assim: "Péra ai!" Porque está interferindo na minha prática. Mas tem que interferir na prática, é isso; por que como é que você muda a prática? (Coordenadora I)

[...] sou eu que acompanho os alunos com necessidades especiais numa sala específica, numa sala só para eles[...] (Professor V)

[...] Fundamental II e Médio que tem alguma necessidade específica, no momento da avaliação a gente oferece para eles um espaço diferenciado. Antes as pessoas achavam que nesse espaço diferenciado tinha que estar os pedagogos; e qual é a nossa discussão? Não tem que estar só os pedagogos. Tem que estar os professores das disciplinas, porque eles é que vão conseguir levar adequadamente, criar uma situação que o aluno entenda qual é de repente a pergunta da prova. O pedagogo pode fazer isso em algumas disciplinas, em outras não, porque vai depender muito da formação desse pedagogo. (Coordenadora I)

Portanto, a partir dessas colocações podemos reafirmar que o CAp/UERJ tem buscado ações para favorecer o processo de avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, no 2º segmento. A diferenciação na avaliação, tanto no que diz respeito a adaptações, quanto a modificações são possibilidades que apareceram na fala dos entrevistados conforme abordaremos na próxima subcategoria.

#### 4.3.3.2 Avaliação diferenciada

Construir um instrumento de avaliação é sempre complicado e ele sempre falha. Então, na hora que eu paro para olhar e construo um instrumento mais formatado [...] e que ele serve melhor a esse aluno que tem uma necessidade específica, eu vou aplicar esses instrumentos para todos. E dito e feito: no período seguinte o instrumento, ele passava pela adaptação e a adaptação ia para todos.

*Professor VII. GLAT 2016*

Compreendemos que as concepções dos educadores sobre a avaliação do desempenho escolar influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, seu planejamento de aula e a aplicação das avaliações, sobretudo no contexto de uma sala de aula inclusiva. Com essa perspectiva, a partir da análise de dados foi possível identificar que a adaptação e flexibilização são levadas em consideração no processo de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais no CAp/UERJ.

Entretanto, não parece haver um total consenso entre os docentes sobre possibilitar uma avaliação diferenciada para os alunos com necessidades educacionais especiais

O que eu faço de diferente é a maneira como aquilo está escrito ou a maneira como as figuras são apresentadas[...] num texto grande para os alunos lerem e responder às questões, eu tento fazer frases curtas, que eu reparo que às vezes fazendo frases longas ele se perde. Ou então eu tento usar palavras com uma fonética ou uma escrita muito parecida. (Professor V)

[...]uma avaliação diferenciada, eu não acredito nisso! Eu, eu não acredito em uma adaptação curricular mesmo! Desse tratamento diferenciado que não é justo também pro outro, que não tem um diagnóstico[...] (Professor VI. Entrevista concedida em 18/11/2014, GLAT, 2016)

A questão aqui apresentada deriva diretamente de concepções docentes sobre a inclusão escolar de alunos com necessidade educacionais, como também sobre o conceito de avaliação e sua maneira de avaliar o desempenho escolar desses sujeitos. Na primeira fala encontramos a flexibilização curricular como fator que favorece a demonstração de seus conhecimentos; na segunda, encontramos o discurso que adaptação é privilegiar alguns alunos em detrimento de outros, englobando todos os discentes de maneira homogenia sem considerar as especificidades de cada sujeito.

Entretanto, ainda que questionada as adaptações são meios primordiais para favorecer o processo de avaliação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois permitem oferecer condições individualizadas para que o aluno expresse as competências adquiridas até aquele momento.

Sobre o conceito de adaptações, o documento do Ministério da Educação Saberes e prática da inclusão: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais destaca

[...]estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 2006a, p.22).

Ainda, nesse sentido podemos identificar que o colégio está se organizando para normatizar e estruturar flexibilizações que favoreçam o processo de ensino e aprendizado desses alunos e, conseqüentemente, contemplando a avaliação.

[...] eu parto do pressuposto, inclusive é o que estamos tentando ponderar na nova diretriz de avaliação da escola<sup>19</sup> -- que até então não havia nenhum item sobre avaliação desses meninos --, é que a gente coloque **flexibilizações de currículo**. (coordenadora II. Grifo nosso)

Em grande parte o colégio vem se organizando em adaptações e flexibilizações de tempo e espaço para realização das avaliações, proporcionando espaços separados com acompanhamento para realização das avaliações, conforme a fala do professor VI "*[...] tem um espaço diferenciado para fazer as avaliações, é dado mais tempo para eles, tem um professor junto tentando mediar*". Como, também, podemos identificar que existe a preocupação em flexibilizar a estrutura da provas, sem que o conteúdo seja alterado "*[...] o texto foi reduzido, a figura foi maior e colorida. A dos outros alunos não ela foi do tamanho que deu para ser e em preto e branco*." (Professor IV).

---

<sup>19</sup> Trata-se da Minuta de portaria/2015, já citada que até o momento da pesquisa, ainda estava em apreciação no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: (In) conclusões: um convite para outras conversas**

[...] mas enquanto não tiver o professor do AEE eu acho que isso não se caracteriza; deixar pela equipe por si só não se caracteriza[...]

*Coordenadora de Ações Inclusivas*

O objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de avaliação do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ - CAp/UERJ. Para isso fizemos uma análise das concepções dos coordenadores e professores que atuam com esse alunado, e buscamos entender os procedimentos de avaliação exercidos no Colégio. Julgamos importante identificar o que pensam os profissionais envolvidos diretamente com a avaliação desses alunos, pois acreditamos que

[...] os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar com o mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas (JODELET, 2009, p.695).

A análise das falas dos entrevistados revelou que examinar a avaliação do desempenho escolar leva, inegavelmente à discussão do processo ensino e aprendizagem, o currículo, do projeto pedagógico da escola, o sistema escolar, a formação dos professores e as políticas educacionais como um todo. A avaliação abrange e perpassa todo o sistema educacional. Ou seja, não se pode desvincular as atividades de avaliação das demais ações educativas vividas no cotidiano escolar, nem tão pouco das propostas e finalidades da educação na rede de ensino comum.

Ao longo do presente estudo, buscamos dar visibilidade às concepções docentes e aos processos que têm sido associados à avaliação do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Analisando possibilidades de reconfiguração de práticas que aproximem a avaliação da inclusão escolar. Para tanto, procuramos resgatar a historicidade do conceito de avaliação e considerar as propostas que emergiram do próprio campo da investigação.

Assim, quando discutimos o processo de avaliação como uma estratégia que pode ser construída em consonância com a perspectiva de inclusão escolar, a intenção é convocar um outro olhar para essa prática. Nesse processo, tornam-se imprescindíveis dois tipos de vínculos: com o contexto no qual se produz a avaliação, portanto, considerar que o

desempenho a ser avaliado é singular e produzido de acordo com determinadas condições que são concedidas aos alunos e, também, que esse desempenho não diz respeito apenas ao sujeito avaliado, mas expressa, em sua configuração as crenças e suposições daquele que avalia.

Nesse sentido, a avaliação não pode ser uma prática isolada e segmentada; ela compõe a trama escolar, se emaranha nos discursos produzidos sobre o aluno. Devemos pensar a avaliação como concepção de uma prática que produza estratégias de intervenções pedagógicas para todos os alunos, considerando aqui as adaptações necessárias para contemplar a singularidade de cada sujeito sem deixar de atender ao processo de escolarização que compõem o sistema de ensino comum.

Os critérios a serem escolhidos para a construção do processo de avaliação diário, devem expressar o direcionamento dado às práticas, fundamentalmente apresentando indícios de como dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Só assim, então, a avaliação se torna o fio que une todas as práticas escolares. Nesta mesma direção, planejamento e avaliação deixam de ser concebidos como etapas sequenciais do processo didático, passando a integrar um mesmo movimento que tende se retroalimentar.

Para implementar essa nova construção devemos ultrapassar as fronteiras epistemológicas que sustentam nosso pensamento sobre ensinar, aprender, mediar. Enfim, trata-se de uma mudança na concepção de escola e aluno. Nesta perspectiva, o erro deixa de existir tornando-se hipótese que, se ressignificada, pode ser compreendida como aprendizagem.

A proposta, portanto, não é pensar em uma avaliação que seja específica para alunos com necessidades educacionais especiais, mas problematizar de que maneira, por meio de quais práticas podemos possibilitar a construção de estratégias para ações pedagógicas, pautadas na perspectiva da inclusão escolar.

Diante dessas colocações e a partir da análise de dados um dos aspectos que mais chamou atenção, no presente estudo, foi a maneira como a equipe pedagógica do CAp/UERJ procura organizar as práticas docentes para atender as necessidades educacionais dos alunos com dificuldades de aprendizado, dentro das exigências curriculares.

O trabalho pedagógico sistemático voltado diretamente para os alunos com necessidades educacionais especiais, conforme descrito no cenário da pesquisa, foi institucionalizado no CAp-UERJ em 2011 por professoras do núcleo comum, deslocadas para essa função. Com a Deliberação n. 12/2014 (UERJ,2014), iniciou-se a constituição da primeira equipe com função específica para o Atendimento Educacional Especializado. Atualmente, essa equipe, é composta pela Coordenadora de Ações Inclusivas, mais quatro

professores (sendo três concursados e um contratado) atuando nas modalidades do Ensino Colaborativo ou Bidocência e Suporte de Mediadores.

O que desejamos registrar é que as modalidades de Atendimento Educacional Especializado privilegiadas pelo CAP/UERJ são previstas em ações para facilitar o processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação do desempenho escolar tanto na sala de aula, quanto em atendimento individualizado. Entretanto, dependendo do caso, esse atendimento é feito, por vezes, fora da sala de aula. Vale lembrar que o colégio não oferece a modalidade de sala de recursos.

Conforme apontado, o Atendimento Educacional Especializado no 1º segmento do Ensino Fundamental acontece de maneira estruturada e esquematizada pela formação da equipe de AEE, quando um professor especialista acompanha o aluno e oferece suporte ao professor regente da turma. No 2º segmento, por sua vez, devido às demandas educacionais não há uma equipe formada para esse atendimento.

Uma questão que nos chamou a atenção é a transição dos alunos do 1º para o 2º segmento. Nessa transferência as dinâmicas pedagógicas apresentam-se diferentes, até pelas próprias constituições e organizações curriculares de cada segmento, com isso estabelecem elementos que reforçam realidades distintas dentro da mesma unidade escolar. Tais fatores, certamente, trazem dificuldades para os alunos, sobretudo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais que precisam de uma sistematização ainda maior que os demais.

Conforme descrito na análise de dados, o 2º segmento apresenta uma estrutura curricular segmentada, a divisão das disciplinas não favorecem um trabalho interdisciplinar e dificulta ações docentes que unam o conteúdos. Este contexto não colabora para que o diálogo entre os professores intercorra, impedido que troca de experiências e a busca por acordos pedagógicos aconteça. Nesse sentido, a presença de uma equipe de Atendimento Educacional Especializado se faz necessária e importante quando poderia ocasionar novas possibilidades de avaliações do desempenho escolar dos alunos.

Os dados evidenciam que o profissional de apoio da educação especial proporcionaria uma interlocução entre os treze professores que atuam em ano do 2º segmento, possibilitando conexões que harmonizem as interfaces das disciplinas e, principalmente, adaptando avaliações a fim de direcionar o trabalho docente à contemplar o processo de escolarização e de inclusão escolar desses alunos.

