



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Suzanli Estef

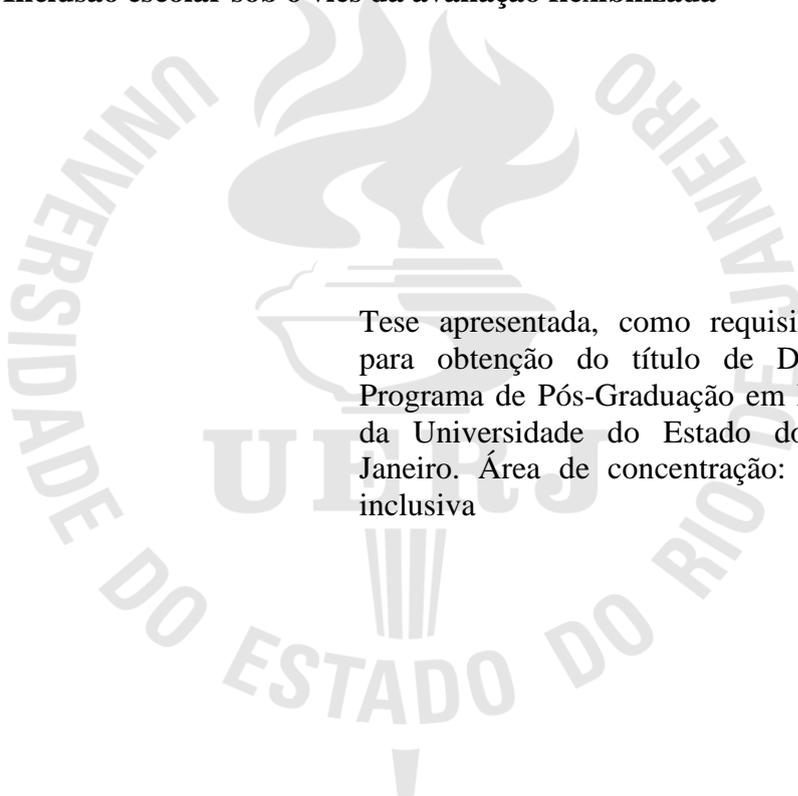
Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada

Rio de Janeiro

2021

Suzanli Estef

Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação inclusiva

Orientadora Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2021

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

S586 Estef, Suzanli
 Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada / Suzanli Estef da Silva.
 – 2021.
 134 f.

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

 1. Ensino fundamental – Teses. 2. Ensino médio – Teses. 3. Inclusão escolar
 – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
 de Comunicação Social. III. Título.

bs CDU 37

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

Assinatura

19/05/2021

Data

Suzanli Estef

Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação inclusiva

Aprovada em 19 de maio 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Prof.^a Dr.^a. Rosana Glat

Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr.^a. Annie Gomes Redig

Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Luiz Antônio Senna

Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a Dr^a Márcia Denise Plestsch

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / UFRRJ

Prof.^a Dr.^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

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

AGRADECIMENTOS

Obrigada...

Palavra mágica que neste momento estende-se de forma especial:

A Deus, o grande gerenciador dos meus sonhos, que me direcionou, trouxe serenidade e sabedoria. E que mesmo quando não me lembrei de agradecer esteve e está sempre ao meu lado.

Ao meu grande amor Luiz Henrique, meu Titinho, por tanto, amor, paciência, carinho, companheirismo, parceria, incentivos, comidas e vinhos dedicados. Nesses últimos quatro anos nossa rotina não foi a mesma e sem você nada seria possível.

Aos meus filhos Karina e Pedro Henrique por nosso amor incondicional e por sempre acreditarem em mim. Vocês são minha motivação.

A minha neta Anna Júlia, o refrigerio da minha alma. Sem nossos momentos e brincadeiras tudo teria sido preto e branco. Mas você traz cor as nossas vidas.

As filhas Suzana e Milena, minha querida nora Mariane e minha mãe Neide pela paciência e palavras de conforto e incentivo.

A você minha querida mestre Rosana Glat por todos os anos de orientação, parceria e amizade. Deus não poderia ter me dado presente melhor.

A toda equipe do nosso Grupo de Pesquisa por todas as trocas, aprendizados, parcerias, trabalhos e cafés. Com vocês o caminho foi mais leve.

Aos meus familiares e amigos especiais, que me incentivaram a ir, a não desistir, a rir e resistir!

Aos professores da banca avaliadora, que de uma maneira muito especial tem grande importância nessa trajetória e, também, são inspirações em minha vida!

Aos profissionais das escolas participantes da pesquisa que de maneira colaborativa fez ser possível esse estudo.

A todos vocês meu MUITO OBRIGADA!

A ação educativa não é algo pronto e definitivo; pelo contrário, suscita muitos questionamentos, discussões, planos e realizações. O processo ensino aprendizagem e conseqüentemente a avaliação desse processo exige um contínuo repensar e um constante recriar.

Regina Cazaux Haydt

RESUMO

Silva, Suzanli Estef da . *Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada*. 2021. 134f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esta temática é relevante pela complexidade de avaliar o desempenho acadêmico de alunos cujas demandas não podem ser atendidas por um sistema de ensino preparado para a homogeneidade, baseado em um modelo de avaliação padronizada, classificatória e meritocrática. Trata-se de um estudo caso tipo etnográfico, tendo como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e professores e, também, observação de práticas de ensino e de avaliação. A pesquisa de campo foi realizada em três escolas do município do Rio de Janeiro, duas da rede privada e uma da rede pública, escolhidas por adotarem um processo de avaliação flexibilizada. Destaca-se que é justamente no tocante à avaliação do desempenho escolar que as características desses anos de escolarização, com a segmentação do ensino por disciplinas conduzidas por diferentes docentes e o modelo avaliativo com forte ênfase e valorização no aspecto quantitativo, tornam ainda mais explícitas as complexidades da proposta de inclusão escolar. A análise dos dados revelou as contradições e complexidade do processo de avaliação escolar deste alunado e, também, as possibilidades de favorecer a inclusão e aprendizagem a partir da flexibilização dos procedimentos e instrumentos de avaliação. De acordo com seus depoimentos, o corpo docente e a equipe pedagógica das referidas escolas entendem flexibilização no sentido de individualização do ensino. Esta proposta, porém, não é direcionada somente para a adequação dos instrumentos ou de tempo e espaço de realização das provas, mas, sim, para o desenvolvimento de ações pedagógicas que proporcionem critérios e procedimentos avaliativos considerando as características próprias de cada aluno. Esperamos que esta tese contribua significativamente para o aprimoramento da educação brasileira, a partir da reflexão sobre avaliação flexibilizada como um fator favorecedor do processo de inclusão e aprendizagem desse alunado.

Palavras-chave: Avaliação flexibilizada. Segundo segmento Ensino Fundamental. Ensino Médio. Inclusão escolar.

ABSTRACT

Silva, Suzanli Estef da. *School inclusion under the flexible assessment bias*. 2021. 134f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

The research had as objective analyze this flexible assessment process for students with special educational needs, in the second segment of Elementary School and High School. This theme is relevant due to the complexity of evaluating the academic performance of students whose demands cannot be met by a teaching system prepared for homogeneity, based on a standardized, classificatory and meritocratic evaluation model. This is an ethnographic case study, using semi-structured interviews with pedagogical coordinators and teachers as instruments for data collection, as well as observation of teaching and assessment practices. The field research was carried out in three schools in the city of Rio de Janeiro, two in the private network and one in the public network, chosen for adopting a flexible assessment process. It is noteworthy that it is precisely with regard to the evaluation of school performance that the characteristics of these years of schooling, with the segmentation of teaching by subjects conducted by different teachers and the evaluation model with a strong emphasis and appreciation in the quantitative aspect, make the statements even more explicit. complexities of the school inclusion proposal. The analysis of the data revealed the contradictions and complexity of the school evaluation process of this student and, also, the possibilities to favor the inclusion and learning from the flexibility of the evaluation procedures and instruments. According to their testimonies, the teaching staff and the pedagogical team of the referred schools understand flexibility in the sense of individualization of teaching. This proposal, however, is not directed only to the adequacy of the instruments or the time and space for taking the tests, but, rather, to the development of pedagogical actions that provide evaluation criteria and procedures considering the characteristics of each student. We hope that this thesis will contribute significantly to the improvement of Brazilian education, based on the reflection on flexible assessment as a factor that favors the inclusion and learning process of this student.

Keywords: Flexible assessment. Second Elementary School segment. High school. School inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais documentos educacionais em prol da Educação Inclusiva, a partir do ano 2000.....	25
Quadro 2 - Dimensões de diferenciação do ensino	33
Quadro 3 - Conceitos de avaliação escolar: documentos educacionais legais	39
Quadro 4 - Conceitos teóricos sobre avaliação escolar	40
Quadro 5 - Avaliação classificatória e consequências para os estudantes	47
Quadro 6– Descrição dos cenários da pesquisa.....	59
Quadro 7 - Descritivo dos participantes da pesquisa na Escola CAM	60
Quadro 8 - Descritivo dos participantes da pesquisa na Escola OMI	61
Quadro 9 - Descritivo dos participantes da pesquisa na Escola PAC..	62
Quadro 10 - Diário de campo da Escola OMI.....	64
Quadro 11 - Descrição das entrevistas realizadas na escola CAM.....	67
Quadro 12 - Descrição das entrevistas realizadas na escola OMI.....	68
Quadro 13 - Descrição das entrevistas realizadas na escola PAC.....	69
Quadro 14 – Turmas e disciplinas em cada escola.....	81
Quadro 15 – Modalidades e funções da avaliação	101
Quadro 16 – Métodos e Instrumentos Avaliativos - Escola CAM.....	106
Quadro 17 – Métodos e Instrumentos Avaliativos - Escola OMI	107
Quadro 18 – Métodos e Instrumentos Avaliativos - Escola PAC	107
Quadro 19 – Métodos e Instrumentos Avaliativos Flexibilizados - Escola CAM	112
Quadro 20– Métodos e Instrumentos Avaliativos Flexibilizados - Escola OMI.....	114
Quadro 21 – Métodos e Instrumentos Avaliativos Flexibilizados - Escola PAC.....	117

LISTA DE FIGURAS

Figura A - Concepções docentes sobre avaliação do desempenho escolar	41
Figura B – Simultaneidade avaliacional avaliação processual, diagnóstica e formativa	103
Figura C – Distanciamento no processo avaliativo	104

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O CAMINHO	12
1 -	POLÍTICA EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
1.1-	Política educacional no contexto da Educação Inclusiva: redirecionando as práticas pedagógicas	21
1.2 –	Reavaliando o conceito de necessidades educacionais especiais	27
2 -	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UMA PROPOSTA A PARTIR DO CONCEITO DE EQUIDADE.....	30
2.1 -	Diferenciação do ensino: uma estratégia para a inclusão escolar...	31
3 -	CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	37
3.1	Buscando direções: o que se entende por avaliação?	37
3.1.1	<u>Avaliação quantitativa classificatória: para medir conhecimento.....</u>	41
3.1.2	<u>Avaliação qualitativa processual.....</u>	41
3.1.3.	<u>Avaliação como orientação para formação docente.....</u>	42
3.1.4 -	<u>Avaliação diferenciada para alunos com necessidades educacionais especiais</u>	43
4 -	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CAMPO ESCOLAR..	45
4.1	Avaliação da aprendizagem nos espaços de ensino comum: qual a finalidade?	45
4.2 -	Seriação e avaliação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio...	48
4.3 -	Avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva.....	50
5 -	PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	55
5.1 –	Metodologia.....	55
5.1.1-	<u>Fundamentos da pesquisa qualitativa.....</u>	56
5.1.2	<u>O estudo de caso do tipo etnográfico: uma abordagem investigativa qualitativa</u>	57
5.2 –	Detalhamento do campo da pesquisa	58
5.3 –	Participantes	60
5.4 –	Delineamento das etapas e procedimentos da pesquisa.....	62
5.4.1 –	<u>Fase Exploratória.....</u>	62
5.4.2 –	<u>Procedimentos éticos.....</u>	64

5.4.3 -	<u>Procedimentos de coleta de dados</u>	65
5.4.3 -	<u>Análise de documentos legais e institucionais</u>	70
5.5 -	Procedimentos de análise de dados	71
5.5.1 -	<u>Transcrição e análise das entrevistas</u>	72
5.5.2 -	<u>Análise dos registros das observações</u>	72
6 -	O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR: ANALISANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	74
6.1 -	Reunindo significados nesses campos educacional: (re)conhecendo o conceito de inclusão escolar e quem são os alunos considerados com necessidades educacionais especiais.	74
6.1.1 -	<u>Quem são os reconhecidos com necessidades educacionais especiais?</u>	78
6.2 -	Ações cotidianas – buscando contextualizar as práticas de ensino.	79
6.3 -	Práticas de ensino diferenciadas: planejamento e adequação para contemplar as necessidades educacionais especiais dos alunos.....	89
6.3.1-	<u>Diferenciações de ensino na escola CAM</u>	90
6.3.2 -	<u>Diferenciações de ensino na escola PAC</u>	91
6.3.3 -	<u>Diferenciações de ensino na escola OMI</u>	93
7 -	AVALIANDO O DESEMPENHO ESCOLAR	96
7.1 -	Avaliação: sentidos na construção do campo educacional	98
7.1.1-	<u>Propósitos da avaliação</u>	99
7.1.2 -	<u>Promover os alunos: uma característica inerente ao cenário escolar</u>	103
7.1.3-	<u>Técnicas e instrumentos de avaliação</u>	104
8	PROCESSO DE AVALIAÇÃO FLEXIBILIZADA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	107
8.1 -	Avaliação flexibilizada na escola CAM	108
8.2 -	Avaliação Flexibilizada na escola OMI	110
8.3 -	Avaliação Flexibilizada na escola PAC	112
8.4 -	Análise da flexibilização no processo avaliativo	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIA	123
	ANEXO A - Roteiro entrevista com a gestão escolar	129
	ANEXO B - Roteiro de entrevista com professores	131
	ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)....	132
	ANEXO D - Roteiro de observações	134

INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O CAMINHO

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 mato-grossense. Reunindo esforços para ingressar na carreira do magistério, em 2008 iniciei meus estudos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no curso de Pedagogia onde fui apresentada, pela Prof^a Dr^a. Mônica Kassar, com muito comprometimento e "brilho nos olhos", à Educação Especial.