Portanto, compreendemos a importância da formação e atuação de uma equipe de Atendimento Educacional Especializado, no 2º segmento, que facilitaria o intercâmbio com

os professores atuantes da Educação Básica, agregando ações docentes em conjunto. Ou seja, associando práticas que favoreçam os processos de avaliação do desempenho escolar dos alunos ao processo de escolarização e , portanto, a inclusão escolar.

Corroborando com essa ideia, Glat e Pletsch (2011, p.73) discorrem que “a implementação da proposta de educação inclusiva exige transformações profundas na organização e cultura escolares”. Este caminho passa também por uma escola estruturada para atender à diversidade de alunos, com currículos e metodologias flexíveis, métodos de avaliação diferenciados, planejamento individualizado, enfim, uma série de componentes que permitirão que os alunos se beneficiem das propostas curriculares oferecidas.

Sendo assim, entendemos que:

[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e currículo (englobando não só conteúdo programático, mas também planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação e demais aspectos presentes no currículo) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para *todos* os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou socioculturais. Esse processo requer o envolvimento do conjunto de educadores presentes no universo escolar, [...] (GLAT; PLESTCH, 2011, p.31)

Certamente, o trabalho aqui apresentado possui limitações por se tratar de um estudo sobre uma temática complexa e com muitas variantes, porém sem descaracterizar a sua validade social. Assim, esperamos que os aspectos pontuados como necessários pra melhor dinamização da avaliação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais possam ser percebidos como indicativos de novas propostas educacionais, otimizando ressignificar o processo de escolarização, nos sistemas de ensino comum.

Finalizando, a presente pesquisa traz reflexões sobre os conceitos docentes a respeito da avaliação do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como discussões sobre estratégias que favorecem o processo de avaliação dentro dos sistemas educacionais de ensino comum. Esperamos que este estudo possa servir para ampliar a discussão sobre o tema e oportunizar a complementação por demais pesquisadores, de forma que contribua como referencial para pesquisas educacionais voltadas para a inclusão escolar, em espaços de ensino comum, de alunos com necessidades educacionais especiais.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.M. A organização do Ensino Fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.40, p. 35-50, jan/abril. 2009.

ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.134, n. 248, 22 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 96 p. (Série Saberes e práticas da inclusão).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7612-0, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional Dos Direitos da Pessoa Com Deficiência - Plano Viver Sem Limite. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2011, Página 12 (Publicação Original), 2011a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília : MEC, 2013. p. 1-546.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação; Meta 4, Lei 13.005**, promulgada em 25/06/2014. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, promulgada em 06/07/2015. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP- UERJ)*, ano 1, v. 1, n. 2, dez. 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação especial**, v. 03, n. 05, p. 07-25, 1999.

CALDEIRA, A. M. S. Ressignificando a avaliação escolar. In: \_\_\_\_\_. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem e regulação da prática docente: formação continuada para coordenadores pedagógicos - Módulo 7**. UFRJ.Rio de Janeiro, 2005.

CAP/UERJ. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. **Projeto Político Pedagógico**. 2013.

\_\_\_\_\_. **Processo seletivo 2014**. Disponível em: <[http://www.cap2014.uerj.br/docs/Edital2014\\_1ano.pdf](http://www.cap2014.uerj.br/docs/Edital2014_1ano.pdf)>. Acesso em: novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Processo seletivo 2015**. Disponível em: <<http://www.cap2016.uerj.br>>. Acesso em: maio de 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. In: REUNIAÇÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Disponível em: M<<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm>>. Acesso em: maio/2016.

CARMO, A. A. do. Inclusão Escolar: Roupas novas em corpos velhos. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, n. 23, p. 43-47, 2001.

CASTRO, M. A. B. de. **Inclusão escolar**: das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. 1997. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORREIA, L. M. O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Educação Especial e Inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 2003.

COSTA, V.A.da; CARNEIRO, W. (Orgs.). **Políticas públicas em educação**: pesquisas em confluência. Niterói: Editora Intertexto, 2009.

DALBEN, A. I. L. de F. **Conselhos de classe e avaliação**. Campinas, S.P: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A. P.7-28, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

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

FETZNER, A. R. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, C.O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 127-142.

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições**: “um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino FAETEC. Tese (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

FRANCO, M. A. R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances**: estudos sobre educação, ano 9, v. 9-10, p.189-208. jan/jun.; jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 01, p. 103-138.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.(Série Pesquisa, v. 6).

FONTES, R. de S. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2007.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLE, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.29-38.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.15-35.

\_\_\_\_\_. **Da Educação Especial Segregada à Educação Inclusiva**. Disciplina Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar. Curso de Pedagogia. Modalidade à Distância, Consórcio UERJ - CEDERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. **Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar**. Relatório técnico– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). 2016.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; FONTES, R.de S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**: desafios de uma educação cidadã, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.15-35, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abril. 1995.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G. et al (Org.). **Pesquisa em Educação**: alternativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 12. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JESUS, D.M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, Porta Alegre, V. 16, n. 1, p. 37-49, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79-88, 2002.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UDUFES, 1. ed. digital, p. 363-388, 2012.

MARIN, Márcia. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. 2015. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NAGEL, L.H. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1986.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, Eduardo José. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP – Marília Publicações, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F.O.D.; SILVA, L.H. **Avaliação pedagógica: Foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, I.B.; CASTILHO, O. Avaliação e currículo no cotidiano escolar In: ESTEBAN, M.T. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez. P.119-135, 2003.

PERRENOUD, P. **La pédagogie lécole à des différences**. Paris: ESF, 1995.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. 2. ed. actual. Trad. Pablo Manzano y Tomás del amo. La Coruña: fundación Paideia; Madrid: Ediciones Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação; da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**, Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect, v. 2, n.2, maio/ago. 2008.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de Educação Inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas. Papirus, 1994.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Desenvolvendo perguntas para pesquisas**. Tradução: Nivaldo Montigelli Jr. Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

REIS, M. das G. F. de A. os. **O compromisso político-social do diretor como educador**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2000.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação - Núcleo Curricular Básico**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6334**. Promulgada em 15/04/2013, Rio de Janeiro.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SANTOS, M. R. da; VARELA, S. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, Ano I, n. 01, ago./dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 77-82.

SENN, L. A. O problema epistemológico da educação inclusiva. In: SENNA, Luiz Antonio. (Org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2007. p. 149-170.

SILVA, A.C. A pesquisa e o método científico In: SILVA, A.C (org.) **Avaliação e Pesquisa: conceitos e reflexões**. Rio de Janeiro: Ed. Luminária academia, 2010. p.11-37.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001

SZYMANSKI, M.L.S.; PELLIZZETTI, I.G.; IACONO, J.P. O dilema de avaliar o conhecimento na escola: a trajetória de um aluno com história de déficit intelectual In: MANZINI, E.J (org.) **Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 107-120.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação nº 019/2000**. Promulgada em Abril de 2000. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Deliberação nº 041/2010**. Promulgada em setembro de 2010. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 07/2011**. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Deliberação nº 12/2014**. Promulgada em abril de 2014, Rio de Janeiro, 2014.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELOS, C.S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In FERNANDES, C.O, (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo:Cortez, 2014. p. 17-56.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. Planejamento da avaliação escolar. **Pró-posições**, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO A - Roteiro final de entrevistas

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro único elaborado para todos os sujeitos da pesquisa

Roteiro revisado após sugestões dos juízes

#### Caracterização do sujeito

1. Qual seu nome e formação?
2. *Caso não tenha falado.* Tem alguma formação específica na área da Educação Especial?
3. Em que setor/ nível de ensino você atua no CAp? Qual sua disciplina?
4. Há quanto tempo está na instituição?
5. Trabalha só no CAp ou em outra escola?
6. Como é seu horário e jornada de trabalho no CAp?

#### Perguntas

- 1) O que você considera ser avaliação escolar?
- 2) O que você entende ser avaliação escolar dos estudantes com NEE?
- 3) Você poderia falar um pouco sobre a avaliação do estudante com NEE, no primeiro segmento do Ensino fundamental? (Aqui para os profissionais que atuam nessa área)
- 4) Você poderia falar um pouco sobre avaliação do estudante com NEE, no segundo segmento do Ensino fundamental? (Aqui para os profissionais que atuam nessa área)
- 5) Na sua concepção, a avaliação do aluno com NEE, deve ser feita de forma diferenciada dos demais alunos?
- 6) Considerando as exigências curriculares, você acha que o processo e os procedimentos de avaliação (*os que possivelmente serão oralizados*) contribuem para que o aluno com NEE possa avançar no seu percurso formativo?
- 7) A partir das exigências do ensino comum em relação ao domínio de determinados conteúdos e habilidades no final de cada série, como fica a transição desses alunos a cada série encerrada?

## ANEXO B - Termo de livre esclarecimento



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Centro de Ciências e Humanidades

**TERMO DE****CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

De acordo com a RESOLUÇÃO 196\96 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Você, \_\_\_\_\_, como docente da instituição onde se desenvolverá a pesquisa que tem por título *Políticas e práticas de inclusão escolar no Instituto de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar*, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do referido estudo.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tenha. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos**

O trabalho tem por finalidade analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no CAP-UERJ, com foco nas práticas pedagógicas e na cultura institucional.

Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para constituir um corpo teórico-prático que organize ações pedagógicas, orientações didáticas e reflexões conceituais sobre possibilidades de escolarização junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando que se trata de um estudo, os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e que a contribuição para os processos de inclusão escolar podem não se confirmar.

Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.

Poderei deixar de participar a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.

Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida minha privacidade.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosana Glat, e-mail: [rghlat@terra.com.br](mailto:rghlat@terra.com.br), Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12.037, bloco F, CEP: 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ), tel.: (21) 2234-0467.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo, na qualidade de voluntário(a).

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

## ANEXO C - Deliberação 019/2000



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## DELIBERAÇÃO Nº 019 /2000

Dispõe sobre os critérios de  
Avaliação de Rendimento Escolar  
do CAP/UERJ.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso da competência que lhe atribuiu o artigo 11, parágrafo único do Estatuto, com base no Processo n.º 1245/DAA/99, aprovou e eu promulgo a seguinte Deliberação:

## TÍTULO I

Do Sistema de Avaliação

**Art. 1º** – A verificação do rendimento escolar e a promoção dos alunos do Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP far-se-ão em conformidade com o disposto na presente Deliberação, considerando que esta Unidade Acadêmica se destina à experimentação e aperfeiçoamento didático-metodológico dos ensinos fundamental e médio, nos termos do parágrafo 1º do artigo 11 do Regimento Geral da UERJ, de 1971.

**Art. 2º** – A avaliação do aproveitamento escolar constitui processo contínuo e cumulativo que envolve aspectos formativos, informativos e de assiduidade, apresentando como objetivos:

- a) acompanhar os processos de construção do conhecimento e socialização desenvolvidos pelo aluno;
- b) redefinir a ação pedagógica;
- c) caracterizar o aluno em função dos critérios estabelecidos para promoção.

**Art. 3º** – Os resultados do processo de avaliação, atendendo às características da faixa etária do aluno e respeitando-o como sujeito da aprendizagem, são expressos de forma diferenciada, sempre com preponderância dos aspectos do processo sobre o produto.

**Parágrafo único** - Garante-se ao aluno recém-ingresso na Classe de Alfabetização (C.A.) o domínio da língua escrita em 2 (dois) anos.

**Art. 4º** – Os resultados do processo de avaliação, conforme as diferenciações por séries referidas no artigo anterior, expressam-se da seguinte maneira:

- a) Classe de Alfabetização - através de relatórios individuais realizados a cada bimestre;



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

- b) 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental - através de nota bimestral de 0 (zero) a 10 (dez), admitidas as frações de cinco décimos, e/ou de relatórios individuais referentes ao Núcleo Comum. A parte diversificada será expressa através de conceitos;
- c) 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e ensino médio - através de nota bimestral de 0 (zero) a 10 (dez), para todas as disciplinas e atividades, admitidas as frações de cinco décimos.

§ 1º - Os relatórios empregados da C.A. à 4ª série reúnem informações sobre o desempenho dos alunos no que se refere aos aspectos cognitivos e sócio-afetivos.

§ 2º - As informações contidas nos relatórios, referidos no parágrafo anterior, são resultantes de observações e de aplicação de instrumentos, dentre os sugeridos no artigo 5º, desta Deliberação.

§ 3º - As avaliações corresponderão aos bimestres março-abril; maio-junho; agosto-setembro; outubro-novembro.

**Art. 5º** - A nota bimestral, em conformidade com o previsto nos artigos 3º e 4º, resultará de instrumentos de avaliação de caráter diferenciado, adotados da seguinte maneira:

- a) 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental - a nota expressará a média obtida em, no mínimo, dois trabalhos (individual e/ou grupo) e uma prova integrada abrangendo as atividades curriculares do Núcleo Comum;
- b) 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e as séries do ensino médio - em cada disciplina, a nota exprimirá a média de, no mínimo, duas notas atribuídas a trabalhos de alunos, sendo um deles uma prova escrita individual;
- c) em Educação Física - a nota exprimirá a média obtida através de ficha individual de avaliação.

**Parágrafo único** - Poderão ser utilizados outros instrumentos que atendam às peculiaridades didático-pedagógicas das atividades específicas de cada segmento.

**Art. 6º** - Todos os trabalhos realizados, bem como as notas a eles atribuídas serão registrados obrigatoriamente nos Diários de Classes ou em outro documento que o Colégio venha a adotar.

**Art. 7º** - Quando os resultados de prova, trabalhos e atividades evidenciarem rendimento insuficiente da turma, caberá à Coordenação de Ação Pedagógica promover juntamente com o professor, o chefe do Departamento, a equipe de Orientação Educacional e, se for o caso, com os alunos, o exame das condições em que se efetivou tal rendimento.

**Art. 8º** - A média anual (M - anual) dos quatro bimestres será aritmética, resultante das notas obtidas nos quatro bimestres.

$$M (\text{anual}) = \frac{1^\circ \text{ Bi} + 2^\circ \text{ Bi} + 3^\circ \text{ Bi} + 4^\circ \text{ Bi}}{4}$$



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

**Art. 9º** – Serão considerados aprovados e isentos da PROVA FINAL:

- a) Todos os alunos da C.A., desde que apresentem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e tenham cumprido as atividades curriculares;
- b) Os alunos dos ensinos fundamental e médio que obtiverem nota igual ou superior a 7 (sete) na média aritmética dos quatro bimestres, por disciplina, e desde que tenham frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das atividades curriculares.

**Parágrafo único** - Os alunos que obtiverem frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) consideram-se imediatamente **REPROVADOS**, na forma do art.22.

**Art. 10** – Será encaminhado à **PROVA FINAL** o aluno que não obtiver a nota 7 (sete) na média dos quatro bimestres, na disciplina em questão e desde que tenha frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das atividades curriculares.

**Art. 11** – Será considerado **APROVADO** o aluno que obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco) resultante da média aritmética dos quatro bimestres e a **PROVA FINAL**.

$$M(\text{final}) = \frac{M(\text{anual}) \text{ dos } 4 \text{ Bimestres} + \text{ Prova Final}}{2}$$

**Art. 12** – Será considerado **REPROVADO** na série o aluno que obtiver nota inferior a 5 (cinco), conforme disposto no art. 11.

**Art. 13** – Os resultados das avaliações do aproveitamento escolar devem ser transmitidos aos alunos pelos professores e, quando se tratar de provas, trabalhos escritos ou testes, devem ser devolvidos, depois de corrigidos e comentados.

**Parágrafo único** - Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, os procedimentos referidos neste artigo serão definidos pela Coordenação de Ação Pedagógica, em conformidade com os professores e o Chefe de Departamento.

**Art. 14** – O aluno tem o direito de recorrer do julgamento do professor, em caso de dúvida quanto ao critério de avaliação ou à correção de provas e trabalhos.

§ 1º - O recurso, com pedido de revisão, deve ser encaminhado à Direção, por escrito, e no prazo de 48 (quarenta e oito) horas após a divulgação do resultado, cabendo à Coordenação de Ação Pedagógica, uma vez determinado pela Direção, convocar, para nova apreciação, uma comissão integrada pelo professor, pelo Coordenador de Disciplina e pelo Chefe de Departamento.

§ 2º - O aluno que solicitar revisão obriga-se a aceitar como definitiva a deliberação da comissão convocada para tal fim.



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

**Art. 15** – O aluno que estiver cumprindo período de suspensão disciplinar das atividades escolares deverá comparecer ao Colégio, no horário determinado, a fim de realizar as avaliações previstas para este período.

**Art. 16** – Sempre que o teste ou prova realizados venham a produzir registros para efeito de atribuição de nota, é facultada ao aluno solicitar uma segunda chamada, quando tenha faltado à primeira por motivo justo. De acordo com as normas de solicitação de prova de 2ª chamada, aprovada pelo Conselho Departamental, deverão ser adotados os seguintes procedimentos:

§ 1º - O responsável legal pelo aluno deverá dar entrada, na Secretaria do CAp, no prazo máximo de 02 (dois) dias úteis após a realização da prova, do requerimento solicitando a prova de 2ª chamada.

§ 2º - A Secretaria só aceitará o requerimento mediante presença de responsável ou do seu substituto legal.

§ 3º - No momento da entrega do requerimento, o responsável deverá pagar a taxa de expediente cujo valor será definido de acordo com ato executivo em vigor.

§ 4º - O requerimento deverá vir acompanhado de documentação que justifique a falta do aluno.

§ 5º - Caberá ao professor deferir ou não a solicitação, a partir da análise dos aspectos abaixo relacionados, ouvido o Conselho Departamental quando se fizer necessário:

- a) respeito ao prazo estabelecido, conferindo a data de realização da prova enunciada pelo aluno;
- b) consistência do motivo apresentado, incluindo-se a sua comprovação e a coerência mantida com o próprio discurso do aluno;
- c) o uso que o aluno vem fazendo da 2ª chamada ao longo de sua vida escolar, procurando-se, sempre que possível, desencorajá-lo ao uso imotivado e freqüente deste recurso.

§ 6º - Uma vez deferida a solicitação, cabe ao professor registrar e informar ao aluno sobre dia e hora da realização da prova.

§ 7º - Será atribuída nota zero ao aluno que:

- a) sem justificativa, falte à primeira chamada de uma avaliação;
- b) não se apresente à segunda chamada, quando deferida a solicitação nos termos que constam do parágrafo 5º;
- c) tenha a sua solicitação de 2ª chamada indeferida, pelo fato desta não atender aos termos que constam do parágrafo 5º.

**Art. 17** – Será cancelada a matrícula do aluno que cursar sem aproveitamento, por nota ou freqüência, duas vezes a mesma série.



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

### TÍTULO II

#### A Assiduidade e sua Apuração

**Art. 18** – É obrigatória a frequência às aulas e demais atividades programadas para cada série, não sendo admitido, o abono de faltas, salvo nas hipóteses especificadas em lei.

**Parágrafo único** - No caso de atividades optativas (oficinas) é obrigatória a frequência do aluno àquelas em que ele tenha se inscrito, sendo desligado caso atinja 25% (vinte e cinco por cento) de faltas.

**Art. 19** – A frequência dos alunos às aulas é registrada pelo professor no Diário de Classe, além de controlada, à entrada e saída do Colégio, pela caderneta escolar e pelo boletim escolar, ou por outro meio que venha a ser adotado.

**Art. 20** – A apuração da assiduidade às aulas de educação física obedecerá aos seguintes critérios:

- a) a cada dois atrasos corresponderá uma falta; o atraso será registrado a partir de 10 (dez) minutos do início da atividade programada;
- b) o aluno com dispensa médica para as atividades práticas de educação física deverão assistir às aulas para ser avaliado pelo professor, através de instrumentos adequados a cada situação;
- c) a assiduidade do aluno atleta federado será regida pela Portaria 08/95 do CAp.

**Art. 21** – Têm-se como **APROVADO** quanto à assiduidade o aluno que apresentar frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades curriculares.

**Art. 22** – Será considerado **REPROVADO** na série o aluno que tenha frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades curriculares, mesmo que tenha atingido a média anual para aprovação prevista nos artigos 8 e 9, não tendo direito portanto, a prova final.

**Art. 23** – As ausências prolongadas dos alunos deverão ser comunicadas e justificadas à Direção do Colégio pelo responsável, em impresso existente na Secretaria.

### TÍTULO III

#### Da Recuperação

**Art. 24** – Os estudos de recuperação têm por fim suprir deficiências específicas dos alunos, não objetivando, portanto, a simples revisão do trabalho desenvolvido durante o ano letivo.



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

**Parágrafo único** - As atividades de recuperação deverão vincular-se aos objetivos finais propostos pelo componente curricular na respectiva série e cobrir o mínimo indispensável para a promoção do aluno à série imediatamente superior.

**Art. 25** – Aos alunos de aproveitamento insuficiente, o Colégio oferece oportunidades de recuperação por meio de:

- a) classes de apoio ou atividades paralelas, feitas através de guias de estudo, módulos ou quaisquer outros instrumentos aprovados pela Coordenação de Ação Pedagógica, que funcionarão paralelamente ao trabalho normal das classes, a partir do 1º Conselho de classe;
- b) atividades realizadas após as avaliações bimestrais e orientação para a prova final, aprovadas pela Coordenação de Ação Pedagógica e sob responsabilidade direta do professor.

**Art. 26** – Os alunos serão encaminhados às atividades de recuperação pelo professor, sempre que a avaliação do processo ensino-aprendizagem indicar tal necessidade.

**Art. 27** – O professor indicará o aluno para a recuperação, em ficha própria, fornecida pela Coordenação de Ação Pedagógica, na qual relatará as dificuldades observadas e indicará os procedimentos a serem adotados.

**Parágrafo único** - A Coordenação de Ação Pedagógica deverá notificar os responsáveis pelo aluno, quando de sua indicação para recuperação.

**Art. 28** – A permanência do aluno na recuperação não terá duração pré-determinada. Sempre que ficar evidenciada a superação das dificuldades apontadas, o professor poderá retirar o aluno das atividades de recuperação.

**Art. 29** – Os casos previstos neste Título serão resolvidos pela Direção, ouvidos a Coordenação de Ação Pedagógica e o Conselho Departamental.

### TÍTULO IV

#### Dos Conselhos de Classe

**Art. 30** – O Conselho de Classe - COC tem como objetivo possibilitar aos professores de uma turma a avaliação conjunta sobre cada aluno, sobre a turma como um todo e a série em geral.

**Art. 31** – O Conselho de Classe deverá ser realizado após o término de cada bimestre letivo e após a PROVA FINAL.

§ 1º - Para ser realizado, o COC deverá ter um “quorum” de metade mais um do número de professores da turma.



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

§ 2º - Da C.A. à 4ª série do Ensino Fundamental, o COC relativo ao 4º bimestre terá como objetivo identificar os alunos que deverão prestar prova final. O Conselho de Classe referente à prova final terá como objetivo avaliar os resultados obtidos e identificar os alunos aprovados e reprovados.

§ 3º - De 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio, o COC do 4º bimestre dar-se-á após a prova final e terá como objetivo avaliar os resultados e identificar alunos aprovados e reprovados.