Este curso foi de muitas descobertas, aprendizados e relacionamentos com professores que deixaram marcas em minha trajetória acadêmica. Destaco, sobretudo minha experiência como bolsista de iniciação científica/CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sob orientação da Prof^a Mônica.

Em 2010, voltei a residir no Rio de Janeiro, ingressando no 5º período de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Optei por essa instituição, por sua tradição em ensino e pesquisa na área da Educação Especial. Tinha conhecimento do grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a Rosana Glat¹, que tão logo a procurei, ela me convidou para participar como voluntária nas atividades do grupo. Prof^a Rosana, foi minha orientadora de graduação, mestrado e doutorado e até hoje tem sido minha inspiração e mestre em meu percurso acadêmico.

Ainda em 2010, recebi uma bolsa de iniciação científica da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), me tornando integrante efetiva do grupo. Durante três anos participei de diversos estudos no campo da Educação Inclusiva que muito contribuíram para minha formação. Tive a oportunidade de atuar como estagiária no Colégio de Aplicação da UERJ o que me proporcionou uma rica experiência de docência, inclusive na modalidade do Ensino Colaborativo² que derivou a pesquisa da minha monografia de final de curso (ESTEF, 2013).

¹ *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*", www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

² Procedimento que o profissional da Educação Especial trabalha numa relação igualitária com o professor regente da turma comum, auxiliando-o tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas que visam a inclusão escolar.

Em 2013, já pedagoga, trabalhei na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) como professora de Educação Especial. Junto com a equipe da Divisão de Inclusão (DIVIN) atuava como articuladora entre a Educação Básica e a Educação Especial, dando suporte pedagógico aos professores regentes de turma, coordenadores e professores de salas de recursos; planejando flexibilizações no ensino para alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais; organizando cursos de formação continuada e palestras para os profissionais envolvidos nesse processo.

Nesse mesmo ano ingressei no Colégio Pedro II como professora contratada, onde trabalhei até 2015, lecionando no Ensino Fundamental I. Em 2014 no programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, tendo sido bolsista de mestrado pelo CNPq e atualmente bolsista de doutorado pela FAPERJ.

Minha trajetória profissional e formativa suscitou inquietações sobre o sistema de ensino comum. O curso de mestrado ampliou minha visão sobre os processos de inclusão escolar, como também sobre as dificuldades das escolas para a implementação de políticas de inclusão.

Observei, na prática, que um dos grandes entraves para adoção desta proposta estava, justamente, no processo de avaliação. Nesse sentido, considerei que o tema seria uma instigante questão de pesquisa. E Optei por investigar a concepção dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio sobre o processo de avaliação do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, o que originou minha dissertação (ESTEF, 2016).

O campo de pesquisa foi o Colégio de Aplicação da UERJ CAp/UERJ. Os participantes foram educadores que estavam envolvidos com a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo coordenadoras e professores do 1º e do 2º segmento do Ensino Fundamental.

Uma das reflexões desse estudo foi que investigar a avaliação do desempenho escolar leva, inegavelmente, à discussão do processo de escolarização, incluindo-se currículo, projeto pedagógico da escola, sistema escolar, formação dos professores e políticas educacionais como um todo. Em suma, 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 considerar que elas sejam paralelas às propostas e finalidades da educação na rede de ensino comum.

Por outro lado, a análise dos dados nos revelou que uma avaliação equânime do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, só pode se sustentar se houver flexibilização nas práticas de ensino e a adoção de um processo de avaliação diferenciada. Partindo desta premissa, o foco da pesquisa do doutorado é voltado para a análise dos processos de avaliação diferenciada do desempenho escolar desses alunos, no contexto da Educação Básica.

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 uma prática que produza estratégias de intervenção pedagógica para todos os alunos, considerando aqui as flexibilizações necessárias, para contemplar a singularidade de cada sujeito.

Ao se discutir sobre processo de avaliação escolar da Escola Básica, é fundamental flexibilizar as dinâmicas pedagógicas dos níveis de ensino, com suas próprias constituições e organizações curriculares. O 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio apresentam uma estrutura curricular segmentada, com diferentes professores para diferentes matérias, o que não favorece o trabalho interdisciplinar e dificulta as ações pedagógicas que unem os diversos conteúdos.

Este contexto não colabora para que o diálogo entre os professores intercorra, dificultando a troca de experiência e a busca por acordos pedagógicos. Conseqüentemente, não favorece o processo de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, a inclusão escolar desses estudantes.

Em outras palavras, há claramente uma contradição entre a proposta de inclusão escolar e as demandas educacionais do 2º segmento do Ensino Fundamental e, sobretudo, do Ensino Médio quando a estrutura curricular se torna uma preparação para a submissão de avaliações de grande porte (ENEM, vestibular). Pois, na medida que a avaliação escolar precisa atender as exigências do sistema educacional tradicional – meritocrático e classificatório voltado para produtividade -- vai contra a proposta de educação para a diversidade, que demanda, necessariamente, práticas de avaliação flexibilizadas.

Nesse sentido, no cotidiano escolar existem situações conflitantes em relação ao processo de avaliação do desempenho de alunos que necessitam de adaptações curriculares ou flexibilização no processo ensino aprendizagem. A partir dessas considerações, foi direcionada a presente pesquisa.

A Educação Inclusiva, com todos os seus desafios, vem sendo implementada em nosso país como uma das políticas educacionais prioritárias. Entretanto, não se pode discutir sobre práticas inclusivas exercidas no contexto escolar, sem levar em consideração questões relacionadas ao desenvolvimento humano e aprendizagem, as quais precisam estar em consonância com uma proposta pedagógica que atenda a diversidade dos estudantes que frequentam nossas escolas.

A instituição escolar é responsável pela socialização do conhecimento acadêmico, considerando, certamente, que o processo educacional é histórico. Ensinar e aprender envolvem aspectos cognitivos, emocionais, políticos e culturais, os quais se encontram inter-relacionados.

Pensar sobre educação escolar é refletir sobre multifaces que se misturam, materializando-se na forma de pessoas/estudantes, com características próprias e subjetivas. Cada indivíduo tem seu padrão de desenvolvimento; nem todo o aluno aprende do mesmo modo, no mesmo tempo, no mesmo ritmo. Por ser a educação escolar produtora da aprendizagem, as práticas pedagógicas devem envolver atividades que favoreçam a aprendizagem, considerando as peculiaridades e atendendo à pluralidade do alunado. Entretanto, nesse contexto encontramos características próprias à escola, essas definidas pelo currículo escolar; entrelaçando-se com a diversidade humana e a aprendizagem, implicando cotidianamente nas práticas curriculares.

Currículo é um conceito polissêmico que traz diversas interpretações, algumas antagônicas, outras complementares. De um modo geral, pensar sobre currículo associa-se a dois pontos: 1º) as distintas concepções que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente (PACHECO, 2017) e 2º) as influências teóricas (SILVA, 2009), que se fazem hegemônicas em um dado momento. Sem a intenção de dissertar sobre teorias ou destacar determinadas concepções como certas ou erradas, podemos afirmar que as discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, questões relacionadas aos conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, valores que são desejados inculcar e sobre as identidades que se pretende construir. Conforme aponta Silva (2009), discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente os debates sobre as questões curriculares.

Indiscutivelmente, qualquer que seja a vertente conceitual, o currículo materializa-se no cotidiano escolar através de conteúdos pré-estabelecidos e determinados, nas experiências de aprendizagens escolares vividas pelos professores e

alunos, nos planejamentos pedagógicos elaborados pela equipe docente, nos objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, e no processo de avaliação.

Nesse sentido, a concepção de currículo que adotamos neste estudo, se aproxima ao entendimento de Sacristán (2000):

Compreendemos o currículo como uma junção, um entrelaçamento da teoria e da prática, portanto práxis. Refere-se a um projeto, um plano, uma proposta que define os objetivos a serem alcançados, conteúdo a serem ensinados e aprendidos, metodologia a ser empregada. (p. 97)

Em outras palavras, currículo se manifesta através da prática pedagógica predominante em cada sala de aula. Porém, deve-se ter em consideração que o currículo não é neutro, pois sua constituição envolve não somente comportamentos didáticos, mas também, políticos, administrativos, e até econômicos. O currículo, está sempre imerso numa realidade histórico-social e cultural, permeado ideologicamente por uma visão de mundo, onde envolvem crenças e valores que reproduzem o que é ditado, hegemonicamente, pela sociedade. É importante, também, refletir sobre o chamado “currículo oculto”, que não está explicitado nos planos e nas propostas, e por isso não sendo sempre percebido pela comunidade escolar, mas que envolve atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (MOREIRA, 2002).

Julgamos importante ressaltar que qualquer que seja a concepção de currículo que a escola adote ele assume um papel fundamental no processo educativo. De acordo com Moreira (2006), a escola é o espaço de concretização do currículo, e nesta perspectiva, ele é o instrumento central que direciona a qualidade de ensino, e todas as ações pedagógicas.

Considerando que o currículo escolar é traduzido por conteúdos selecionados e organizados com base na divisão de séries, se não forem levadas em conta as peculiaridades individuais de desenvolvimento, poderá levar à exclusão e ao fracasso escolar de vários estudantes. Assim, para uma educação de qualidade, que alcance todos os alunos, o currículo precisa ser construído na perspectiva de fomentar uma cultura escolar inclusiva. Tal movimento requer novas posturas da comunidade escolar, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias, práticas de ensino e avaliação, que valorizem o acolhimento incondicional de todos os alunos, independentemente de suas características biológicas ou sociais.

Antes de prosseguir, vale assinalar que o termo *necessidades educacionais especiais* é utilizado neste texto, para designar os alunos assim identificados pelas escolas que foram campo da pesquisa³. Neste grupo incluem-se, alunos com deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismo, problema graves de saúde e interações, distúrbio psiquiátrico, transtornos de aprendizagem (TDAH, dislexia, discalculia etc.) em suma, dificuldades de aprendizagem que resultaram em retenções e atraso escolar⁴. Todos esses estudantes apresentam implicações educacionais que exigiram da escola respostas educativas específicas adequadas às suas necessidades.

Importante destacar que o grupo considerado com necessidades educacionais especiais variou de cada campo escolar, conforme será abordado nesse trabalho. Entretanto, todos tiveram como parâmetro para essa classificação, alunos que não acompanhavam o grupo referência (sua turma) no contexto das práticas pedagógicas estabelecidas.

Motivada por essas inquietações e como desdobramento da minha dissertação de mestrado, conforme mencionado, o presente estudo se propôs investigar e analisar como estão sendo organizados e aplicados procedimentos de avaliação diferenciada do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no 2º segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Estabelecendo um diálogo teórico reflexivo sobre as práticas pedagógicas, pretendemos compreender como propostas de avaliação diferenciada afetam o processo de escolarização desses alunos.

Com base nestas considerações a presente pesquisa procurou analisar os processos de avaliação diferenciada do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto da Escola Básica. Este objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos

1. Estabelecer um diálogo teórico reflexivo sobre práticas pedagógicas, no contexto da inclusão, na Educação Básica;
2. Investigar os processos de avaliação diferenciada desenvolvidos em três instituições escolares, por meio de observação in lócus e entrevistas com professores e gestores, nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

³ Sobre o conceito de necessidades educacionais especiais abordaremos mais adiante.

⁴ Em nenhuma das escolas investigadas havia estudantes com deficiências sensoriais (visuais ou auditivas), deficiências múltiplas /paralisia cerebral.

3. Analisar como a avaliação diferenciada afeta o processo de escolarização desses alunos.

Acreditamos que o presente estudo poderá trazer subsídios para desenvolvimento de estratégias pedagógicas alternativas que facilitem o processo de avaliação do desempenho escolar desses alunos, favorecendo sua aprendizagem e inclusão escolar. Ampliando, assim a discussão sobre o tema, poderá oportunizar produção de conhecimento e instigar novas pesquisas educacionais voltadas para a avaliação do desempenho escolar e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

O texto da tese aqui apresentado está estruturado em duas partes, a primeira destinada aos capítulos teóricos e a segunda ao trabalho de campo.

O Capítulo 1 - *Política Educacional e seus efeitos nas práticas pedagógicas da Educação Inclusiva* – focaliza a escolarização de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais no contexto do ensino comum, discutindo conceituação do termo necessidades educacionais especiais, legislação e as implicações para as práticas pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva.

O Capítulo 2 - *Práticas pedagógicas inclusivas: uma proposta a partir do conceito de equidade* – faz uma reflexão sobre o conceito de diferenciação do ensino, partindo do pressuposto que uma das alternativas para promover a participação e aprendizagem de todos os alunos no espaço escolar é realizando adaptações e flexibilizações nas práticas de ensino e de avaliação.

O Capítulo 3 - *Concepções sobre avaliação da aprendizagem na Educação Básica* - apresenta uma discussão conceitual sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, sob a ótica de documentos legais e fundamentação teórica.