**Art. 32** – O COC será constituído dos professores da turma, da Coordenação de Ação Pedagógica e da Direção da Escola.

**Parágrafo único** - Os alunos representantes de turma participarão da fase inicial do COC do bimestre, transmitindo ao Conselho a avaliação que fizeram sobre: o processo de ensino-aprendizagem, o relacionamento com os professores e colegas, o rendimento da turma e a situação geral do CAp.

**Art. 33** – O COC deverá abordar os seguintes aspectos:

- a) avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor;
- b) análise do aluno no seu aspecto qualitativo e quantitativo (individual e como membro de grupo);
- c) análise da turma como um todo e em relação às demais turmas da série;
- d) identificação dos alunos que necessitam de atendimento, quanto ao baixo rendimento, relacionamento, frequência, participação nas atividades;
- e) determinação dos procedimentos a serem adotados para resolver cada situação apontada no momento anterior.

**Art. 34** – Esta Deliberação entra em vigor a partir do início do ano letivo de 2000, revogadas as disposições em contrário.

UERJ, em 28 de abril de 2000.

**NILCÉA FREIRE**  
**REITORA**

## ANEXO D - Estrutura de funcionamento da recuperação paralela/2010



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA

### **ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DA RECUPERAÇÃO PARALELA APROVADO PELO CSEPE EM 2010 E ADAPTADA AOS TRÊS PERÍODOS LETIVOS.**

1º - O processo de recuperação tem caráter formativo, objetivando a inclusão de forma qualitativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

§1º - A recuperação tem por fim minimizar as dificuldades de conteúdo apresentadas pelo estudante, não constituindo simples revisão do trabalho desenvolvido ao longo do período letivo;

§2º - As ações propostas para a recuperação dos estudantes seguirão os princípios pedagógicos e filosóficos comuns à instituição, mediados pelas especificidades de conteúdo e metodologia dos diferentes componentes curriculares;

§3º - A recuperação terá por objetivos:

- a) Desenvolver habilidades básicas – leitura, interpretação, cálculo, reflexão crítica sobre diferentes textos, expressão de idéias, entre outras;
- b) Promover a autonomia do estudante – organização de estudos, cumprimento de tarefas e prazos;
- c) Rever conteúdos, conceitos, processos e habilidades específicas essenciais à continuidade dos estudos dentro dos planos de trabalho dos diferentes componentes curriculares;
- d) Estimular atitudes e comportamentos positivos frente ao processo de ensino-aprendizagem e aos componentes curriculares em que apresenta necessidades específicas.

§4º - As ações de recuperação desenvolvidas pelo docente deverão se vincular aos objetivos não alcançados no período letivo anterior. O planejamento docente incluirá a revisão de qualquer conteúdo necessário à continuidade do processo de aprendizagem.

2º - A recuperação destina-se aos estudantes que demonstrem aproveitamento insuficiente em um ou mais períodos ao longo do ano letivo, com média por período igual ou inferior a 5,0 (cinco) e aqueles que, apesar de não terem alcançado a nota necessária para a aprovação, sejam aprovados pelo Conselho de Classe ou que tenham sido reprovados ao término do ano letivo anterior.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA

Parágrafo único – É dever da instituição de ensino e do corpo docente informar ao estudante e a sua família da indicação à recuperação e, sempre que solicitado, sobre o processo desenvolvido, inclusive as estratégias e instrumentos de recuperação.

3º - O Instituto oferecerá oportunidades de recuperação por meio de turmas de recuperação paralela presenciais, com carga horária específica e professor regente designado.

§1º - A recuperação se dará paralelamente ao ano letivo corrente, iniciando no 1º período letivo para os estudantes indicados pelo Conselho de Classe Final no ano letivo anterior.

§2º - As ações de recuperação paralela desenvolvida no 2º e 3º períodos letivos serão relativas aos 1º e 2º períodos do ano letivo corrente.

§3º - Os estudantes em recuperação serão acompanhados por ficha de análise qualitativa, sob orientação da Coordenação Pedagógica da Educação Básica.

4º - A supervisão e articulação de todo o processo de recuperação paralela são de responsabilidade da Coordenação Pedagógica da Educação Básica, em articulação com as coordenações de disciplina.

5º - O estudante em recuperação paralela será reavaliado, através de instrumentos pertinentes aos conteúdos, ao ano de escolaridade e aos componentes curriculares.

§1º - Após a reavaliação, o estudante obterá uma média de recuperação em cada disciplina e em cada período letivo em que tiver sido indicado;

§2º - A partir da média de recuperação alcançada, o estudante fará jus a uma média do período letivo corrigida, a qual será definida pela expressão:

$$\frac{MP + MR}{2} = MPC$$

Onde MP é a média do período letivo obtida que gerou a indicação, MR é a média de recuperação, obtida após a implementação do processo de recuperação da disciplina indicada e MPC é a média do período letivo corrigido após o processo de recuperação.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA

- §3º - Caso a média do período letivo corrigida seja igual ou inferior a média do período letivo anterior ao processo de recuperação, não haverá alteração da média anterior e dos registros existentes;
- §4º - O estudante só fará jus ao processo de reavaliação se comparecer a mais de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas presenciais do componente curricular no qual foi indicado à recuperação;
- §5º - Os estudantes terão direito à vista dos instrumentos de avaliação utilizados em sua reavaliação;
- §6º - A segunda chamada de qualquer instrumento de avaliação seguirá as normas gerais do Instituto.
- 6º - Os casos omissos neste título serão analisados pela Coordenação Pedagógica da Educação Básica e encaminhados ao Conselho Departamental da Unidade.

## ANEXO E - Deliberação nº 041/2010



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## DELIBERAÇÃO Nº 041/2010

**Altera os Artigos 24, 25, 26, 27, 28 e 29 do Título III da Deliberação nº 019/2000.**

**O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, no uso da competência que lhe atribui o parágrafo único do artigo 11, do Estatuto da UERJ e com base no Processo nº 1431/DAA/2010, aprovou e eu promulgo a seguinte Deliberação:

**Art. 1º** - Os Artigos de 24 a 29 da Deliberação nº 019/2000 passam a ter a seguinte redação:

**“Art. 24º** - O processo de recuperação tem caráter formativo, objetivando a inclusão de forma qualitativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

**§ 1º** - A recuperação tem por fim minimizar as dificuldades de conteúdo apresentadas pelo estudante, não constituindo simples revisão do trabalho desenvolvido ao longo do período letivo;

**§ 2º** - As ações propostas para a recuperação dos estudantes seguirão os princípios pedagógicos e filosóficos comuns à instituição, mediados pelas especificidades de conteúdo e metodologia dos diferentes componentes curriculares;

**§ 3º** - A recuperação terá por objetivos:

- a) desenvolver habilidades básicas – leitura, interpretação, cálculo, reflexão crítica sobre diferentes textos, expressão de ideias, entre outras;
- b) promover a autonomia do estudante – organização de estudos, cumprimento de tarefas e prazos;
- c) rever conteúdos, conceitos, processos e habilidades específicas essenciais à continuidade dos estudos, dentro dos planos de trabalho dos diferentes componentes curriculares;
- d) estimular atitudes e comportamentos positivos frente ao processo de ensino-aprendizagem e aos componentes curriculares em que apresenta necessidades específicas.

**§ 4º** - As ações de recuperação desenvolvidas pelo docente deverão se vincular aos objetivos não alcançados no bimestre



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 041/2010)

anterior. O planejamento docente incluirá a revisão de qualquer conteúdo necessário a continuidade do processo de aprendizagem.

**Art. 25** - A recuperação destina-se aos estudantes que demonstrem aproveitamento insuficiente em um ou mais bimestres ao longo do ano letivo, com média bimestral igual ou inferior a cinco (5,0) e, aqueles que, apesar de não terem alcançado a nota necessária para a aprovação, sejam aprovados pelo Conselho de Classe ou que tenham sido reprovados ao término do ano letivo anterior.

**Parágrafo único** - É dever da instituição de ensino e do corpo docente informar ao estudante e a sua família da indicação à recuperação e, sempre que solicitado, sobre o processo desenvolvido, inclusive as estratégias e instrumentos de recuperação.

**Art. 26** - O Instituto oferecerá oportunidades de recuperação por meio de turmas de recuperação paralela presenciais, com carga horária específica e professor regente designado.

§ 1º - A recuperação se dará paralelamente ao ano letivo corrente, iniciando-se no 1º bimestre letivo para os estudantes indicados pelo Conselho de Classe Final no ano letivo anterior.

§ 2º - As ações de recuperação paralela desenvolvidas no 2º, 3º e 4º bimestres serão relativas ao 1º, 2º e 3º bimestre do ano letivo corrente.

§ 3º - Os estudantes em recuperação serão acompanhados por ficha de análise qualitativa, sob orientação da Coordenação Pedagógica da Educação Básica.

**Art. 27** - A supervisão e articulação de todo o processo de recuperação paralela são de responsabilidade da Coordenação Pedagógica da Educação Básica, em articulação com as coordenações de disciplina.

**Art. 28** - O estudante em recuperação paralela será reavaliado, através de instrumentos pertinentes aos conteúdos, ao ano de escolaridade e aos componentes curriculares.

§ 1º - Após a reavaliação, o estudante obterá uma média de recuperação em cada disciplina e em cada bimestre em que tiver sido indicado;

§ 2º - A partir da média de recuperação alcançada, o estudante fará jus a uma média bimestral corrigida, a qual será definida pela expressão:



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 041/2010)

$$\underline{MB + MR} = MBC$$

2

Onde MB é a média bimestral obtida no bimestre e que gerou a indicação, MR é a média de recuperação, obtida após a implementação do processo de recuperação da disciplina indicada e MBC é a média bimestral corrigida após o processo de recuperação.

§ 3º - Caso a média bimestral corrigida seja igual ou inferior à média bimestral anterior ao processo de recuperação, não haverá alteração da média anterior e dos registros existentes;

§ 4º - O estudante somente fará jus ao processo de reavaliação se comparecer a mais de 75% das aulas presenciais do componente curricular no qual foi indicado à recuperação;

§ 5º - Os estudantes terão direito a vista dos instrumentos de avaliação utilizados em sua reavaliação;

§ 6º - A segunda chamada de qualquer instrumento de avaliação seguirá as normas gerais do Instituto.

**Art. 29** - Os casos omissos neste título serão analisados pela Coordenação Pedagógica da Educação Básica e encaminhados ao Conselho Departamental da Unidade.”

**Art. 2º** - A presente Deliberação entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

UERJ, 23 de setembro de 2010.

RICARDO VIEIRALVES DE CASTRO  
**REITOR**

## ANEXO F - Portaria nº 07/2011



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
**INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA**  
Rua Santa Alexandrina, 288 - Rio Comprido - RJ  
Tel.: 23337874

**PORTARIA Nº 07 /2011**

O Diretor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições, e com base na Resolução 03/91 do Conselho Universitário da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

Resolve:

**INSTITUIR NOVA ESTRUTURAÇÃO DO ANO LETIVO E DE AVALIAÇÃO DO CAp. UERJ**

- 1º- As avaliações do desempenho escolar serão referendadas através dos objetivos educacionais e dos programas estabelecidos nas disciplinas da grade curricular de cada ano de escolaridade, considerando-se os aspectos quantitativos e qualitativos da produção e desempenho dos estudantes.
- 2º- O ano escolar será estruturado em 3 (três) períodos letivos.
- §1º- A avaliação dos estudantes deverá ser processual e contínua durante os 3 (três) períodos em que se divide o ano letivo e será expressa por notas graduadas de **0** (zero) a **10** (dez), admitindo-se apenas a fração **0,5** (meio).
- §2º- A média de cada período letivo será composta por **no mínimo três avaliações** distribuídas ao longo do período, respeitando-se a agenda de avaliações da turma, sendo **uma prova única**, por disciplina do ano de escolaridade e **duas outras avaliações distintas**.
- §3º- O estudante terá direito à segunda chamada, respeitando-se as normas institucionais previstas na Deliberação 010/2000.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
**INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA**  
Rua Santa Alexandrina, 288 - Rio Comprido - RJ  
Tel.: 23337874

§4º- No 1º ano do Ensino Fundamental, a avaliação do desempenho escolar será registrada em relatórios individuais, constituídos por avaliação descritiva do desenvolvimento de cada estudante.

§5º- Qualquer situação de caráter extraordinário, que interfira no processo de avaliação, deverá ser encaminhada pelos docentes à Coordenação de Disciplina e à Coordenação de Educação Básica para análise e posicionamento conjunto.

3º- As médias alcançadas nos três períodos letivos (MP1, MP2 e MP3) comporão a média anual (MA) de cada uma das disciplinas oferecidas no ano letivo, conforme a expressão abaixo:

$$MA = \frac{MP1 + MP2 + MP3}{3}$$

4º- Ao final de cada período letivo, serão realizados Conselhos de Classe, com o objetivo de:

- a) avaliar o desempenho e aproveitamento escolar de cada aluno;
- b) avaliar o processo pedagógico desenvolvido em cada turma;
- c) estabelecer encaminhamentos individuais e coletivos necessários à promoção da aprendizagem e desenvolvimento adequado das atividades previstas em planejamento.

5º- Haverá, durante o ano letivo, **três** períodos de recuperação, assim organizados:

- a) um período de recuperação inicial, oferecido aos estudantes aprovados em COC final e reprovados no ano letivo anterior. A critério dos professores serão também indicados, no decurso deste período, estudantes com dificuldades constatadas ainda no 1º período letivo, para melhoria do processo de aprendizagem;
- b) dois períodos de recuperação paralela, correspondentes ao 1º e 2º períodos letivos, seguidos de avaliação de aproveitamento.

§1- O período de recuperação inicial não terá efeito para a composição da média do primeiro período letivo (MP1), tampouco interferirá nos registros anteriores.

§2- Nos Conselhos de Classe referentes aos 1º e 2º períodos letivos serão relacionados os estudantes com média igual ou inferior a **5,0** (cinco) para os estudos de recuperação.

6º- A Recuperação Paralela seguirá as normas institucionais aprovadas em CSEPE.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
**INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA**  
Rua Santa Alexandrina, 288 - Rio Comprido - RJ  
Tel.: 23337874

7º- Será promovido para o ano de escolaridade seguinte, após o 3º período letivo, o estudante que, tendo frequência total igual ou superior a 75%, atender a **todas** as condições abaixo:

I. **média anual** igual ou superior a **7,0** (sete);

II. frequência igual ou superior a 75% **em cada uma das disciplinas** da grade curricular.

8º- Após o Conselho de Classe do 3º período letivo será divulgada a listagem dos estudantes indicados às provas finais.

§1- Será indicado à prova final o estudante que não alcançar média anual igual ou superior a **7,0** (sete), em qualquer das disciplinas oferecidas no ano escolar que cursa.

§2- O estudante **com frequência inferior a 75% em qualquer disciplina** será indicado à prova final da mesma.

§3- Após a prova final, será considerado aprovado o estudante que alcançar média anual final (MAF) igual ou superior a **5,0**(cinco), considerando-se a expressão abaixo:

$$MAF = \frac{MA + NotaPF}{2}$$

9º- A retenção do estudante no ano de escolaridade ou sua promoção para o ano seguinte será decidida em Conselho de Classe Final, considerando o desempenho do aluno no decorrer do ano letivo no conjunto das disciplinas da grade curricular.

*Miguel Tavares Mathias*  
**Diretor CAp-UERJ**  
**Matr.: 33405-2**

**ANEXO G - Minuta de Portaria**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA  
Rua Santa Alexandrina, 288 - Rio Comprido - RJ  
Tel.: 23337874

**MINUTA DE PORTARIA PARA ENCAMINHAMENTO AO CSEPE**

**Dispõe sobre os critérios de  
Avaliação de Rendimento Escolar  
do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.**

O Diretor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições, e com base na Resolução 03/91 do Conselho Universitário da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, encaminha a presente portaria que altera o disposto na Deliberação 019/2000, aprovada em Conselho Departamental ocorrido na Unidade Escolar no dia / /2015 com vistas à análise e aprovação pelo \_\_\_\_\_ CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO(CSEPE).

**TÍTULO I  
Do Sistema de Avaliação**

**Art. 1º** – A avaliação do rendimento e desempenho escolar e a promoção dos estudantes do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ far-se-ão em conformidade com o disposto na presente Deliberação, considerando que esta Unidade Acadêmica se destina à experimentação e ao aperfeiçoamento didático-metodológico dos Ensinos Fundamental e Médio, nos termos do parágrafo 1º do artigo 11 do Regimento Geral da UERJ, de 1971.

**Art. 2º** – A avaliação de rendimento escolar constitui processo contínuo e cumulativo que envolve aspectos formativos, informativos e de assiduidade, apresentando como objetivos:

- a) acompanhar os processos de construção do conhecimento e socialização desenvolvidos pelo estudante;
- b) redefinir a ação pedagógica;
- c) caracterizar o estudante em função dos critérios estabelecidos para promoção.

**Art.3º**- As avaliações do desempenho escolar serão referendadas com base nos objetivos educacionais e nos programas estabelecidos nas disciplinas que integram a matriz curricular de cada ano de escolaridade, considerando-se os aspectos quantitativos e qualitativos da produção e do desempenho dos estudantes.

**Art.4º**- O ano letivo escolar será estruturado em 3 (três) trimestres avaliativos.

§1º- A avaliação do desempenho dos estudantes deverá ser processual e contínua durante os 3 (três) trimestres em que se divide o ano letivo e será expressa por notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez), admitindo-se apenas a fração 0,5 (cinco décimos) a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

§2º- No 1º ano do Ensino Fundamental, a avaliação do desempenho escolar será registrada em relatórios individuais, constituídos por avaliação descritiva e processual do desenvolvimento de cada estudante por cada trimestre letivo no que se refere à disciplina Núcleo Comum, sendo que no primeiro e no terceiro trimestres constitui também o documento de avaliação escolar o relatório global da turma.

§3º- Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio, a média de cada trimestre avaliativo letivo será composta por **no mínimo duas (02) avaliações** distribuídas ao longo do período, respeitando-se a agenda de avaliações da turma, sendo **uma prova única individual**, por disciplina do ano de escolaridade, e, outra, a critério do professor, observando-se os objetivos e as especificidades de cada disciplina.

§ 4º A avaliação dos alunos com deficiências ou alguma dificuldade de aprendizagem precisa ser adequada às peculiaridades de cada estudante assim como os instrumentos de avaliação (provas e testes) a serem aplicados. Para estes estudantes as adaptações curriculares precisam ser registradas e observadas durante todo o processo de avaliação.

§5º- Qualquer situação de caráter extraordinário, que interfira no processo de avaliação, deverá ser encaminhada pelos docentes à Coordenação de Disciplina e ao Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE).

**Art. 5º-** As médias alcançadas nos três trimestres avaliativos (MT1, MT2 e MT3) comporão a média anual (MA) de cada uma das disciplinas oferecidas no ano letivo, conforme a expressão abaixo:

$$MA = \frac{MT1 + MT2 + MT3}{3}$$

**Art. 6º-** Serão considerados aprovados e isentos da PROVA FINAL:

- a) Todos os estudantes do 1º ano de Escolaridade, desde que apresentem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.
- b) Os estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio que obtiverem nota igual ou superior a 7 (sete) na média aritmética dos três (3) trimestres, por disciplina, e desde que tenham frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

**Parágrafo único -** Os estudantes que obtiverem frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) consideram-se imediatamente **REPROVADOS**, na forma do art. 24, inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

**Art.7º-** Será encaminhado à **PROVA FINAL** o estudante que não obtiver a nota 7 (sete) na média dos três(3) trimestres, na disciplina em questão e desde que tenha frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

**Art. 8º-** Será considerado **APROVADO**, após a prova final, o estudante que obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco) resultante da média aritmética dos três(3) trimestres e a **PROVA FINAL**.

$$M \text{ (final)} = \frac{M \text{ (anual) dos 3 Trimestres} + \text{ Prova Final}}{2}$$

**Art. 9º** - Durante o ano letivo, os resultados das avaliações do rendimento escolar devem ser transmitidos aos estudantes pelos professores e, quando se tratar de provas, trabalhos escritos ou testes, devem ser devolvidos, depois de corrigidos e comentados.

**Parágrafo único** – As provas finais deverão ser arquivadas no Instituto.

## **DOS RECURSOS ÀS AVALIAÇÕES**

**Art. 10** – O estudante tem o direito de recorrer do julgamento do professor, em caso de dúvida quanto ao critério de avaliação ou à correção de provas e trabalhos.

§ 1º - O recurso, com pedido de revisão, deve ser protocolado na Secretaria, por escrito, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas após a divulgação do resultado, encaminhado ao Núcleo Acadêmico Pedagógico, e deverá ser convocada para nova apreciação, uma comissão integrada pelo professor da disciplina, pelo Coordenador de Disciplina e pela Chefia Departamental.

§ 2º - O recurso com pedido de revisão do resultado final do desempenho letivo do estudante deve ser protocolado na Secretaria, por escrito, no prazo de 48h, após a divulgação do resultado, encaminhado ao Núcleo Acadêmico Pedagógico, e ser direcionado ao Conselho Departamental, após análise da comissão composta pelo professor da disciplina, pelo Coordenador da Disciplina, pela Chefia Departamental. O Conselho Departamental julgará, se for o caso, a necessidade de encaminhamento a novo Conselho de Classe.

- a- O Conselho de Classe é fórum de discussão e avaliação, individual e coletiva, do desempenho de estudantes e turmas, realizado com a participação do Corpo Docente e outros atores educativos, e da representação estudantil, no momento da análise geral do processo educativo, coordenado pelo Núcleo Acadêmico Pedagógico.

**Art. 11** – O estudante que estiver cumprindo período de suspensão disciplinar das atividades escolares deverá comparecer ao Colégio, no horário determinado, a fim de realizar as avaliações previstas para este período.

**Art. 12** – Sempre que teste ou prova realizados venham a produzir registros para efeito de atribuição de nota, é facultada ao estudante solicitar uma segunda chamada, quando tenha faltado à primeira por motivo de força maior.

**Art. 13** - As normas para solicitação de teste/prova de 2ª chamada, aprovadas pelo Conselho Departamental, determinam os procedimentos necessários:

§ 1º - O responsável legal pelo estudante deverá dar entrada, na Secretaria do CAp-UERJ, no prazo máximo de dois (2) dias úteis após a realização do teste/da prova, de requerimento solicitando prova/teste de 2ª chamada.

§ 2º - A Secretaria só aceitará o requerimento mediante presença de responsável ou do seu substituto legal.

§ 3º - O requerimento deverá vir acompanhado de documentação que justifique a ausência do estudante.

§ 4º - Caberá ao professor deferir ou não a solicitação, a partir da análise dos aspectos abaixo relacionados:

- a) respeito ao prazo estabelecido, conferindo a data de realização do teste/prova enunciada pelo estudante;
- b) consistência do motivo apresentado, incluindo-se a sua comprovação e a coerência mantida com o próprio discurso do estudante;

§ 5º - Uma vez deferida a solicitação, cabe ao professor registrar e informar ao estudante o dia e hora da realização da 2ª chamada de teste/prova.