Capítulo 4 - *Avaliação da aprendizagem no campo escolar* – é abordado o processo de avaliação, como o mesmo tem interferido no cotidiano das práticas pedagógicas e sua influência no papel social das instituições educacionais.

A segunda parte da tese, compreende nos Capítulos 5 – *Percurso metodológico da investigação* - que explicita a opção pelo estudo de caso do tipo etnográfico e os Capítulos 6 - *O conceito de inclusão escolar: analisando práticas pedagógicas*; 7 - *Avaliando o desempenho escolar* e 8 – *Processo de avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais*, que apresentam análise dos dados produzidos.

E por fim, nas *considerações finais* do estudo é apresentada uma síntese dos principais resultados da pesquisa, apontando para alguns pontos de reflexão que se fazem necessários em relação ao processo de avaliação do desempenho escolar de alunos, incluindo os que apresentam necessidades educacionais especiais e, em última instância, reforçar a implementação da cultura escolar na perspectiva de Educação para Todos.

1 POLÍTICA EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O estudo das políticas públicas, segundo Souza (2006) pode ser considerado um ramo da ciência política, que se utiliza de diferentes modelos e teorias para melhor compreender o problema para o qual determinada política foi desenhada, os seus desdobramentos, possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e /ou que serão afetados.

Concebendo política pública não apenas como uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados, mas um campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e propor mudanças no rumo ou curso dessas ações, compreendemos que suas definições precisam explicar a interrelação entre o Estado e a sociedade.

Ainda de acordo com Souza (2006), a política pública pode ser definida como o conjunto de ações do governo que irá produzir efeitos específicos, influenciando diretamente a vida dos cidadãos. Logo se presta a “responder às seguintes questões: quem ganha o que, por que e que diferença faz” (p.24). Nesse sentido, nosso olhar é guiado para os embates em torno de interesses, preferências e ideias, ou seja, as políticas educacionais construídas através de ações governamentais, ao serem colocadas em prática são dirigidas para quem? Por que foram elaboradas? E que diferença farão ao serem implementadas?

Estruturalmente, as políticas públicas após desenhadas e formuladas pelo Estado, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisa, os quais quando implementadas são submetidos a um sistema de acompanhamento e avaliação, que pode ser delegada total ou parcial a responsabilidade, principalmente a de implementação, para outras instâncias, inclusive não governamentais.

Antes de prosseguir, gostaríamos de ressaltar que, a intenção deste ensaio não é aprofundar uma discussão sobre políticas públicas, e sim refletir como e porque os governos brasileiros optaram por determinadas ações na chamada política educacional na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto é importante conhecer alguns pontos da história da Educação brasileira e a política educacional estabelecida.

1.1 Política educacional no contexto da Educação Inclusiva: redirecionando as práticas pedagógicas

Inicialmente, precisamos entender que a Educação Inclusiva é consecutiva ao conceito de uma “Educação para todos”, datado ao final do século XIX na Europa. Este ideário ganhou força durante a primeira metade do século XX, culminando, após as duas Grandes Guerras Mundiais, com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, assinada por todos os países membros na Organização das Nações Unidas (ONU). Entre outros pressupostos, é estabelecido, como princípio básico, que toda a pessoa tem direito à Educação, e que esta deveria ser obrigatória e gratuita, pelo menos nos níveis iniciais.

Nos anos que se seguiram, em função de movimentos sociais em prol dos direitos de grupos minoritários, diferentes diretrizes e modelos educacionais foram criados e implementados

Pode-se considerar que a Educação Especial se insere, efetivamente, nas políticas públicas em nosso país, em 1961, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo 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 bolsa de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961)

Já a década de 1970 foi marcada pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 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, favoreceu a criação no Ministério da Educação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Esse órgão (que foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP e em 2010 foi extinto e passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI) introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, com a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais. (GLAT, BLANCO, 2009)

Até então o predominante modelo médico⁵, foi sendo modificado para o modelo educacional que tinha como premissa que o “deficiente pode aprender”. A ênfase deixou de ser no viés terapêutico, passando para o educacional, na qual considerava-se que a deficiência não era vista exclusivamente como uma condição intrínseca do indivíduo, mas sim na falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a sua aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT, PLETSCHE, 2012).

Refletindo numa mudança na concepção de deficiência os alunos foram integrados no sistema de ensino. Entretanto, conforme Glat (2012),

[...] 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. (p.4).

Corroborando com a autora, compreendemos que na medida em que na classe comum não fazia qualquer adaptação nos métodos e práticas pedagógicas, esses alunos oriundos do ensino especial tinham o ingresso comprometido e não se efetivava o processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, a proposta de Integração não trazia nenhuma mudança na dinâmica da classe comum, de maneira que os alunos da Educação Especial “integrados” é que deveriam se adaptar ao contexto educacional, o que, geralmente resultava ao retorno ao ensino especial ou o abandono da tentativa de escolarização. Por essas razões, esse modelo recebeu muitas críticas, e aliado às pressões dos movimentos sociais que reivindicavam acesso e qualidade na educação de grupos excluídos, culminou na proposta de Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva preconiza uma educação para a diversidade, alcançando todos os alunos, e viabilizando a escolarização no contexto da classe comum. Para tal a escola precisa se organizar de forma a oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levem em conta as especificidades dos alunos e sua interação no contexto da sala de aula. Portanto o ideal é que não mais o aluno tenha que estar preparado para o modo de ensinar e, sim, a instituição de ensino atender às suas peculiaridades. Para

⁵ Quando a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a estes sujeitos, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico

tanto a Educação Especial não é mais concebida como um sistema paralelo, mas como um conjunto de recursos que a escola de ensino comum deverá dispor para tender às necessidades educacionais de seus alunos.

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 comum de ensino.

A década de 1990 foi marcada por uma série de conferências mundiais voltadas para defesa da qualidade de educação para todas as pessoas. Em 1990 ocorreu em Jontiem, na Tailândia a Conferência de Educação para Todos⁶, seguida em 1994 em Salamanca, na Espanha, pela 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, do qual o Brasil é um dos signatários, 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 proveem 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).

Este modelo também reconhece as necessidades educacionais especiais de todos os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Sob o ponto de vista teórico conceitual implica na transformação das práticas escolares de modo que todos os alunos, sem distinção, possam ter garantido o acesso, permanência e aprendizagem na

⁶ Essa Conferência gerou que a Declaração mundial sobre educação para todos e o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

escola. Transformação uma vez que a proposta de Educação Inclusiva se apresenta contrária aos padrões educacionais preexistentes que não acatam a pluralidade discente

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.

Considerando os marcos da década de 1990, podemos considerar que a Educação Inclusiva gradativamente vem se impondo tem se apresentado como política educacional brasileira. Porém, conforme Pletsch e Oliveira (2014) foi a partir do Governo Lula (2003/2010), com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e os diversos dispositivos legais e fontes de financiamento que se seguiram, que essa política resultou em transformações significativas na estrutura dos sistemas de ensino, bem como na configuração da Educação Especial.

O quadro a seguir sintetiza algumas ações, projetos, programa e legislações criadas a partir do ano 2000, que consolidam a política de Educação Inclusiva

Quadro 1 - Principais documentos educacionais em prol da Educação Inclusiva, a partir do ano 2000.

ANO	DOCUMENTO	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)	Objetivo disseminar 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, 2009b)	Instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.
2011	Decreto 7611 (BRASIL, 2011a)	Estabelece a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino.
	Decreto 7612 (BRASIL, 2011b)	Institui 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 (dezesete) 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 (BRASIL, 2015)	Destinada a assegurar e a promover, 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.

Importante destacar que, recentemente, no Governo Bolsonaro, foi promulgado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Esta visava a flexibilização da oferta da escolarização de alunos com deficiência, além do ensino comum, em escolas ou classes especializadas, e escolas ou classes bilíngues para surdos. A política estabelecia, ainda, trazia critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento aos alunos que não se beneficiariam das escolas comuns e propunha que a União disponibilizasse suporte técnico e assistência financeira aos estados e municípios para sua implementação.

A promulgação deste decreto foi motivo de grande polêmica e manifestações de toda ordem, por representar um retrocesso na medida em que viola os princípios da Educação Inclusiva, deixando sob responsabilidade da família a escolha de em qual

instituição matricular as crianças e adolescentes. Por estes e outros motivos, uma liminar do Ministro Dias Toffoli do Supremo Tribunal Federal (STF), ratificada em plenário em dezembro de 2020, suspendeu o referido decreto, considerando que a nova política proposta traria ainda mais discriminação e segregação aos alunos com deficiência, violando o direito a uma Educação Inclusiva.

A proposta de inclusão escolar acompanhando os movimentos sociais em favor dos direitos das pessoas com deficiências e demais grupos excluídos do sistema educacional, resultou em um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas de Educação Especial. (GLAT; FERNANDES, 2005).

Nesse sentido, a educação apoiada em uma concepção inclusiva acolhe a diversidade e foca nas especificidades dos alunos. 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) 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 descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial. (p.9)

Essas reflexões nos revelam a necessidade de ressignificação das propostas educacionais, uma vez que os modelos tradicionais que construíram a história da política educacional 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 e da construção de propostas pedagógicas que possam melhor atender à diversidade dos estudantes.

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 àqueles que constroem o processo educativo: estudantes, professores, equipe pedagógica e familiares. Nesse contexto, Senna (2007) 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. (p. 167-168)

Diante dessas considerações, entendemos que uma escola inclusiva tem um desafio árduo para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos. Para tal, como discutido, é necessário 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.

1.2 Reavaliando o conceito de necessidades educacionais especiais

Conforme discutido na seção anterior, a Educação Inclusiva vem se consolidando em nosso país através de uma série de preceitos legais que têm exigido transformações nas redes escolares, e direcionando reflexões em busca de novas práticas pedagógicas diferenciadas, a fim de propiciar o aprendizado de todos os alunos. Este modelo tem como princípio uma escola aberta para receber todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais. Esse contexto demanda uma pedagogia centrada no estudante, com suportes adequados para que ele se desenvolva, independentemente de suas especificidades.

É importante ressaltar que, embora frequentemente usado como sinônimo de deficiência, o conceito de necessidades educacionais especiais se refere às demandas dos alunos que, independentemente da causa, apresentam formas peculiares de apreender os conhecimentos. Sobre esse conceito, Glat e Blanco (2009, p. 28) deixam bem esclarecido quando dissertam que esses alunos são aqueles que "*precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender*" (GLAT; BLANCO, 2009, p.28).

A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) define os estudantes com necessidades educacionais especiais como aqueles

[...] cujas necessidades [...] 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. (p. 3) (grifo nosso)

Assim, o conceito de necessidades educacionais especiais engloba, tanto as pessoas com deficiência (BRASIL,2015), quanto os indivíduos que estejam experimentando dificuldades para aprendizagem temporárias ou permanentes, que de alguma forma dificultem o processo de escolarização, resultando em repetências, fracasso escolar e /ou abandono.

Nessa perspectiva, uma escola para se tornar inclusiva precisa redimensionar suas estratégias e metodologias para dar resposta às necessidades apresentadas pelo conjunto de alunos e por cada um individualmente. Em outras palavras, precisa assumir o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes (FONTES, 2007; GLAT; BLANCO, 2009; entre outros).

É importante compreender que a política de inclusão escolar não se limita em garantir o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, nem a incentivar a socialização e sua convivência com colegas da mesma faixa etária. Uma educação inclusiva consiste em proporcionar a permanência do aluno na escola com garantia de participação nas atividades curriculares e extracurriculares, e, sobretudo, do desenvolvimento da aprendizagem, através da atenção às suas demandas individuais.

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

Nesta perspectiva, uma configuração educacional pautada nos princípios da inclusão não pode prescindir dos apoios e serviços especializados. Longe de se tornar obsoleta, a Educação Especial adquire uma nova dimensão constituindo-se como suporte à efetivação do paradigma da inclusão. Logo, para se alcançar os objetivos da inclusão escolar é fundamental a articulação do ensino comum com a Educação Especial, de maneira a construir redes de apoio que possam sustentar as ações educativas de individualização, adaptação e flexibilização, necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico oferecido aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Vale ressaltar que a Educação Especial se configura como um campo de atuação dedicado ao atendimento direto dos alunos com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento, seja em espaços diferenciados como classes ou escolas especiais,

quanto, em diferentes modalidades oferecidas no âmbito do ensino comum. Entretanto, é também uma área de conhecimento científico⁷, produzindo estudos e pesquisas que fornecem subsídios para apoiar e promover a Educação Inclusiva.

Entre as ações necessárias destaca-se a responsabilidade, de maneira contínua, de reestruturar o atendimento educacional especializado e seus suportes pedagógicos de acordo com as demandas do contexto de inclusão escolar.

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. Entendemos que para a efetivação do processo de inclusão é preciso que as demandas e necessidades dos alunos sejam identificadas, para que seja possível proporcionar-lhes condições para sua aprendizagem. Citando, mais uma vez a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) “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”.

Nesse sentido, como será abordado no próximo capítulo a diferenciação e a individualização do ensino são consideradas, atualmente, alternativas como práticas pedagógicas que possibilitam o processo de escolarização de estudantes que apresentam deficiências e outras necessidades educacionais especiais.