§ 6º - Será atribuída nota zero ao estudante que:

- a) sem justificativa, faltar à primeira chamada de uma avaliação;
- b) não se apresentar à segunda chamada, quando deferida a solicitação nos termos que constam do parágrafo 5º;
- c) tenha a sua solicitação de 2ª chamada indeferida, pelo fato de não atender aos termos que constam do parágrafo 5º.

## TÍTULO II DA DEPENDÊNCIA/PROGRESSÃO PARCIAL

Conforme o artigo 3º da **DELIBERAÇÃO CEE Nº 223/97** que destaca que a progressão parcial, admitida no inciso III do artigo 24 da Lei Federal 9394 de 23 de dezembro de 1996 é sinônimo de dependência e será aplicada conforme o regimento da Instituição de Ensino e ao disposto na **DELIBERAÇÃO CEE Nº 340**, de 05 de novembro de 2013, no artigo 17, que afirma que o estabelecimento de ensino que adotar o regime de progressão parcial poderá, havendo incompatibilidade de horário, estabelecer plano especial de estudos para a disciplina em dependência, plano esse devidamente registrado em relatório que deverá integrar a pasta individual do aluno, observada a Legislação em vigor, destaca-se:

**Art. 14** – A partir do ano letivo de 2016, fica extinto o cancelamento da matrícula do estudante que cursar sem aproveitamento, duas vezes o mesmo ano de escolaridade, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ sendo admitida a progressão parcial(dependência) em **até 3 disciplinas**.

§ 1º - Será encaminhado à progressão de estudos/dependência, o estudante reprovado em até 3 disciplinas. O estudante que ficar reprovado em 4 ou mais disciplinas cursará novamente **todas as disciplinas** do ano de escolaridade em que ficou reprovado.

§ 2º - A progressão parcial (ou matrícula com dependência) somente será admitida a partir do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

**Art. 15** - A progressão parcial/dependência não será presencial, mas haverá um professor orientador, por disciplina, que irá determinar horários para atendimento aos estudantes.

**Art. 16** - A média para aprovação na dependência será cinco (5,0).

**Art. 17-** O professor orientador deverá elaborar plano de estudos (atividade pedagógica de aprendizagem auto-regulada contendo: conteúdo, tarefas, avaliação, cronograma), que identifique os conhecimentos não construídos pelo estudante.

§ 1º - O planejamento e os procedimentos da progressão parcial deverão constar do Projeto Pedagógico do Instituto.

§ 2º - O planejamento da progressão parcial de estudos/dependência ocorre conforme segue:

- a) **Etapa 1:** Atividades diferenciadas compostas por pesquisas, trabalhos, lista de exercícios, etc., abordando os conhecimentos não construídos pelo estudante. A avaliação dessa etapa compreenderá uma escala gradual que varia de zero a quatro pontos (0 a 4 pontos), conforme o aprofundamento temático e a qualidade da pesquisa.
- b) **Etapa 2:** Prova escrita, com nota mínima de zero e máxima de seis pontos (0 a 6 pontos), a ser realizada no final do segundo trimestre letivo.

**Art. 18** - O estudante poderá cursar nova(s) dependência(s), quando for aprovado na(s) anterior (es). Caso acumule mais de 3 dependências, ainda que em anos de escolaridade diferentes, ficará retido no ano de escolaridade em que acumular a quarta progressão parcial.

**Art. 19** - Será permitida a progressão parcial do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio, atendendo ao Parecer CNE/CEB 28/2000 de 12 de setembro de 2000.

### TÍTULO III A ASSIDUIDADE E SUA APURAÇÃO

**Art. 20** – É obrigatória a frequência às aulas e demais atividades programadas para cada ano de escolaridade, não sendo admitido, o abono de faltas.

**Parágrafo único** - No caso de atividades optativas (oficinas) é obrigatória a frequência do estudante àquelas em que ele tenha se inscrito, sendo desligado caso atinja 25% (vinte e cinco por cento) de faltas.

**Art. 21** – A frequência dos estudantes às aulas é registrada pelo professor no Diário de Classe.

**Art. 22** – A apuração da assiduidade às aulas de Educação Física obedecerá aos seguintes critérios:

- a) o estudante com dispensa médica para as atividades práticas de Educação Física deverá assistir às aulas para ser avaliado pelo professor, através de instrumentos adequados a cada situação;
- b) o estudante federado, quando representando o Estado ou o País em competições, poderá solicitar segunda chamada de testes/provas desde que traga a devida comprovação.

**Art. 23** - Tem-se como **APROVADO**, quanto à assiduidade, o aluno que apresentar frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

**Art. 24** - Será considerado **REPROVADO** no ano de escolaridade o estudante que tenha frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) no total de horas letivas, considerado o comparecimento por dia letivo, como previsto no Art.24, inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

**Art. 25** - Os responsáveis devem protocolar na Secretaria requerimento justificando as ausências dos estudantes.

#### **TÍTULO IV** **Da Recuperação Paralela**

**Art. 26**- Os estudos de recuperação têm por fim suprir deficiências específicas dos estudantes, devendo, portanto, vincular-se aos objetivos propostos pelo componente curricular no respectivo trimestre, dentro de cada ano de escolaridade.

**Art. 27**- Haverá, durante o ano letivo, três períodos de recuperação, assim organizados:

- a) um período de recuperação inicial (1º trimestre), oferecido aos estudantes aprovados em COC final no ano letivo anterior;
- b) dois períodos de recuperação paralela, correspondentes ao 1º e 2º trimestres letivos, seguidos de avaliação de aproveitamento.

§1º- O período de recuperação inicial não terá efeito para a composição da média do primeiro trimestre letivo (MT1), tampouco interferirá nos registros anteriores.

§2º- Nos Conselhos de Classe referentes ao 1º e 2º trimestres letivos serão encaminhados todos os estudantes com média igual ou inferior a 5,0 (cinco) para os estudos de recuperação.

**Art. 28**- A Recuperação Paralela seguirá as normas institucionais aprovadas em CSEPE.

#### **TÍTULO V** **Dos Conselhos de Classe**

**Art. 29**-Ao final de cada trimestre letivo, serão realizados Conselhos de Classe, com o objetivo de:

- a) avaliar o desempenho e aproveitamento escolar de cada aluno;
- b) avaliar o processo pedagógico desenvolvido em cada turma;
- c) estabelecer encaminhamentos individuais e coletivos necessários à promoção da aprendizagem e desenvolvimento adequado das atividades previstas em planejamento.

§ 1º - Para ser realizado, o COC deverá ter um “quorum” de metade mais um do número de professores por disciplina da matriz curricular do ano de escolaridade.

§2º - Os estudantes representantes de turma participarão da fase inicial do COC de cada trimestre, excetuando o COC final, transmitindo ao Conselho a avaliação que fizeram sobre: o processo de ensino-aprendizagem, o relacionamento com os professores e colegas, o rendimento da turma e a situação geral do Instituto.

**Art. 30** - Após o Conselho de Classe do 3º trimestre será divulgada a listagem dos estudantes indicados às provas finais.

§1º- Será indicado à prova final o estudante que não alcançar média anual igual ou superior a 7,0 (sete), em qualquer das disciplinas oferecidas no ano escolar que cursa.

§2º- O estudante **com frequência inferior a 75% do total de horas letivas está automaticamente REPROVADO.**

§3º- Após a prova final, será considerado aprovado o estudante que alcançar média anual final (MAF) igual ou superior a 5,0 (cinco), considerando-se a expressão abaixo:

$$MAF = \frac{MA + \text{Nota PF}}{2}$$

**Art. 31-** A retenção do estudante no ano de escolaridade ou sua promoção para o ano seguinte será decidida em Conselho de Classe Final, considerando seu desempenho no decorrer do ano letivo no conjunto das disciplinas da grade curricular.

**Art. 32-** Esta \_\_\_\_\_ **entra em vigor...**

## ANEXO H - Ficha de avaliação trimestral

UNIVERSIDADE XXXXXXXXXXXX  
 INSTITUTO DE APLICAÇÃO XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
 Atendimento Educacional Especializado – Ensino Colaborativo

FICHA INDIVIDUALIZADA DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR – 3º Trimestre/2015

ALUNO (A): XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

TURMA: 41

Critério de desempenho	c/ pouca mediação	c/ muita mediação	Sem mediação	Estratégia utilizada
<b>LINGUAGEM</b>				
Lê os gêneros de textos trabalhados: narrativas literárias, científicos [livro didático, CHC]	X			<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; realizar a leitura com ele, compartilhando os momentos em que ele lê e os que a professora que o medeia lê, para que mantenha a atenção nas informações lidas.</li> <li>&gt; dispor de um modelo de leitura para que perceba fluência, entonação e pontuação (ler e pedir que leia o mesmo trecho)</li> </ul>
Compreende o sentido das informações contidas nos textos trabalhados	Oscila, depende da sua condição de atenção e interesse no assunto, assim como do tamanho do texto.			<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; fazer leitura prévia com ele fora de sala ou, quando em sala, ler com ele.</li> <li>&gt; comentar os fatos durante a leitura, por partes, sobre a informação lida, com uso de linguagem mais direta e menos figurada.</li> <li>&gt; listar ideias principais, como um resumo por itens e disponibilizar este material para a elaboração de atividades relacionadas. Ou, mediante seu engajamento maior, grifar com uma cor da sua preferência, no texto, as ideias que ele elencar.</li> <li>&gt; dispor e usar imagens ou de vídeos (curtas) relacionados às informações trabalhadas para compor o diálogo.</li> <li>&gt; uso de dicionário online para que pesquisa de vocabulário</li> <li>&gt; grafar palavras que tenham sentido figurado, exemplificar e/ou criar</li> </ul>

				um glossário na margem, próximo ao local onde a palavra está aplicada.
Narra fatos sobre os textos trabalhados	Oscila, depende da sua condição de atenção e interesse no assunto.			<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; oferecer dicas para ele, oralmente, sobre os comentários realizados pelos colegas ou professora.</li> <li>&gt; criar com ele lista de ideias principais, por itens, sobre o texto lido a sua disposição para que releia e comente para o grupo</li> <li>&gt; realizar perguntas diretas e objetivas sobre o tema, para ele, quando a narrativa livre demorar a acontecer.</li> <li>&gt; Dispor de esquemas</li> </ul>
Localiza informações nos textos trabalhados		X		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ler o texto com ele, com questionamentos paralelos à leitura, por parágrafos, de preferência ou conforme seu engajamento.</li> <li>&gt; uso de palavras-chave e numeração da página no texto como referência, para localizar informação.</li> <li>&gt; localizar, primeiro, o contexto da informação, depois o fato isolado que, geralmente, responde a pergunta.</li> </ul>
Elabora roteiros sequenciais a partir das experiências científicas realizadas		X		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; indagar para ele sobre os passos da experiência: "o que você fez primeiro aqui?", deixar ele responder e registrar. Voltar a indagar: "E depois de ....., o que você fez?"</li> <li>&gt; dispor do experimento para que observe enquanto elabora suas ideias</li> </ul>
Produz textos descritivos e narrativos de experiências científicas e contos trabalhados (Contos do Vale do Paraíba de Ricardo Azevedo)		X		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; usar o roteiro elaborado como ele como apoio para redigir uma ideia para cada item.</li> <li>&gt; ler cada ideia registrada e perguntar se lembra de mais detalhes: o que achou interessante, curioso no experimento, o que notou de diferente..., o que viu..., como era....</li> <li>&gt; provocar a partir de diálogo e perguntas a ampliação das informações, com uso de mais detalhes que possa buscar em imagens, diálogo com colega ou em outro recurso disponível para que tenha mais informações a usar.</li> <li>&gt; considerar as possibilidades de alterações sobre fatos e personagens que ele indica ao produzir seus textos.</li> </ul>

**ANEXO I - Relatório de avaliação semestral**

UNIVERSIDADE XXXXXXXXXXXX  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – Ensino Colaborativo

Relatório Semestral – 2º Semestre/2015

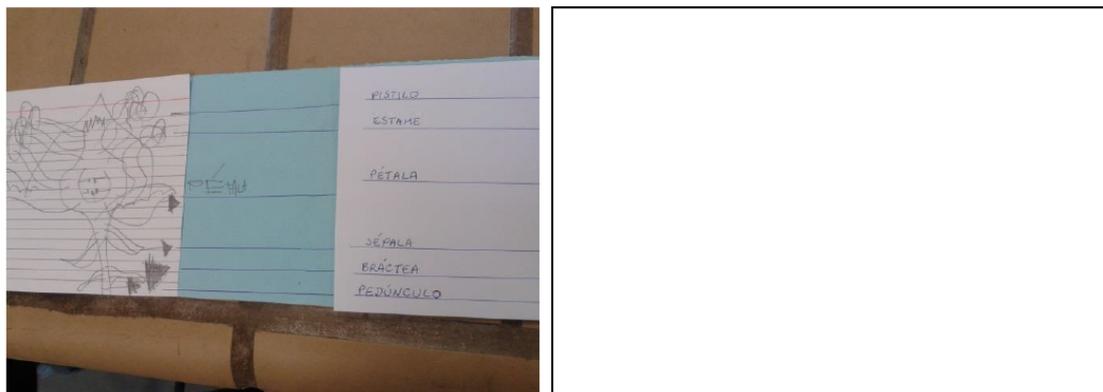
ALUNO: Xxxxxxx  
4º ANO – TURMA 42

Neste segundo semestre uma grande conquista de Xxxxxx foi consolidar seu lugar no grupo, a partir de nosso incentivo e mediação, mas também por iniciativa própria. Mais do que isso, suas atitudes revelaram o empenho em comportar-se como estudante da turma 42, como foi possível observar em várias situações, como quando se recusou a lanchar antes da hora, alegando que os amigos não estavam lanchando, ou quando correu com o cartaz que elaborou para misturar-se ao grupo de estudantes que se manifestavam no pátio contra a falta de pagamentos dos funcionários, ainda que tenha saído do local em seguida, devido ao barulho de gritos e apitos. Retornou à sala de aula correndo e, rindo, falou para a professora: “você não vai me pegar!”.

Mantivemos as estratégias de individualização do ensino, mas no mesmo ambiente da turma. Xxxxxx nos últimos meses não precisou utilizar espaços individuais, e mesmo durante as provas, esteve a maior parte do tempo com o grupo, realizando outras atividades. Xxxxxx, que sempre pedia para sair da sala quando os colegas estavam agitados, nos últimos meses tem preferido permanecer na turma. Mesmo nos dias em que ele mesmo chega à escola, aparentemente irritado ou disperso, aos poucos vai se acalmando e se organizando em função da rotina escolar. Um determinado dia, na hora da saída, ele chegou a perguntar se ia poder voltar à escola no dia seguinte. Ainda há situações em que, contrariado ou aborrecido, arremessa objetos, bate em si mesmo ou nos colegas, quebra lápis, rasga trabalhos, vira a mesa ou derrama propositalmente a água de sua garrafa, mas com incidência bem menor. Além disso, ele tem retornado à calma mais rapidamente.

Xxxxxx tem chegado à escola com atrasos, em média, de 15 a 20 minutos. Foi pontual no sábado letivo e na expedição. As atividades que mais chamam a sua atenção são as de ciências. Nosso aluno envolve-se com os experimentos feitos em sala, com as aulas no laboratório, em especial, e representa muito bem com desenhos o que observou. Identificou as partes da flor na aula que tivemos no laboratório, demonstrou muito interesse pelos

vídeos sobre cadeia alimentar, participou da construção do terrário, colaborando com o grupo.



Figuras 1 e 2: aula no laboratório de ciências-partes de uma flor, aparelho reprodutor das plantas.

Xxxxxx lê pequenos textos para a turma sempre que solicitado, com pouca ajuda. Está lendo com mais fluência, mas nem sempre demonstra compreender os textos que lê. Numera parágrafos com autonomia, localiza o título. Nas rodas literárias escolhe, muitas vezes a partir de títulos apresentados pela professora na biblioteca, os que mais lhe chamam atenção. Em geral, narrativas curtas e livros sobre o universo.

Em relação à escrita, trabalhamos com textos variados, privilegiando as histórias em quadrinhos, por despertarem o interesse de Xxxxxx. O uso do *tablet* também tem favorecido a produção textual: ele digita com habilidade, acentuando as palavras e fazendo espontaneamente a autocorreção. Nas primeiras vezes em que utilizamos este recurso, ele perguntava se podia jogar. Explicamos que o *tablet* da escola é para estudar e ele não faz mais esta reivindicação.

Propõe textos como o caso em que escreveu no tablet o nome das pessoas que amava: minha mãe, minha avó, meu pai, minha Alma. E depois pediu para ver a sua lista. Sabe pesquisar os vídeos de cadeia alimentar que deseja assistir e escreve corretamente a palavra de sua busca como “cadeia alimentar de massinha”, com dois ss e nh. Ainda na escrita troca o R pelo L algumas vezes.

Na matemática, continuamos a trabalhar a construção do número com material dourado. Durante estas atividades, Xxxxxx parece identificar as centenas, mas pergunta “quais são os nomes” das mesmas (duzentos, trezentos etc.). Xxxxxx observa como determinada tarefa é realizada e dá continuidade, reproduzindo sem ajuda o esquema que

observou. Desta forma ele completa sequências, produz gráficos de barras, representa frações simples. Se apresentarmos a mesma tarefa um outro dia, é preciso realizar com ele novamente as primeiras questões para que desenvolva as restantes, como se precisasse sempre de um modelo. Tem usado calculadora com mais habilidade, já não pressiona várias vezes a tecla “=” para observar as alterações no resultado.

Xxxxxx agora já responde que sua turma é a 42 e sabe os nomes das professoras e de muitos colegas, mas precisa ser lembrado quando diz que esqueceu ou troca os nomes das crianças. Continuamos incentivando o diálogo, solicitamos que cumprimente os colegas, apresente seus trabalhos para a turma. Ficamos felizes quando nos procurou no recreio, dizendo “professora! Está tudo molhado lá!” (quando derramou sua água acidentalmente), ou quando chama os amigos para viajarem com ele em sua nave espacial. Espera a resposta dos colegas e se dirige a cada um separadamente. Xxxxxx tem expandido sua relação com a turma, saindo do círculo de quatro ou cinco meninas para toda a turma. Cada vez mais, percebemos que o Xxxxxx está internalizando a rotina escolar. Sabe que temos combinados de grupo e que tem que respeitar, reconhece quando não cumpre um combinado.

Neste semestre, nosso aluno participou da expedição a Vassouras. Observou a paisagem sinalizada pelos monitores durante o caminho de ida. Ao chegar à fazenda, percebeu que o cupim havia *comido* o piso da senzala, fazendo este comentário no local, durante a exposição do professor. Almoçou com o grupo o mesmo cardápio, sem demorar mais tempo, como acontece no CAp. Escolheu um *souvenir* na lojinha e pagou no caixa. No caminho de volta, veio brincando com um grupo de meninas no ônibus.

A história do café foi abordada a partir de imagens, como fotos, ilustrações e pinturas, especialmente de Rugendas e Portinari. Xxxxxx observa os detalhes das imagens e produziu suas próprias ilustrações, mas não demonstrou segurança e interesse em relacionar ao conteúdo histórico.

### **Sobre as atividades no turno da tarde: DEFA/CLUBE DE LEITURA**

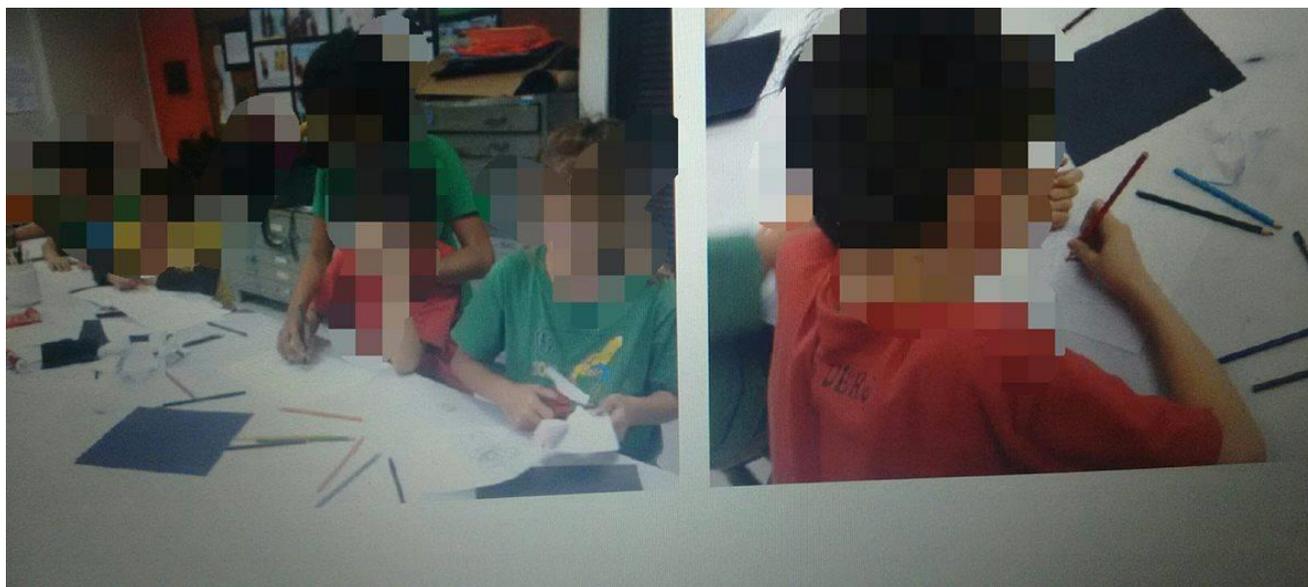
Tendo em vista que as atividades do DEFA e do Clube de leitura foram desenvolvidas nas terças e sextas-feiras, à tarde, de 13:00 às 16:30, com aulas de 50 minutos e um intervalo de vinte minutos das 14h40min às 15:00h não demandaram intervenções pedagógicas de grande complexidade, como as realizadas no núcleo comum. as observações

aqui apresentadas dizem respeito, exclusivamente, à rotina das aulas de Artes, Clube de Leitura, Educação Física, Música e Teatro relacionadas ao progresso do estudante.

As referidas observações correspondem ao período de 1 setembro de 2015 a 15 janeiro de 2016. É importante destacar o quanto os professores destas disciplinas relacionaram-se com Xxxxxx, com carinho e compreensão e atentos para identificar o momento em que deviam trazer o Xxxxxx para a atividade desenvolvida.

✓ **Nas aulas de Artes**

Embora tenha sido no último tempo, essa foi a aula em que o Xxxxxx mais interagiu com a professora e com os conteúdos, propostas e materiais. A professora apresentou questões direcionadas ao Xxxxxx de forma individualizada, mas sem diferenciação em relação às perguntas e atividades destinadas aos demais integrantes do grupo.