⁷ 7.08.07.05-1 na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UMA PROPOSTA A PARTIR DO CONCEITO DE EQUIDADE

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.86)

Embora o discurso pela igualdade de direito à educação seja, a princípio, inquestionável, não há como garantir, de fato, a inclusão escolar sem se levar em conta as diferenças individuais: culturais, psicossociais, de desenvolvimento cognitivo, sensorial e /ou comportamental. Ao contrário, preconizar que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, e atendê-los por meio das mesmas ações pedagógicas só reforça a desigualdade. Fazer do “mesmo jeito” pode ser uma ação excludente e discriminatória, sobretudo para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Contrapondo-se a esse senso comum, o presente capítulo discute o conceito de *diferenciação do ensino*, com base nas proposições de alguns autores que vêm pesquisando esta temática no contexto da realidade educacional do nosso país. Nosso pressuposto básico é que não há como promover a participação e aprendizagem de todos os alunos no espaço escolar sem uma flexibilização do processo ensino aprendizagem, para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, quer seja no âmbito do ensino comum ou especializado.

Em outras palavras, na educação como em outras esferas da vida social, equidade⁸ é o princípio básico da verdadeira igualdade. Equidade educacional se traduz em adotar estratégias e recursos pedagógicos flexibilizados, de acordo com a necessidade individual de cada aluno. Só assim pode-se garantir a igualdade de direitos e a inclusão dentro do cenário educacional.

Conforme preconiza Rodrigues (2013)

[...] promover a equidade em Educação é antes de mais nada tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e sem este olhar crítico sobre a escola todos os esforços para promover a equidade são vãos porque não se sente a sua pertinência. (p.20)

8 Disposição para reconhecer a imparcialidade do direito de cada indivíduo. Em resumo, significa reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente da mesma maneira, levando em conta a individualidade.

O princípio da equidade é fundamental em situações escolares onde há alunos em diferentes fases de desenvolvimento, que requerem atenção específica por suas características peculiares. Equidade em educação se concretiza quando os profissionais compreendem que para esses alunos haverá necessidade de propostas pedagógicas flexibilizadas e transformar suas práticas de acordo com a demanda de cada um. Não se trata de medidas curativas para modelá-los ao contexto, ou de empobrecimento curricular, mas, de diferentes planejamentos que atendam aos variados estilos de aprendizagem, garantindo que todos tenham oportunidade de aprender.

Trabalhar com práticas pedagógicas diferenciadas não é comum no cotidiano da maioria das instituições escolares, pois os modelos didáticos preponderantes são voltados para grupos de alunos supostamente homogêneos. Assim, são oferecidos as mesmas atividades, o mesmo material, o mesmo instrumento de avaliação, em um tempo único, com a expectativa de se atingir os mesmos objetivos ou resultados.

A tarefa de promover uma educação inclusiva com base num processo ensino aprendizagem numa perspectiva de equidade é um grande desafio. Pois, como ressalta Rodrigues (2013), a educação é permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a concepção de práticas pedagógicas diferenciadas apresenta-se como uma alternativa diante da realidade educacional de nossa contemporaneidade, considerando a proposta de inclusão escolar.

2.1 Diferenciação do ensino: uma estratégia para a inclusão escolar

O movimento de democratização da escola e o acesso à educação das camadas populares e as variadas minorias, tais como as pessoas com deficiência, deparou-se com uma escola que já não dava conta pedagogicamente de grande parte de seus alunos; logo, encontrava-se despreparada para contemplar esse “novo” grupo discente mais diversificado ainda. Conseqüentemente, as diferenças se evidenciavam com resultados acadêmicos discrepantes, e um com alto índice de fracasso escolar. Nesse contexto, diversos teóricos (ANDRÉ, 1999; PERRENOUD, 1999; ROLDÃO, 2003; entre outros)

vêm propondo o que estamos denominando genericamente de *diferenciação do ensino*⁹ como uma alternativa profícua para atender à diversidade presente nas salas de aula, especificamente para os alunos que não conseguem acompanhar o seu grupo referência.

Diferenciação no ensino, segundo Perrenoud (1999, p.28) é compreendida como a ação de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas”. André (1999) aprofunda este conceito esclarecendo

As pedagogias diferenciadas não voltam às costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. (...) considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida. (...) procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes. (p.12)

Esta autora acrescenta ainda que diferenciar o ensino é "dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis" (p.13). Se o arranjo habitual do espaço da sala não proporciona as melhores condições de participação desses alunos, se os livros e os materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las.

Para Santos (2009, p.52), “a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual”. Essa autora distingue, ainda, três níveis ou dimensões para a diferenciação de ensino: macro, relacionada aos sistemas de ensino; meso, implementada na instituição ou unidade escolar; e micro, ao nível da sala de aula, conforme exemplificado no quadro a seguir:

⁹ Na literatura consultada foram encontradas várias expressões, todas com o mesmo significado, para designar ações pedagógicas ajustadas às peculiaridades dos alunos, tais como diferenciação curricular, diferenciação pedagógica e diferenciação do ensino. Neste texto utilizaremos esse último termo.

Quadro 2 - Dimensões de diferenciação do ensino

	Macro ou institucional	Meso ou externa	Micro ou interna
	Sistemas de ensino	Organização escolar	Cotidiano da sala de aula
EXEMPLOS	Diferenciação de ensino dos cursos regulares para os técnicos profissionalizantes, no nível de ensino médio.	Turmas de aceleração para alunos fora da faixa etária;	Flexibilização nas práticas pedagógicas e adaptações curriculares, mobiliárias de tempo e espaço.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Santos (2009)

A diferenciação micro ou interna, que mais se aproxima do foco deste estudo, se dá no próprio espaço da sala de aula, podendo estar centrada nos conteúdos curriculares propostos para aquela série/ano, nos métodos de ensino, na avaliação da aprendizagem, podendo conjugar todos esses elementos. Envolve, ainda, a dinâmica de ensino aprendizagem que acontece através da interação entre professores, alunos com os conteúdos pedagógicos.

Roldão (2003), com base em suas investigações, ressalta que os docentes reconhecem que a diferenciação é uma estratégia indispensável para inclusão escolar. “O reconhecimento da necessidade de ensinar de forma diferente alunos com situações de partida diferentes é hoje convocado a todos os níveis do discurso: o político, o investigativo, o dos normativos, o do senso comum dos professores” (ROLDÃO, 2003, p. 159).

Com base nessas considerações, o objetivo deste estudo foi analisar propostas de diferenciação de ensino adotadas para favorecer a inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a partir das práticas de avaliação do desempenho escolar.

Segundo Tomlinson (2008),

O objectivo do ensino diferenciado é assegurar que todos desenvolvem as capacidades e áreas de conhecimentos essenciais, a partir dos seus próprios pontos de partida. (...) Numa sala de aula com ensino diferenciado, o professor avalia e monitoriza de perto capacidades, níveis de conhecimento, interesses e métodos mais eficazes de aprendizagem para todos os alunos e planifica, em seguida, as aulas e as tarefas tendo em mente todos esses diferentes níveis. (...) Uma aula diferenciada designada por um professor reflecte o entendimento actual que este tem sobre o que a criança deve desenvolver a nível de conhecimento e capacidades. Esse entendimento é evolutivo e mudará durante o ano lectivo. (...) Um dos seus objetivos deve ser ajudar cada aluno a tornar-se cada vez mais autónomo. (p.72)

Entretanto, conforme afirma Santos (2009, p. 57): “pôr em ação uma prática de diferenciação pedagógica é exigente para o professor. Exigente, não porque gaste o tempo para o cumprimento do programa – não há cumprimento se não houver aprendizagem –, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos.”

É indiscutível que, com tantas tarefas superpostas, é um grande desafio docente conhecer necessidades e possibilidades dos alunos, principalmente em níveis mais avançados da Educação Básica como o Ensino Fundamental II e Médio. Pois na organização curricular por disciplinas, há professores que têm contato com a turma, no máximo, uma vez por semana por 90 minutos. Outro dificultador é o grande número de alunos por turma, inviabilizando que os professores se aprofundem nos casos que exigem maior atenção.

Diferenciação do ensino não é uma ação improvisada; ao contrário, requer planejamento, avaliação das condições de aprendizagem dos estudantes, seleção de material didático específico, entre outras coisas. Não é possível desenvolver uma efetiva diferenciação do ensino que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada no momento ou conhecendo o aluno de maneira superficial ou "surgida ao acaso e de forma espontânea". [...] “Estas decisões estão dependentes dos objetivos de aprendizagem em presença e as especificidades dos alunos e do professor” (SANTOS, 2009, p.57).

Também é importante que se tenha cuidado para que as ações pedagógicas diferenciadas não sejam interpretadas pelos colegas de classe, por outros docentes, pelas famílias, e até pelos próprios alunos como ações discriminativas ou como superproteção. Diferenciar o ensino não significa favorecer alguns em detrimento de outros. Planejar estratégias pedagógicas e recursos diversificados, flexibilizar tempo e espaços escolares, rever critérios de avaliação e promoção, são paradigmas na prática docente, que exigem novas dinâmicas escolares e novas concepções sobre currículo.

Marin (2015) argumenta que um currículo para diversidade deve ser um

[...] currículo para os direitos humanos e, considerando-se que os currículos são constituídos por um conjunto de conhecimentos e práticas pedagógicas articulados a um tempo e espaço histórico específicos, cujas dinâmicas são reinterpretadas cotidianamente na escola, o currículo da educação básica deste nosso tempo e espaço deve reconhecer a diversidade, promover os direitos humanos e a inclusão de todos/as. (p.29)

Tomlinson (2008), por sua vez, discutindo sobre diferenciação do ensino e diversidade, pontua que o interesse sobre o tema deve ser provocado “pela tomada de consciência de já não ser possível olhar para uma turma e fingir que os alunos são essencialmente parecidos”

Há cada vez mais alunos a serem diagnosticados como tendo déficit de atenção e outras desordens relacionadas. Um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem específica afecta os alunos virtualmente em todas as turmas. Para além disso, os alunos chegam às salas de aula com capacidades e níveis de compreensão elevados. Apresentam um número de *handicaps* físicos. Representam culturas diversas. [...] (p.7)

Isso significa que as práticas pedagógicas tradicionais já existentes no contexto escolar, não dão conta de garantir o currículo daqueles alunos que necessitam de caminhos diferenciados para aprender. Nas palavras de Senna (1997)

A individualização do ensino demanda a diversificação da experiência, a fim de que se possa efetivamente permitir a cada aluno desenvolver-se em seu próprio ritmo. (...) Na realidade, a diversificação do ensino não é uma estratégia de exclusão, mas sim, uma forma de inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem. (p.27)

Torna-se importante sinalizar, que embora, frequentemente sejam usados como termos similares, diferenciação e individualização do ensino são conceitos distintos, porém, interrelacionados. Segundo Marin e Mareti (2014, p.5)

A individualização, no sentido de diferenciação pedagógica, consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno. No entanto, vale ressaltar que esta ação não tem ação exclusiva somente para o aluno em processo de inclusão, pois embora a estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira.

Em suma, para ser, de fato, inclusiva e enfrentar o desafio multifatorial de oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, inclusive para os que apresentam necessidades educacionais especiais, a escola contemporânea tem que reorganizar sua estrutura física e organizacional. Porém, mais importante é a transformação das concepções e valores que fundamentam sua prática pedagógica.

Talvez um dos maiores desafios – nos níveis macro, meso e micro, para usar a expressão de Santos (SANTOS, 2009) é adequar a proposta de diferenciação ao currículo geral e os requisitos para a promoção com aproveitamento acadêmico (não uma “aprovação automática”) para outra série/ano. Também é significativo, impedir que ações

pedagógicas diferenciadas tenham cunho discriminatório, como já discutido, nem representem simplesmente um empobrecimento curricular.

O movimento para inclusão escolar se constitui em um cenário de tensão e contradições, sobretudo no que tange os alunos com necessidades educacionais especiais. Em outros aspectos, há uma grande contradição em apregoar uma educação para diversidade em um sistema que ainda avalia o aprendizado por meio de critérios e instrumentos homogêneos e padronizados. Esta questão será aprofundada nos próximos capítulos.

3 CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

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, p. 151)

Discutir sobre avaliação da aprendizagem nos remete às várias vertentes ou proposições conceituais de um movimento em que os participantes defendem pontos de vista diferentes. Nesse caso, tais participantes estão 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 precluem um único modelo padrão para a aferição da aprendizagem. Não existem fatores que possam ser destacados como mais importantes para que se forme um conceito único sobre avaliação e sim todos apresentam-se relevantes para formação do conhecimento sobre essa temática.

O presente capítulo discute a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Básica, considerando que identificar as concepções de avaliação é traçar apontamentos sobre a importância dessa prática e apresentar diversas percepções. Para tal, serão considerados diferentes aspectos tais como conceituações e percepções dos professores sobre a prática avaliativa no cotidiano escolar, bem como os padrões educacionais tradicionalmente estabelecidos.

Destaque será dado à avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais que, indubitavelmente, representa um dos maiores desafios aos sistemas escolares contemporâneos.

3.1 Buscando direções: o que se entende por avaliação?

O ato de avaliar significa, 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, “seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p.66).

Neste sentido, compreendemos que o termo avaliação envolve concepções amplas e diversas, existentes em todas as relações daquilo que se faz ou que acontece todos os dias. Devido à complexidade de conceituar avaliação escolar, em suas diversas vertentes teóricas, como prática formalmente organizada, apresentaremos algumas considerações de autores que abordam essa temática e de alguns documentos legais que direcionam as práticas avaliativas.

No século XX, em diante, esse modelo educacional começou a ser contestado, culminando no conhecido *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*¹⁰. Conforme aponta Saviani (2004), este movimento propunha uma nova proposta educacional na qual o parâmetro de ensino e de avaliação era centrado no interesse e conhecimento prévio do aluno. Os professores eram vistos como facilitadores da aprendizagem, ao invés de apenas transmissores de conteúdo.

O modelo da Escola Nova traz em seu escopo um sistema avaliativo com viés subjetivo, permitindo que o aluno participasse do momento avaliativo através da autoavaliação¹¹, proporcionando autonomia sobre sua formação. Entretanto, essa proposta 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 medida quantitativamente.

Avaliar 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.

Os quadros a seguir apresentam, resumidamente, alguns conceitos de avaliação escolar, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e as Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 1996; 1997; 2013) e pesquisadores na área de práticas avaliativas.

¹⁰ Esse movimento aconteceu em 1932 e gerou o documento intitulado: *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao Governo*. Foi escrito por 26 educadores (entre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto) com a finalidade de oferecer diretrizes para uma nova política de educação.

¹¹ Ainda adotado atualmente por algumas escolas.

Quadro 3 - Conceitos de avaliação escolar: documentos educacionais legais

<i>BASE DE PESQUISA</i>	<i>CONCEITOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CITAÇÃO</i>
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 Nacionais - 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)
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 4 - Conceitos teóricos sobre avaliação escolar

<i>BASE DE PESQUISA</i>	<i>CONCEITOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CITAÇÃO</i>
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)

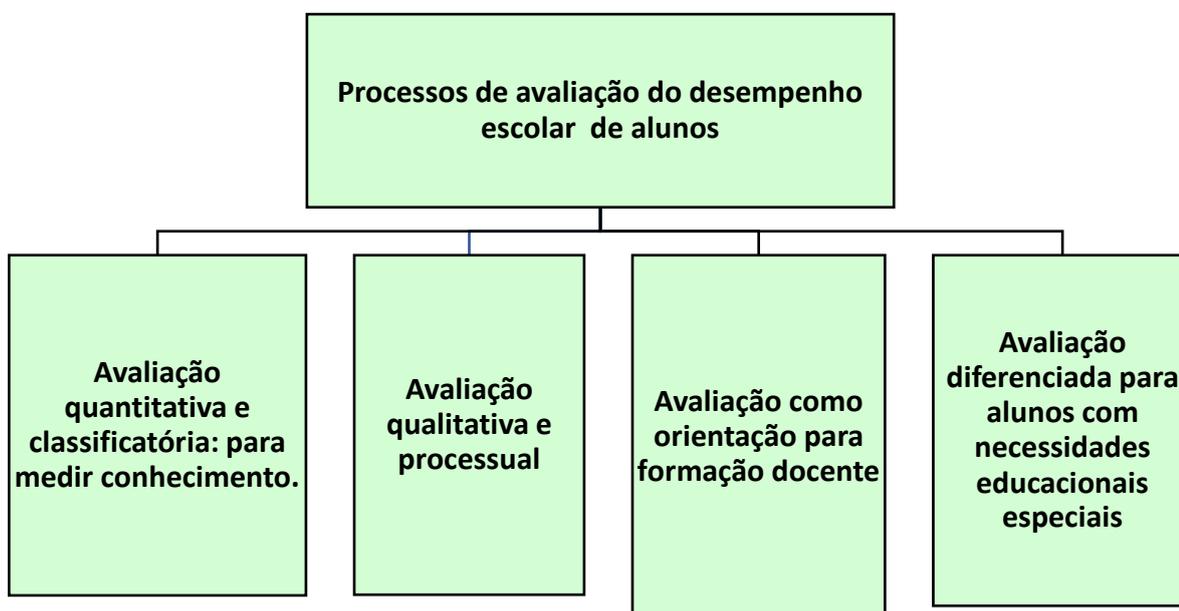
ESTEBAN (2000)	Avaliação investigativa	[...] prática de investigação, se configura como prática fronteiriça que permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não explorados, não pensados e alguns que sequer foram nomeados ou demarcados. (p.15)
LUCKESI (2005)	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 no contexto escolar abrange diferentes significados, tais como medir conhecimento, classificar, promover ou reter o aluno. Avaliação é entendida, também, como parâmetro das práticas pedagógicas, proporcionando reflexão ao professor sobre a metodologia adotada no processo de ensino e aprendizagem, levando-o, se for o caso a rever seus procedimentos de ensino e ações no cotidiano da sala de aula. Todos esses conceitos são construídos e apropriados por cada educador, a partir das suas concepções sobre educação, opções metodológicas e juízos de valor aplicados em suas práticas pedagógicas.

Ao longo do tempo os sucessivos modelos de ensino estabeleceram diversos conceitos sobre a avaliação escolar, refletindo diretamente no “chão da escola”, através das concepções sobre avaliação e as práticas pedagógicas adotadas. Na figura abaixo estão organizadas 4 vertentes, sintetizando as concepções de professores sobre avaliação do desempenho escolar de alunos na Educação Básica, com dados colhidos no estudo anterior, já citado (ESTEF,2016). Concomitante com conceitos de pesquisadores como Libâneo (2002) e de Santos e Varela (2007).

Figura 1 - Concepções docentes sobre avaliação do desempenho escolar na Escola Básica



3.1.1 Avaliação quantitativa classificatória: para medir conhecimento

Segundo Libâneo (2002), 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 resultado de testes e outros instrumentos. O objetivo básico da avaliação classificatória 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 aferição, por definição, se refere aos aspectos quantitativos, ou seja, à nota obtida.

3.1.2 Avaliação qualitativa processual

Como mencionado, em um sentido geral, avaliação é indispensável a atividade humana. Quando avaliamos emitimos um juízo de valor, uma interpretação sobre a importância ou qualidade de ideias, trabalhos, situações, métodos; enfim, traçamos um

olhar sobre o que está sendo avaliado. Sendo entendida como processo contínuo, a avaliação pode favorecer a escolarização dos alunos e a construção dos conhecimentos.

Com base em nossos estudos, entendemos avaliação como um processo longitudinal. Um ponto de partida e indagação sobre o progresso acadêmico que o aluno apresenta (ou não) e que desenvolvimento o professor deve favorecer dali para frente (ESTEF, 2016). A avaliação deve ocorrer consecutivamente e não em momentos estanques, em situações isoladas, como a realização de provas e testes. Pois, na perspectiva processual avaliar não se limita em aferir o conhecimento através de notas e sim é considerada como elemento do processo de construção do conhecimento

Nesse sentido, a questão essencial não consiste em determinar se o aluno deve receber esta ou aquela nota, considerado o fator determinante do grau de aprendizado do estudante, e sim, ponderar que as atividades avaliativas são elementos auxiliares na prática pedagógica, indicando ao docente como melhor direcionar o ensino.

Em outras palavras, esta concepção não está focada no produto final, a nota ou conceito, e sim no desenvolvimento processual do aluno, De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997, p.55), o processo de avaliação deve acontecer de maneira "[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno".

Portanto, 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.

3.1.3 Avaliação como orientação para formação docente

A ideia 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. Portanto, é a partir do desempenho do aluno que o professor redireciona sua prática.

Adotar o conceito do processo de avaliação como um elemento que contribui para a formação docente, demanda da parte do professor uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. Ou seja, discernimento de perceber dificuldades e avanços, com a finalidade

de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer, reajustando seus planos de ação para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a avaliação deve ter o objetivo de construir novas estratégias de ensino, de ser um instrumento de reflexão, de problematização constante das metodologias e das intervenções. Ou seja, os resultados encontrados a partir das respostas dos alunos servem como feedback para ações docentes.

3.1.4 Avaliação diferenciada para alunos com necessidades educacionais especiais

Com a política de Educação Inclusiva, a escola tem sido requisitada a elaborar diferentes estratégias de ensino e de avaliação para atender às demandas e responder à diversidade do alunado. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de avaliação num contexto de escolarização inclusivo (BRASIL, 2008), diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais ainda é um dos aspectos mais contraditórios do cenário educacional (CAPELLINI; MENDES, 2002; JESUS, 2004; ESTEF, 2016, entre outros).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaboradas no ano de 2001, ~~definiu~~ avaliação do desempenho escolar é definida 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).

Conforme lembram Pletsch e Braun (2008, p.1) "[...] 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 características de aprendizagem, traçando objetivos para que estimulem seu desenvolvimento e práticas diferenciadas que facilitem sua escolarização. A avaliação do desempenho escolar é um importante meio de identificação das necessidades educacionais especiais e tomada de decisões pedagógicas.

Conforme já discutido, o modelo de avaliação da aprendizagem está incorporado às práticas pedagógicas e à escolha de determinadas metodologias, recursos e materiais

pedagógicos, os quais podem favorecer ou desfavorecer o processo de inclusão. Para a operacionalização da Educação Inclusiva, a escola precisa adotar uma postura transformadora, ressignificando suas concepções em relação ao currículo, ao projeto político pedagógico e, conseqüentemente, à ação de avaliar.

Entendemos, assim, que Educação Inclusiva demanda, inevitavelmente, que se adote a perspectiva de uma avaliação flexibilizada. Entretanto, é importante destacar que não se trata somente da adaptação de recursos pedagógicos ou a flexibilização do tempo e espaço de realização das provas. A concepção da organização didática, do planejamento dos conteúdos curriculares e a elaboração dos instrumentos deve considerar as características particulares do aluno.

É interessante observar que individualizar o ensino e os procedimentos avaliativos não significa, como já discutido, privilegiar, ou seja, facilitar, um aluno em detrimento de outro. Se incorporada à dinâmica da turma, torna-se uma prática favorecedora para todos. É preciso, entretanto, cautela para que a flexibilização curricular e avaliativa não chegue ao ponto de separar esse aluno da realidade da série e do grupo referência o qual ele pertence.

Consideramos que a avaliação diferenciada, sobretudo se incorporada a um esquema de individualização do ensino/ flexibilização curricular, propicia condições para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam demonstrar seu aprendizado. A equipe escolar deve assumir uma postura dinâmica de acompanhamento do registro avaliativo, no sentido de reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas em desenvolvimento, sempre tendo como parâmetro o currículo escolar da sua série ou ano.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CAMPO ESCOLAR

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)

Conforme exposto no Capítulo 3, existem vários conceitos de avaliação da aprendizagem que permeiam as práticas docentes. Em pesquisas como as de Esteban (2000), Luckesi (2005), Oliveira (2013), Fernandes (2014), Szumanski, Mendes (2015, 2016) encontramos diferentes proposições, divergentes e congruentes, sobre o processo de avaliação adotado pelas escolas, e sua influência nas práticas pedagógicas cotidianas.

Com apontamentos positivos, mas questionadores quanto à forma como a escola contemporânea está organizada, esses autores discutem adaptações dos instrumentos de avaliação e flexibilização curricular. Tais questões trazem reflexões sobre a função das práticas avaliativas e suas repercussões no dia a dia dos estudantes. Com base neste referencial, apresentaremos neste capítulo como a avaliação do desempenho escolar se efetiva na rede de ensino comum.

4.1 Avaliação da aprendizagem nos espaços de ensino comum: qual a finalidade?

A avaliação da aprendizagem é fator presente no cotidiano escolar, com destaque ao final de cada período preestabelecido no calendário escolar. Inclusive, existe um momento específico, o chamado Conselho de Classe, que reúne o corpo docente a fim de discutir o desempenho escolar dos estudantes, tamanha a sua importância no ambiente educacional. Pode-se dizer que 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? Qual o seu objetivo? Que caminho está sendo seguido para alcançar os objetivos traçados? 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 apreendem 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)

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[...].
(P.19)

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": Coisificação¹² do estudante que fracassa o qual 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 a seguir

¹² Tratamento dado ao sujeito como objeto, desconsiderando sua humanidade.

Quadro 5 - Avaliação classificatória e consequências para os estudantes

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

Fonte: Vasconcelos (2014, p. 29)

Assim, apesar da avaliação aparentar ser uma prática neutra, uma *simples* atividade pedagógica rotineira, sua influência vai muito além, tendo repercussões em várias esferas de existência e provocando interferências nas instituições de ensino. No entanto, não se deve 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 seu cotidiano e contribuem, de maneira positiva ou negativa, para o resultado escolar de cada estudante.

4.2 Seriação e avaliação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Conforme vimos discutindo, 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 legislação, nos pressupostos didáticos pedagógicos e nos parâmetros definidos no Projeto Político Pedagógico, as instituições escolares organizam-se na medida em que constroem seus processos de avaliação.

Considerando a Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sobre a importância da avaliação, quando relevantemente 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.

Corroboramos com Fetzner (2014) quando 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. [...] (p.128)

Com base na realidade educacional brasileira, destacamos a seriação, que é a forma mais comum de organização escolar. 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) os estudantes para anos mais avançados. Perrenoud (1996) aponta o aparecimento da seriação em fins do século XIV, em escolas religiosas dos Países Baixos¹³, como forma de atender 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 transladá-la[...]. 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

¹³ Compreende atualmente a Holanda, Bélgica e parte da Alemanha.

programa muito difícil de ser assimilado pelos alunos mais jovens. [...] (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 (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. (p. 154)

[...] a repetência da série: é evidente que nisso consiste a principal modalidade ou meio pelo qual o ensino 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 à mesma forma do emprego do tempo, às mesmas aprendizagens, aos mesmos controles de quem se encontra pela primeira vez na série. (p. 155)

As palavras de Perrenoud (1996) explicam o sistema seriado e exemplificam o modelo atual de escola e a lógica da avaliação na Educação Básica. Esse autor nos traz de forma condensada, toda uma gama de características da escola que historicamente construiu a seletividade, mediante práticas avaliativas e a fragmentação do conhecimento. Desnecessário dizer que esses fatores continuam presentes atualmente.

A seriação é uma estrutura segmentada, que acontece dentro de uma organização marcada pelo fracionamento, classificação e homogeneização. O currículo é composto por disciplinas desprovidas de articulação afastando a escola das metas de propiciar aos estudantes o alcance ao conhecimento em sua totalidade.