Figuras 3 e 4: Atividade coletiva: primeiro um colega tapa a visão do outro enquanto o estudante impedido de ver faz um desenho, depois esse desenho deve ser pintado, recortado e colado em uma folha de cor preta.

Sempre que necessário, nos dias em que ele está mais agitado, a professora Ângela permanece bem próxima do Xxxxxx, dessa forma, conseguiu fazer com que ele ficasse atento e produzisse.

✓ **Nas aulas de Clube de Leitura**

Nas aulas do Clube, assim como nas demais, Xxxxxx contou com a cooperação dos companheiros de grupo, principalmente a Sofia, Dora, Clara e Bernardo. Xxxxxx sempre foi incentivado pelos colegas que fizeram perguntas sobre as atividades e, a cada contribuição e resposta do Xxxxxx, eles o parabenizavam. Os registros escritos dos trabalhos em grupo sempre foram realizados pelos colegas.

Quando foi solicitado ao grupo que registrasse para publicação no blog uma imagem que tivesse a ver com o que os estudantes viram nas expedições, de imediato, Xxxxxx desenhou o “Arco do Telles” e escreveu o nome daquele lugar.

Em geral, nas aulas do clube, Xxxxxx ficava cansado e com sono, pois essa aula é logo depois do intervalo.

#### ✓ **Nas aulas de Educação Física**

As aulas de Educação Física foram dadas por professores diferentes, às sextas-feiras o professor teve um número maior de estagiários e, dentre esses, dois que se dedicaram ao Xxxxxx, interagindo com ele e permitindo que participasse das mesmas atividades desempenhadas pelos demais alunos do seu grupo, ou, quando era, por exemplo, um jogo coletivo que demandasse um número definido de participantes, propunham tarefas desportivas só com o Xxxxxx ou com outro estudante que estivesse na posição de reserva de outra atividade.

Embora os dois professores de Educação Física sempre estivessem atentos ao Xxxxxx e interagindo com ele, às sextas-feiras, Xxxxxx rendeu mais. Suponho que seja porque nesse dia, tinha mais pessoas (estagiários) que estavam a par da rotina do Xxxxxx há algum tempo e sabiam como interagir com ele; sabiam chamar sua atenção para o que estava sendo discutido. Às terças-feiras, a professora ficava só ou com um único estagiário, nesses dias, a minha intervenção se fazia necessária.



Figura 5: Xxxxxx participando de uma atividade em grupo com a mediação de um estagiário de Educação Física.

#### ✓ **Nas aulas de Música**

O fato de as aulas de Música, assim como as aulas de Educação Física, terem sido dadas por dois professores, em dias diferentes, com enfoques distintos, com uma aparente diferença quanto à didática (aparente, porque ambos tiveram como foco o período da jovem

guarda) fez com que os estudantes do grupo do Xxxxxx questionassem as aulas das terças-feiras que eram mais técnicas/teóricas. Apesar disso, Xxxxxx participou nos dois dias, exercitando, inclusive, o canto em coro.

Xxxxxx melhorou seu desempenho e participou com mais intensidade nas aulas de sexta-feira. Todo grupo, inclusive o Xxxxxx, participou mais das aulas em que a prática musical foi mais explorada. Às sextas-feiras, eles experimentaram, inclusive, vários instrumentos – Xxxxxx preferiu os instrumentos de percussão (agogô, claves, ganzá, guiseta, pandeireta e triângulo), inclusive a bateria. Na bateria, ele conseguiu combinar a execução dos diferentes componentes da bateria.

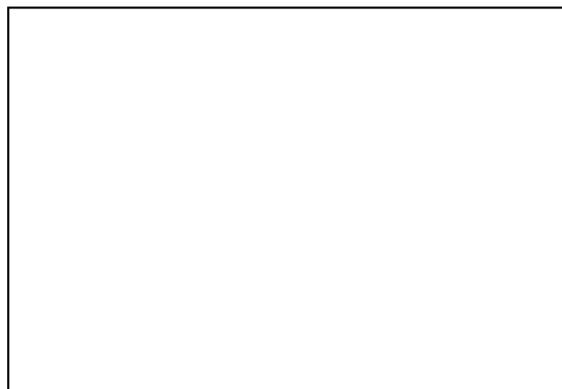


Figura 6: Xxxxxx tocando ganzá

Comentário do professor Mário Assef, “\_ Ele está muito bem, não põe mais as mãos nas orelhas.” A participação da apresentação musical de final de ano foi maravilhosa, Xxxxxx permaneceu incluído, cantando e tocando percussão com o próprio corpo (primeira apresentação) e ganzá (segunda apresentação).

✓ **Nas aulas de Teatro**

Com o avançar dos meses, a professora Mariana se aproximou do Xxxxxx e ganhou sua atenção. Nesse processo, foi possível deixar o Xxxxxx cada vez mais livre, em contato direto com seus colegas.

O grupo também ajuda muito, Sofia, Clara, Dora e Bernardo sempre estão atentos e cooperando para manter o Xxxxxx em constante interatividade com o grupo e participando das atividades.

Na última aula de dezembro, a professora Mariana ficou surpresa e muito feliz porque nas últimas atividades Xxxxxx participou sem que eu estivesse ao lado dele, Xxxxxx

executor o exercício brilhantemente: “fixou o olhar” na direção da boneca, foco do exercício. Mas, além de fixar o olhar, acompanhou a troca da boneca e sabia com quem ela estava enquanto todos caminhavam pela sala. Essa era a proposta da atividade, manter o olhar no foco. Quando a professora dava um sinal, também conseguia manter-se “congelado”, parado como uma estátua por cinco segundos. No início desse exercício, eu estava do seu lado, depois deixei o Xxxxxx incluído no grupo.

Assim como nas outras aulas, Xxxxxx também melhorou seu desempenho e participou mais das atividades propostas para o grupo.

✓ **Observações gerais:**

Observamos muitos progressos com relação a forma como o Xxxxxx se relaciona com as pessoas, seus colegas, professores, demais servidores do CAP-UERJ e comigo mesma. Em alguns momentos, Xxxxxx foi orientado para que falasse com as pessoas, cumprimentasse quando chegava e saía dos espaços (aulas, biblioteca, portaria do CAP), por várias vezes fomos surpreendida por ele que antecipou a intervenção da professora. Na última aula de dezembro comentamos com ela para desejar “Feliz Natal” para algumas pessoas e ele acabou lembrando dessa prática ao se despedir de quase todos.

Com relação ao tempo, Xxxxxx passou a administrar melhor o horário do lanche da tarde sem que eu precisasse ficar lembrando quanto tempo tínhamos.

Como eu ainda não sabia que ele não exercitava a prática de ler textos escritos com letra cursiva, em nosso segundo encontro escrevi “\_ **Xxxxxx, está na hora da aula!**”. Pedi para ler, ele leu em voz alta, parou, refletiu e disse: “\_ **Acabou o lanche, né!?**”. No dia a Professora Jonê viu a frase escrita no quadro e me perguntou se ele leu. Se eu soubesse que ele não lia letra cursiva, teria registrado momento. Além de ter feito com que ele percebesse que deveríamos respeitar o tempo destinado ao lanche, acabei presenciando algo que ele não costuma fazer, ler um texto registrado com letra cursiva no quadro.

Nas aulas de avaliação, Xxxxxx participou das autoavaliações propostas, sempre com a mediação das colegas de grupo da Sofia, Dora e/ou Clara. No dia da autoavaliação de Teatro, quando uma das colegas que sempre interage com o Xxxxxx atribuiu 9,5 para si, alguns colegas concordaram e outros deram um valor menor 8,5 e 8,0; imediatamente Xxxxxx se pronunciou: “\_ **Não, ela é DEZ!**”

Em uma das aulas de música da terça-feira, a professora gritou com a turma para que ficassem quietos, logo em seguida ela fez uma pergunta ao Xxxxxx e ele respondeu

exatamente da mesma forma como ela estava falando com a turma, gritando. Ela arregalou os olhos, todos riram e ela disse: “\_ **Impressionante, ele respondeu no mesmo tom e modulação da minha voz, com a mesma melodia, da mesma forma como eu estava gritando!**” Para ela que é professora de música/técnica vocal, além de perceber a atitude do Xxxxxx que foi motivada por seu posicionamento, também foi muito fácil detectar a semelhança entre o desempenho vocal do Xxxxxx e da sua professora. Ele não a desacatou, simplesmente seguiu o modelo que ela apresentou em sala.

Nas atividades externas e as realizadas nos sábados letivos, Xxxxxx vem se reagindo muito bem. Vale destacar sua participação no CineCAp e ida ao MAN, Xxxxxx ficou atento ao filme e depois fez comentários e perguntas sobre os mesmos.

Quando temos tempo vago, são propostas atividades de leitura, jogos eletrônicos no iPad, jogos que estão na sala do DEF e também no computador. Com essas práticas observamos os seguintes aspectos:

- a. Xxxxxx, recentemente, leu um livro para mim;
- b. Trabalhamos conceitos referentes a cores, formas, quantidade, conjuntos, adição e subtração;



Figura 7: Trabalhando com cores, formas e quantidade

- c. Xxxxxx tem grande autonomia ao buscar por jogos e filmes no *tablet* e computador;



Figura 8: Xxxxxx brincando com um jogo de percepção visual e concentração escolhido por ele no tablet

- d. O estudante gosta de realizar autorretratos, momento em que experimenta diferentes expressões faciais;
- e. Além dos desenhos que gosta muito de fazer, com riqueza de detalhes, Xxxxxx registra alguns textos que explicam a mensagem referente ao que desenhou;

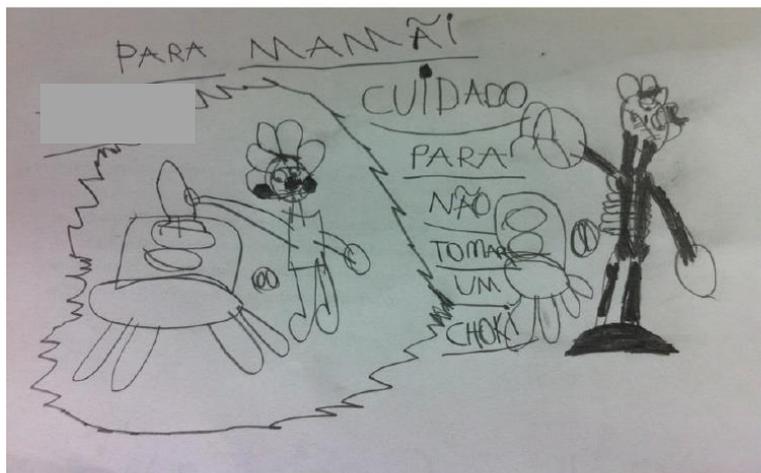


Figura 9: Segundo Xxxxxx, primeiro temos um menino que introduziu um garfo na tomada, depois o mesmo menino tortado por conta de choque elétrico. Ao centro temos um texto com um alerta: "Cuidado para não tomar um "choki".

- f. Embora a indicação seja que o recreio seja no pátio, como o estudante em questão lancha em sua sala de aula, sempre tem outras crianças com ele, em geral as meninas, inclusive de outros grupos e turmas. Elas sempre pendem para o Xxxxxx beijá-las e abraça-las, e ele retribui. Em um desses momentos, uma das meninas escreveu no quadro com letra cursiva uma pergunta: "\_ O que o Xxxxxx vai ser quando crescer?" Ele respondeu por escrito: "astronauta", mas também disse que queria ser professor. Então sua colega repetiu a pergunta e ele escreveu: "professor". Aí perguntei: "\_ Professor de que, Xxxxxx?" E ele respondeu: "\_ De escola!"