Com essa estrutura o conhecimento é reduzido meramente a conteúdos escolares, sem considerar o contexto em que o aluno se encontra. Pois, muito do que se ensina é conduzido de forma condicionada se traduzindo a um significado e uma utilidade interna da escola, sem ganhos de conhecimentos para a atividade de vida diária e o período pós escola. É nessa trama que acontece a avaliação do desempenho escolar dos alunos, em um exercício formalmente sistematizado, outrora instituído, que necessita atender a uma demanda de um sistema educacional pré organizado e estabelecido.

4.3 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, p. 68)

Segundo Villas Boas (1998, p.21), no contexto escolar a avaliação não acontece em práticas pedagógicas isoladas. Para a 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.

Apesar de compreendermos que as práticas escolares devem/precisam estar contribuindo com o desenvolvimento humano, reconhecemos que 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)

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)

Nagel (1986), por sua vez, ressalta que as organizações curriculares ?? 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 diferentes significados 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*”

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 et all 2009, p.108)

Em síntese, os modelos de sociedade ditam as regras sobre as finalidades educacionais. E a escola, por sua vez, materializa o ensino por meio de ações como escolha dos métodos, instrumentos, recursos pedagógicos e o processo de avaliação.

Conforme apontado, na contemporaneidade, sobretudo a partir do século XXI com as políticas de inclusão escolar, o sistema educacional experimenta um paradoxo. Pois agora os alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais passaram a fazer parte do cenário da Educação Básica, e a legislação exige que a escola se adeque para atender às suas peculiaridades e promover o seu aprendizado. Esse movimento provocou contradições e perplexidade, pois, como apontam Oliveira, Valentin e Silva (2013), os critérios de avaliação vigentes não foram norteados para esse alunado. Neste cenário surge a premente questão: esses alunos deveriam estar submetidos aos mesmos critérios de avaliação que os demais?

Carmo (2001) indica que é fundamental romper com o modelo escolar existente e aponta a necessidade de construir uma outra estrutura educacional a fim de atender a demanda de todos os alunos, levando em consideração que os critérios de avaliação devem atender ao paradigma da inclusão escolar.

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. (p.47)

Como apresentado, a inclusão escolar demanda que a escola se adéque para incluir e garantir aprendizagem a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades

educacionais especiais. Essa postura, inevitavelmente, traz novos fazeres as práticas pedagógicas escolares, sobretudo no que tange a avaliação, trazendo uma série de questionamentos que ocorrem no 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.

Nos documentos legais as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaboradas em 2001, já apresentam prenúncios do encaminhamento da avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, definindo a avaliação 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).

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) 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.

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.

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 continua no produto final quantitativo da avaliação, na 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 (1996) 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. (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014, p.5-6)

Concordamos com as colocações das autoras de que é primordial buscar por uma diferenciação na didática, que a ênfase na nota deveria ser minimizada e que o foco deveria ser dirigido para a aprendizagem dos alunos. Desnecessário dizer que a inclusão escolar demanda novos modelos de avaliação e que cabe à escola adotar uma postura transformadora buscando concepções inovadoras sobre ação pedagógica, metodologias e organizações didáticas, aspectos, diretamente, interligados aos processos avaliativos.

Cumpramos enfatizar que o processo de avaliação não envolve somente a relação estudante e professor, abrange também, necessariamente, outros aspectos que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. 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 pedagógicos disponíveis, a política educacional vigente, são fatores que devem ser considerados.

Quando os educadores centralizam a avaliação somente no estudante, como se este fosse o único responsável pelo êxito ou fracasso no processo ensino e aprendizado, estão colocando-se em posição unilateral. De fato, 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 (BRASIL, 2013) 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. (p. 123)

Entendemos que à medida que o professor produz conhecimento, suas ações, atitudes e condutas são intencionais e objetivadas, com base em suas próprias vivências, conhecimentos e concepções. Nas palavras de Sordi (2001)

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. (p. 173)

Em síntese, a avaliação do desempenho escolar está intrinsecamente interligada às práticas pedagógicas, à concepção conceitual do professor sobre a avaliação, ao currículo e à proposta política educacional da instituição.

O próximo capítulo apresentará a metodologia da pesquisa utilizada para observar, vivenciar e analisar as práticas avaliativas diferenciadas em três escolas.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão.
(STAKE, 2011, p.23)

O processo de pesquisa pode ser considerado como uma grande viagem, que provoca interesse, curiosidade, inquietação e expectativa. No entanto, qualquer grande viagem, exige do viajante planejamento, organização, disciplina e cronograma para que o trajeto possa ser percorrido no prazo estipulado. O mesmo ocorre com uma pesquisa científica, que também demanda planejamento, organização sistemática e definição do caminho a ser percorrido para responder aos objetivos da investigação.

Esse capítulo contextualiza o presente estudo, como uma pesquisa de campo, de matriz qualitativa. Sua configuração metodológica é o estudo de caso do tipo etnográfico, realizado em três escolas da Educação Básica.

Para a coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica (coordenadores de ensino, docentes e psicólogos da escola), observações in lócus em dois momentos: aulas expositivas com práticas de ensino e momentos formais de avaliação (testes e provas previamente agendados de acordo com o calendário escolar), como também análise de documentos legais e institucionais, conforme será descrito.

Entendendo que cada objeto pesquisado é carregado de sentidos e de possíveis interpretações, corroboramos, assim, com González Rey (2015, p.6), ao dizer que o “conhecimento legitima-se na sua continuidade e capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos”. Assim, apresentamos os fundamentos do estudo realizado nos campos da pesquisa.

5.1 Metodologia

Franco (2012) ressalta que a metodologia é responsável pela organização do pensamento reflexivo-investigativo durante o desenvolvimento de toda a pesquisa; é ela quem conduz o pesquisador a ir além do senso comum, além da mera narração e descrição de fatos. 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 (p. 193).

A metodologia de estudo de caso tipo etnográfico atende aos objetivos dessa pesquisa de analisar o processo de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, na medida em que cria um movimento próprio aos dados e induz a constante reflexões.

5.1.1 Fundamentos da pesquisa qualitativa

Pesquisar nas áreas humanas e sociais, representa uma busca, por compreender “como as coisas funcionam” (STAKE, 2011, p. 21). Especificamente, o ambiente escolar, espaço de contradições e evidências, apresenta-se como um terreno fértil, pela profusão de situações concretas e dinâmicas, e, ao mesmo tempo, árido, por suas incongruências e discontinuidades.

O desafio deste estudo foi estabelecer um percurso de investigação que levasse à compreensão de um importante aspecto do cotidiano escolar: o processo de avaliação do desempenho escolar. Mais especificadamente, analisar como são flexibilizadas as práticas de avaliações para alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em turmas comuns do 2º segmento do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Esta proposta justificou a opção pela pesquisa qualitativa, a qual se caracteriza como "...uma atividade sistemática, orientada para compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, como também compreender a transformação de práticas e cenários socioeducativos" (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

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.

Partindo dessa perspectiva, a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, descrevendo e decodificando os componentes de um sistema complexo de significados. Entendemos que essa perspectiva permite melhor, compreender os processos de avaliação, de aprendizagem e de ensino no cotidiano escolar em suas múltiplas implicações presentes nas ações educativas.

5.1.2 O estudo de caso do tipo etnográfico: uma abordagem investigativa qualitativa

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, adotamos como percurso metodológico o estudo de caso por ser uma estratégia de investigação que traz contribuições ao campo das pesquisas qualitativas, inserindo-se aquelas que se interessam pelos estudos das desigualdades sociais, dos processos de exclusão e situações sócios interacionais. Segundo Mattos (2011, p.50) essa abordagem preocupa-se com uma "análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas." Corroborando com essa autora e ampliando a visão para os sistemas educacionais, Sarmiento (2011) afirma que

Ainda que na escolha de investigações do tipo “estudo de caso” participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.(p.1)

O estudo de caso etnográfico procura compreender e retratar a particularidade e/ou a complexidade de um grupo ou microcultura, a partir dos significados subjetivos de seus atores, coletados in lócus, por meio de observações, entrevistas e/ou narrativas escritas.

Martucci (2001) caracteriza microcultura como uma "interação recorrente de seus membros para consecução de uma ação comum [...]."

Cada microcultura possui uma forma particular de organização social, ou seja, a interação regular dos indivíduos proporciona a construção de normas culturais, com as quais a ecologia social é organizada. Também possui significados-em-ação locais, pois são específicos desse grupo

particular de indivíduos, que interagem no tempo, partilhando compreensões e tradições locais. Esclarece que a vida compartilhada dos indivíduos vai aproximando as perspectivas individuais de significação, que se tornam significados-em-ação locais ou compreensões partilhadas. (p.3)

André (1995) ressalta que a metodologia de estudo de caso etnográfico é indicada quando a questão de pesquisa for do tipo “como” e “por quê”, quando a preocupação for com a compreensão e descrição do processo, quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

... podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular ...; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (p. 51-52)

É preciso deixar claro que o critério de escolha de uma microcultura é sua singularidade. Portanto, as escolas que se constituíram como campo de pesquisa foram selecionadas por serem representativas na flexibilização do processo de avaliação e ao mesmo tempo singular em suas práticas.

Desvelar os processos para avaliar o desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, envolve analisar a cultura escolar como um todo. A escola se apresenta como um espaço riquíssimo de produção de conhecimento, constituição de relações interpessoais, construção e reprodução de valores, conceitos e ideias.

Logo, fazer parte dessa realidade, ainda que por pouco tempo, no papel de pesquisador é essencial para acompanhar os tantos processos educativos, sociais, culturais, relacionais, políticos etc. – que perpassam esse ambiente plural e conseqüentemente, para melhor apreender os processos de avaliação do desempenho escolar.

5.2 Detalhamento do campo da pesquisa

Para delimitação do universo de pesquisa optamos como campo de estudo escolas que tivessem alunos que apresentassem, segundo seus próprios critérios, necessidades

educacionais especiais (independente de diagnóstico)¹⁴ e adotassem algum tipo de flexibilização de ensino e de avaliação.

Com base nesses parâmetros, entramos em contato, inicialmente, com cinco escolas, sendo três da rede privada e duas da rede pública. Priorizamos na nossa busca escolas consideradas “de excelência”¹⁵, na medida em que haveria maior probabilidade de elas atenderem aos critérios. Após apresentação da proposta de pesquisa para a equipe gestora dessas escolas selecionamos três, uma pública e duas privadas, que apresentaram as melhores condições de trabalho de campo. Embora essas escolas atendam da Educação Infantil ao Ensino Médio, nosso foco de investigação, conforme já explicitado, foi Ensino Fundamental II e Médio.

O Quadro 6 apresenta uma breve descrição dos cenários da investigação, com informações obtidas nos contatos iniciais

Quadro 6– Descrição dos cenários da pesquisa

Campo de pesquisa ¹⁶	Identificação das redes das escolas		Quantidade de alunos por segmento		Tipo de atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais
	Privada	Pública	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	
Escola CAM	X		254	137	Atendimento através do SOE (Serviço Orientação Educacional) e, em alguns casos, mediador na sala de aula.
Escola OMI	X		100	60	Coordenação da Educação Especial articula os procedimentos junto com os professores das disciplinas e atendimento aos alunos em uma sala específica do atendimento educacional especializado.

¹⁴ Os critérios de cada instituição foram sendo conhecidos ao longo da pesquisa e serão discutidos na análise dos dados.

¹⁵ Escolas conhecidas pelo alto índice de desempenho escolar dos seus alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e/ou outros testes padronizados. (ESTEF, 2016; GLAT 2020)

¹⁶ Os nomes das escolas são fictícios.

Escola PAC		X	307	293	Coordenação da Educação Especial que articula os procedimentos junto com os professores das disciplinas, realizados na sala de aula regular.
------------	--	---	-----	-----	--

Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pelas escolas.

5.3 Participantes

Conforme será detalhado na próxima seção, em cada escola foram indicados alguns integrantes da equipe pedagógica que participariam diretamente do estudo. Os quadros a seguir apresentam um breve perfil da formação acadêmica e atuação profissional dos participantes.

Quadro 7 - Descritivo dos participantes da pesquisa na Escola CAM

ESCOLA CAM	Sujeitos	Áreas de formação		Tempo de atuação na instituição	Descrição do cargo e atuação no momento da pesquisa.
		Inicial Graduação	Continuada		
	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	Especialização em: <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização e Letramento • Psicopedagogia Clínica e Institucional • Educação Inclusiva 	16 anos	Coordenação pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, articulando as ações junto com SOE – Serviço de Orientação Educacional e as coordenações de disciplinas.
	Psicóloga 1	Psicologia	Especialização em: <ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia • Neuropsicologia 	15 anos	Psicóloga do Ensino Fundamental II, atuando no SOE.
	Psicóloga 2	Psicologia	-----	01 ano	Psicóloga do Ensino Médio, atuando no SOE.
	Professor de matemática	Matemática	Mestrado em Educação Matemática	04 anos	Professor de matemática e geometria, no 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio; Coordenador da disciplina de matemática de todas as turmas do

					Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
	Professora de Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Doutorado em Linguística Aplicada	16 anos	Professora e Coordenadora da disciplina de Língua Portuguesa de todas as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas

Quadro 8 - Descritivo dos participantes da pesquisa na Escola OMI

ESCOLA OMI	Sujeitos	Áreas de formação		Tempo de atuação	Descrição do cargo e atuação.
		Inicial Graduação	Continuada		
	Coordenadora Pedagógica	Psicologia	Mestrado em Avaliação Escolar	08 anos	Coordenação pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
	Coordenadora de Educação Especial	Pedagogia	-----	17 anos	Coordenação da Educação Especial articulando o atendimento educacional especializado com as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
	Professora de Matemática	Matemática	Mestrado em Matemática	01 ano	Professora de matemática do Ensino Médio.
	Professor de Sociologia	Ciências Sociais	Mestrando em Ciências Sociais	06 anos	Professor de Sociologia do Ensino Médio; Professor de turma do 6º ano, atuando como regente da turma, auxiliando a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, realizando um trabalho colaborativo com os professores de disciplinas.

Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas

Quadro 9 - Descritivo dos participantes da pesquisa na Escola PAC

ESCOLA PAC	Sujeitos	Áreas de formação		Tempo de atuação	Descrição do cargo e atuação.
		Inicial Graduação	Continuada		
	Professora e Coordenadora da Educação Especial	Pedagogia com habilitação em deficiência intelectual	Especialização em: <ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia Clínica e Institucional. • Mestrado e Doutorado em Educação 	12 anos	Professora do Ensino Fundamental I, Sua atuação acontece em dias e horários previstos no calendário escolar. Coordenação da equipe de atendimento educacional especializado; Professora do atendimento educacional especializado.
	Professora do atendimento educacional especial	Letras Português/ Literatura	Mestrado em Educação	05 anos	Professor de atendimento educacional especializado atuando em colaboração com os professores das disciplinas durante o turno de aula dos alunos, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
	Professora de Biologia	Biologia	Doutorado em Ciências Genética	05 anos	Professora do Ensino Fundamental II – disciplina Ciências, aula teórica. (há divisão entre aula teórica e prática) Professora do Ensino Médio – disciplina de Biologia.
	Professora de Língua Portuguesa	Letras Português/ Literatura	Doutorado em Letras Linguagem.	23 anos	Professora do 6º ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio – disciplina Língua Portuguesa.

Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas

5.4 Delineamento das etapas e procedimentos da pesquisa

5.4.1 Fase Exploratória

Segundo Ludke e André (1986) a fase exploratória é o momento de apresentar os objetivos da pesquisa, instituir os contatos para entrada em campo, localizar informantes e as fontes necessárias para o estudo.

Uma vez emitida a carta de anuência institucional, foi marcado um novo encontro com a respectiva Coordenadora Pedagógica para dar andamento na organização da pesquisa. Nessa reunião, ficou estabelecido o tempo e período da pesquisa de campo, de

acordo com a organização pedagógica anual da escola. Considerando que essas três instituições têm organização trimestral, foi montado um cronograma, contemplando entrevistas e observações, estabelecendo um trimestre para cada escola. Nessa reunião com a Coordenadora foram também definidos quem poderiam ser os participantes e montado o plano de trabalho para cada instituição.

Para cada escola foi criado um diário de campo, e essas ações registradas, com a finalidade de acompanhar o passo a passo da pesquisa, conforme exemplificado, no modelo, a seguir:

Quadro 10 - Diário de campo da Escola OMI

DIÁRIO DE CAMPO - FASE EXPLORATÓRIA	
DADOS GERAIS	
Escola OMI	
DADOS POR ENCONTRO	
DATA	ACONTECIMENTO
23/10/2018	Foi indicada a escola e passado telefone e nome da Coordenadora da Educação Especial.
23/10/2018	Contato via whatsapp com a Coordenadora indicada.
01/11/2018	Apresentação do projeto para a Coordenadora de Educação Especial e a Coordenadora Pedagógica. O projeto irá para um conselho departamental, aguardando resposta.
21/11/2018	Realizei uma ligação para o Colégio. Resposta: Continuar aguardando.
28/11/2018	Assistente da coordenação informa, por email, a aprovação do projeto e solicita aguardar novo contato para reunião e traçar o plano de trabalho.
12/12/2018	Entrei em contato e a reunião ficou agendada para início de 2019.
22/01/2019	Falei com a secretária que solicitou ligar em 01/02.
01/02/2019	Agendado encontro para o dia 26/02.
26/02/2019	Reunião com a Coordenadora Pedagógica e a Assistente de Coordenação onde foram sanadas algumas dúvidas, traçados alguns planejamentos e realizado o plano de trabalho para iniciar no 2º trimestre de 2019, iniciando as observações em 27/05. Retornar a ligação após dia 11/03 para marcar entrevista com a Coordenadora da Educação Especial e a Coordenação Pedagógica, como também agendamento da reunião com os professores para apresentar o projeto e convidar a participarem da pesquisa. Professores indicados pela Coordenação foram das disciplinas de Matemática e Sociologia dos dois segmentos (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).
06/03/2019	Enviei o delineamento da pesquisa, por email para a Coordenadora Pedagógica e Auxiliar de Coordenação.
16/03/2019	Solicitação, por email, de confirmação do recebimento do delineamento da pesquisa.
20/03/2019	Contato por telefone, a fim de confirmar o recebimento do email de 06/03. Sem sucesso na resposta.
26/03/2019	Novo email e ligação buscando a confirmação do recebimento do email de 06/03, com o delineamento da pesquisa. A Auxiliar de coordenação respondeu o email com a confirmação.
29/03/2019	Ligação da secretária marcando entrevista com o Coordenação Pedagógica para 05/04.

04/04/2019	Ligação marcando a entrevista para 12/04.
12/04/2019	Realização da entrevista com a Coordenação Pedagógica. A Coordenadora da Educação Especial, está de licença médica. Agendamento para apresentação do projeto, convite para participação e realização da entrevista com os professores de matemática e sociologia, para dia 10/05/2019.
10/05/2019	Apresentação do projeto, convite para participação e realização das entrevistas com os professores de Matemática e Sociologia. E realização da entrevista com a Coordenadora da Educação Especial.
Demais informações importantes:	
1) Ficou combinado uma devolutiva da pesquisa, parcial em 2020 ¹⁷ e final em 2021.	

Elaborado pela autora

A indicação dos participantes para a pesquisa (professores, coordenadores e psicólogos), conforme os Quadros B, C, D, foi feita pela gestão das escolas, a partir dos objetivos da pesquisa e em concordância com a pesquisadora. Conforme acordado, a Coordenação Pedagógica fez o contato inicial com os profissionais indicados, convidando para conhecer, sem compromisso, o projeto de pesquisa. Todos ~~indicados, nas três escolas~~, se interessaram pela proposta e se dispuseram a conhecer a pesquisa.

A pesquisadora, então, agendou um encontro individual com cada participante, quando foi discutido mais detalhadamente o projeto, ressaltando a importância da colaboração. A aceitação em participar da pesquisa foi unânime entre os convidados e, ainda, nesse momento era realizada a entrevista e traçado um plano de trabalho para definir as datas de realização das observações in lócus, conforme será explicitado nas próximas seções. Importante ressaltar que esse procedimento aconteceu de igual forma em todas as escolas.

5.4.2 Procedimentos éticos

Considerando o cuidado e o zelo com todo o processo da pesquisa, foram adotados procedimentos éticos de acordo com as normas da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A pesquisa foi aprovada na Base Nacional Unificada de Registros de Pesquisas - Plataforma Brasil e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa

¹⁷ Não aconteceu devido ao isolamento pelo COVID-19

da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com aprovação sob o registro CAAE nº 09143519.8.0000.5282.

5.4.3 Procedimentos de coleta de dados

Buscando contemplar os objetivos do estudo, de acordo com a metodologia de estudo de caso tipo etnográfico, os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica de cada escola, e observações de aulas e de momentos de avaliação (testes e provas). Concomitantemente, foi feita análise de documentos legais e institucionais.

5.4.3.1 Entrevistas

Conforme mencionado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 profissionais, as quais foram conduzidas com base em um roteiro desenhado de acordo com os objetivos da pesquisa. Para Manzini (2004, p.03) “O roteiro serviria, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.”

Para sua validação, o roteiro foi encaminhado para dois professores doutores em Educação e experientes em pesquisas na área de Educação Inclusiva. Ainda segundo esse autor (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. O retorno dos avaliadores foi positivo e não houve necessidade de alteração na estrutura das perguntas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra com autorização dos participantes. Eles foram informados que poderiam ter acesso ao texto da transcrição, caso assim desejassem, bem como omitir-se de responder alguma questão e/ou terminar a entrevista assim que desejassem. Antes do início da gravação os sujeitos, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Todas as questões foram contempladas e nenhum participante negou-se em responder alguma das questões. Os quadros a seguir apresentam detalhes da realização das entrevistas, em cada instituição escolar.

5.4.3.1.1 Entrevista na Escola CAM

Quadro 11 Descrição das entrevistas realizadas na escola CAM

Entrevistas na Escola CAM	Entrevista 1			
	Profissionais	Local	Tempo De duração	Observações
	Psicóloga 1 (Ensino Fundamental II) Psicóloga 2 (Ensino Médio)	Sala de Coordenação	1 hora	O local reservado para a entrevista era separado para atendimentos, logo silencioso e sem interrupções externas. As duas entrevistas foram realizadas concomitante, quando cada psicóloga respondeu referente ao segmento escolar de sua responsabilidade.
	Entrevista 2			
	Coordenadora Pedagógica	Sala de Coordenação	22 minutos	Local já descrito acima.
	Entrevista 3			
	Professor de Matemática	Sala de Coordenação	16 minutos	Local já descrito acima.
	Entrevista 4			
	Professora de Língua Portuguesa	Sala dos professores	25 minutos	Local de realização da entrevista com interferência de barulhos externos e com outros professores na sala, porém que não entreveram no trabalho.

Elaborado pela autora

5.4.3.1.2 Entrevista na Escola OMI

Quadro 12 - Descrição das entrevistas realizadas na escola OMI

Entrevistas na Escola OMI	Entrevista 1			
	Profissionais	Local	Tempo De duração	Observações
	Coordenadora Pedagógica	Sala da Coordenação	1 hora	A sala da Coordenação era um espaço silencioso, porém, em alguns momentos havia interrupções feitas por alunos a fim de falar com a coordenadora.

	Entrevista 2			
	Coordenadora de Educação Especial	Sala de atendimento	1 hora	Sala silenciosa. Porém, houve algumas interrupções de alunos e professores.
	Entrevista 3			
	Professora de Matemática	Sala de atendimento	20 minutos	Entrevista sem interrupções.
	Entrevista 4			
	Professor de Sociologia	Sala de atendimento	20 minutos	Idem a entrevista com o professor de Matemática.

Elaborado pela autora

5.4.3.1.3 – Entrevista na Escola PAC

Quadro 13 - Descrição das entrevistas realizadas na escola PAC

Entrevistas na Escola PAC	Entrevista 1			
	Profissionais	Local	Tempo de duração	Observações
	Coordenadora de Educação Especial	Sala de Atendimento Educacional Especializado	58 minutos	Local silencioso e não houve interrupções.
	Entrevista 2			
	Professora de Educação Especial	Sala do Núcleo Pedagógico-NAPE	54 minutos	Momento com muitas interferências de entradas e saídas na sala e barulho externo, devido a sala ser localizada ao lado da quadra de esporte e a entrevista ter sido agendada no horário do intervalo
	Entrevista 3			
	Professora de Biologia	Sala da disciplina de Artes	25 minutos	Sala disponível no momento da entrevista. Não houve interrupções.
	Entrevista 4			
	Professora de Língua Portuguesa	Sala da disciplina de Artes	34 minutos	Idem a entrevista com o professor de Biologia.

Elaborado pela autora

5.4.3.2 Observações

Concomitante às entrevistas, foram realizadas observações em diferentes momentos do cotidiano escolar. Lüdke e André (1986) apontam que esse procedimento ocupa um lugar privilegiado na coleta de dados por permitir o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Isso lhe possibilita recorrer a conhecimentos

e experiências que auxiliam na compreensão e interpretação dos dados, estando, assim, mais próximo da perspectiva dos sujeitos.

A observação foi particularmente importante para a coleta de dados em momentos que não havia comunicação oral, como durante a realização de provas e testes. Esse procedimento de coleta de dados, permitiu capturar expressões, gestos e outras posturas dos alunos e professores no período do campo.

Com a anuência das instituições participantes e dos professores, as observações foram realizadas em dois momentos distintos: 1º) antes das avaliações formais, durante as aulas, o que proporcionou a oportunidade de acompanhar as práticas de ensino e 2º) nos momentos formalizados de avaliação, de acordo com o calendário de realização de provas e testes. Importante ressaltar que as observações aconteceram nas aulas dos mesmos professores que participaram das entrevistas.

Considerando que o modo como o pesquisador realiza os registros das observações reflete diretamente no tipo e qualidade dos dados produzidos, foi feito uso de um roteiro de observação organizado de acordo com os objetivos da pesquisa. Durante as observações a pesquisadora se posicionava em direção ao local que os alunos estavam sentados, sem interferir nas ações dos professores ou dos alunos. Os registros foram realizados com anotações diretamente no diário de campo.

As observações aconteceram de acordo com o previsto no plano de trabalho estabelecido para cada instituição. As turmas, disciplinas e o total de observações estão explicitados abaixo, assim como as peculiaridades de cada organização escolar.

5.4.3.2.1 Observações in lócus - Escola CAM

Na escola CAM foram realizadas 20 sessões de observação em duas turmas: 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, durante as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Na disciplina de matemática, as aulas expositivas ocorriam em dois espaços: na sala de aula e no laboratório de matemática¹⁸. No momento das avaliações formais as observações foram feitas em uma sala reservada para onde os alunos com necessidades educacionais especiais faziam suas provas.

¹⁸ Sala separada para experiência matemática e aula de geometria.

Na disciplina de Língua Portuguesa todas as observações, tanto de aula quanto de avaliação, foram feitas em sala de aula.

5.4.3.2.2 - Observações in lócus - Escola OMI

Na escola OMI foram realizadas 15 sessões de observação na turma do 1º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Sociologia. Nessa escola, também, conforme o caso, e, em comum acordo com o professor da disciplina, alguns alunos com necessidades educacionais especiais faziam as provas na sala de atendimento educacional especializado. Local que também foi campo de coleta de dados.

5.4.3.2.3 – Observações in lócus - Escola PAC

Na escola PAC foram realizadas 20 sessões de observação nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (nas duas turmas), Ciências (8º ano Ensino Fundamental) e Biologia (2º ano Ensino Médio), na sala de aula. As observações das disciplinas de Ciências e Biologia foram divididas também com encontros no laboratório¹⁹.

No momento de avaliação os alunos com necessidades educacionais especiais eram direcionados para fazer suas provas em outro local; a sala de Artes ou de Desenho, de acordo com a que estivesse disponível no dia, acompanhados pelos professores da Educação Especial, também acontecerão as observações nesses momentos.

5.4.3 Análise de documentos legais e institucionais

Durante o estudo foram consultados e analisados documentos legais que prescrevem sobre avaliação escolar, em geral, e, mais especificadamente, avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, buscados na internet

¹⁹ Local onde acontece as aulas práticas de ciências para o Ensino Fundamental e Biologia para o Ensino Médio.

em sites governamentais. Também foram estudados o Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, deliberações, relatórios individuais, entre outros documentos disponibilizados pelas instituições escolares.

Esse entrecruzamento de informações gerou um registro escrito, fazendo um alinhamento entre os dados das entrevistas e das observações, ainda sem uma análise profunda. O registro escrito foi consultado posteriormente no momento de análise aprofundada das entrevistas e observações, comparando os dados obtidos com o que está descrito nos documentos.

5.5 Procedimentos de análise de dados

Entendemos que o processo de construção e interpretação dos materiais coletados nos desafia estarmos atentos, sensíveis, abertos e flexíveis à dinâmica que perpassa todos os momentos do estudo. A investigação envolve sujeitos humanos, práticas pedagógicas, processos de avaliação inseridos em realidades complexas (relações sociais, escolares, afetivas, biológicas, cognitivas, culturais e temporais), que se refletem na vivência e experiência singular de cada ser. Conseqüentemente, precisamos ter cuidado com as técnicas de análise de dados utilizadas em pesquisas. Como assinala Wolcott (1994, apud GOMES, 2007)

[...] na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação [...] buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado (p.80).

O estudo de caso do tipo etnográfico oportuniza a produção e coleta de diferentes tipos de dados que precisam ser analisados individualmente e depois triangulados. Franco (2008, p.121) ressalta que o objetivo das pesquisas deve 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 e contribuir para o aprimoramento das práticas.

Para estruturação da análise de dados utilizamos o procedimento que Pletsch (2010) denomina triangulação, caracterizada pela checagem de dados, comparações e o estabelecimento do que foi coletado durante a pesquisa com o referencial teórico. Ainda

segundo a orientação desta autora (PLETSCH, 2010) foi realizada em três fases: 1º) pré-análise - fase de organização dos dados de acordo com os objetivos propostos na pesquisa; 2º) exploração do material - momento em que todos os dados foram analisados originando as categorias temáticas de análise e 3º) interpretação dos dados – momento que realizamos a análise de conteúdo aprofundada a partir das informações de composição do campo da pesquisa, das transcrições das entrevistas semiestruturadas, dos registros realizados nas observações, análise dos documentos e dos referenciais teóricos sobre a temática.

A seguir descrevemos as ações que foram realizadas para a construção da interpretação e análise dos dados.

5.5.1 Transcrição e análise das entrevistas

A transcrição das entrevistas (passagem do registro oral para o escrito), foi realizada por uma estudante do curso de Pedagogia, que atuou como voluntária, na intenção de aprofundar-se aos dados da pesquisa e enriquecer seus conhecimentos acadêmicos e de prática pedagógicas. Foi instruída e supervisionada pela pesquisadora e respeitou fielmente ao que foi dito na gravação.

Para a análise foi realizada a princípio uma leitura geral, flutuante, das entrevistas transcritas. Em seguida, após uma nova leitura, foram marcadas as primeiras categorias que se apresentaram, depois quebrando essas em novas categorias e/ou subcategorias. Entretanto, só foi possível definir as categorias temáticas após a leitura aprofundada dos registros de observações, na medida em que foram emergindo dados congruentes entre os dois registros.

5.5.2 Análise dos registros das observações

Assim como na análise da transcrição das entrevistas, foi feita inicialmente uma leitura corrida de todo registro do diário de campo, ou seja, das anotações que foram realizadas através do roteiro de observação.

Em seguida, foram marcadas as categorias que apareciam nas transcrições das entrevistas, e depois novas categorias que só tinham nas observações. Respectivamente as categorias iniciais foram quebradas em subcategorias com o cotejamento os dois tipos

de dados (entrevista e observação), oportunizando o entrecruzamento das informações e alinhando com os referenciais teóricos.

Nos próximos capítulos será apresentada a análise dos dados estabelecendo um diálogo com as práticas pedagógicas no contexto da inclusão, quem são os estudantes considerados com necessidade educacional especial e refletindo como a avaliação flexibilizada afeta o processo de escolarização desses alunos

Em uma escuta respeitosa e um olhar direcionado foi possível apreender valores, contradições, incertezas, esforços e especificidades do universo escolar. As dinâmicas do cotidiano revelam muito sobre a escola, sobre o outro e sobre nós mesmos, pois exercendo a empatia nós descobrimos como pessoa tornando-se possível refletir sobre a situação ouvida e assistida. Sendo ponderável que podemos ora seguir a mesma direção e outrora, compreendendo a alteridade, construir outros e novos caminhos.

Posteriormente à transcrição das entrevistas, cada texto foi analisado procurando identificar os principais temas que compõem a trama escolar, chamada avaliação. Os temas foram agrupados por categorias que, como afirma Augras (2009, p. 13), se articulam e estruturam a própria visão do mundo, “o ethos do grupo”.

6 O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR: ANALISANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O presente capítulo constitui a análise dos dados produzidos durante a pesquisa, considerando o entendimento sobre inclusão escolar que permeia as instituições de ensino participantes da pesquisa.

No decorrer da investigação foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas exercidas no cotidiano escolar, sob dois pontos fundamentais e vinculados: o processo de ensino e aprendizagem e o processo de avaliação, sobretudo dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

6.1 Reunindo significados nesses campos educacional: (re)conhecendo o conceito de inclusão escolar e quem são os alunos considerados com necessidades educacionais especiais.

Cada um interpreta inclusão a seu modo. Não é possível abarcar numa única frase conceitos tão complexos como este. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 20)

Com discussões mundiais no que diz respeito à diversidade e direito à igualdade, movimentos políticos, nacionais e internacionais, criaram importantes documentos que evocam a promoção de uma educação de qualidade para todos, gerando ações em prol da inclusão social e educacional, conforme exposto no Capítulo 1. Um sistema educacional inclusivo é um conjunto de organização, suportes e medidas que garantam processos de ensino aprendizagem que reconhecem em cada sujeito possibilidades de desenvolvimento e participação social.

Partindo desse pressuposto, ao analisar as concepções de inclusão escolar dos educadores participantes da pesquisa, corroboramos com seguinte reflexão

Inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de

todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.20).

Ou seja, a amplitude do termo inclusão escolar vai além do direito de matrícula no ensino comum, e se apoia no tripé: acesso, permanência e aprendizagem, sobretudo nas ações realizadas na sala de aula (AINSCOW, 2001). Como também esclarece Ferreira (2005)

Inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito à frequência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola. (p. 44)

Essa perspectiva é relevante pois minimiza a ideia que inicialmente se propagou no meio escolar de que alunos com deficiência, estariam frequentando o ensino comum para se socializar. Conviver com colegas é uma importante experiência, mas não é o objetivo fundamental do processo de escolarização. As práticas escolares cotidianas são voltadas primordialmente para o ensino acadêmico: o aluno está lá para aprender a ler, escrever, calcular, conhecer, comparar, resolver problemas...

Isso significa que todos precisam ter a oportunidade de se envolver com os conteúdos escolares, com estratégias adequadas, e levar aprendizagens para a vida.

Nesse sentido, entendemos que a qualidade da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum é em grande parte determinada pelo que a equipe escolar adota como inclusão.

Sobre inclusão... essa escola entende que inclusão é para todos os alunos e professores. Para todos os funcionários. Pensa que cada aluno tem um jeito específico, especial e que todos precisam ser vistos, dentro da sua necessidade para evoluírem no processo de aprendizagem. [...] Existem aqueles que não apresentam necessidades, acompanham bem ao ensino “homogêneo”²⁰, e aqueles que precisam mais do que os outros e a gente dá o que ele precisa, dentro da dificuldade que ele apresenta. Explicando que um aluno precisa ser tratado de uma determinada forma e o outro de outra maneira. Assim entendemos inclusão escolar. (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica da escola CAM)

A conceitualização exposta acima requer a constituição de uma cultura escolar distinta da tradicional, com uma concepção curricular que abarque maior flexibilidade sobre o que aprender e como aprender. Em outras palavras, um currículo inclusivo leva em consideração que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, e que há alunos que expressam diferentes dificuldades na aprendizagem.

²⁰ Ao falar essa palavra a entrevista fez o sinal de aspas com os dedos.

Entendemos a inclusão sendo a construção de uma nova cultura escolar. Nessa instituição esse processo iniciou pelo acesso de estudantes com diferenças no seu processo de aprendizagem e começou a se perguntar como fazer, principalmente com aqueles com comprometimento mais significativos no seu desenvolvimento. Então, se iniciou disseminando as estratégias diferenciadas nos anos iniciais, sendo ratificadas e consolidadas, construídas colaborativamente e expandidas para o fundamental II e ensino médio. (Entrevista concedida pela coordenadora de Educação Especial, escola PAC)

Pelos dados obtidos, podemos considerar que as escolas campo da pesquisa entendem que uma educação inclusiva significa uma escolarização que promova o desenvolvimento de cada aluno, conhecendo e valorizando seu potencial de aprendizagem, com estratégias adequadas para tal empreitada.

Os estudantes com necessidades educacionais especiais, nessa escola, não é uma barreira. Eu acho que isso é trabalhado muito naturalmente, é a essência da filosofia da escola, eu costumo dizer que nós trabalhamos a inclusão não porque a lei determinou. A gente vê todo estudante como especial e dá atenção individualizada para aqueles que precisam, acreditando que ele é capaz de se desenvolver. (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, escola OMI)

Ou seja, de acordo com o discurso dos entrevistados um processo inclusivo de escolarização pode demandar ações diferenciadas e até mesmo individualizadas, as quais não se constituem como uma prática excludente ou discriminatória.

Logo, a busca por uma educação de qualidade é pela via das possibilidades, tanto do sujeito – compreendendo o que ele pode fazer sozinho e com ajuda; quanto do meio social – o que favorece a aprendizagem, quais são as barreiras e como o estudante poderia ter acesso a estratégias e instrumentos adequados para seu melhor desenvolvimento

Há premência de mudança de olhar que tira o foco do sujeito com alguma necessidade especial e direciona para o que está fora dele, ou seja, a redução de barreiras à aprendizagem e participação. Para colaborar com essa reflexão Booth e Ainscow (2011) dissertam

Usar a noção de ‘barreiras à aprendizagem e à participação’, no sentido de ajudar a resolver dificuldades educacionais, pode substituir a identificação de crianças como tendo ‘necessidades educacionais especiais’. A ideia de que as dificuldades educacionais podem ser resolvidas rotulando-se as crianças desta maneira e, em seguida, intervindo individualmente tem limitações consideráveis. A visão das “deficiências” das crianças como principal causa de suas dificuldades educacionais nos desvia das barreiras em todos os demais aspectos das ambientações e sistemas e obscurece as dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo. Isto encoraja as crianças a serem vistas pela

lente da ‘deficiência’ em vez de como pessoas integrais que podem sofrer uma gama de pressões exclusionárias (p.40).

Em suma, sem negar que condições intrínsecas aos sujeitos possam estabelecer limites e percursos diferenciados para determinadas formas de desenvolvimento, é preciso considerar que o limite não está exclusivamente na pessoa e há necessidade de verificar o que externamente se coloca como impedimento.

Ainda é fundamental ressaltar que os princípios da educação inclusiva– acesso, permanência e aprendizagem para todos – deveriam ser inerentes à dinâmica de qualquer escola, e mais ainda nas consideradas boas escolas, conformem refletem Schaffner e Buswell (1999)

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em grupo-alvo de alunos. [...] Todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então agir com base nesse princípio. (p.69)

Até pouco tempo, em função dos seus processos seletivos, o corpo discente das escolas ditas de excelência era prioritariamente composto dos “bons alunos”, que apresentavam resultados acadêmicos muito satisfatórios, que aprendiam juntos, a partir das mesmas ações e recursos pedagógicos. Os que apresentavam dificuldade recebiam algum tipo de reforço para retornar ao padrão esperado, se isso não fosse possível eram jubilados da escola. Entretanto, por conta das políticas de inclusão escolar, que resultaram no ingresso de alunos com perfis diferenciados, estas instituições estão sendo obrigadas a rever suas práticas pedagógicas, o que pode ser considerado um desafio positivo.

Apesar de nosso foco de pesquisa, conforme já mencionado, ter sido no processo de avaliação não há como conduzir a reflexão sem compreender o que as escolas que foram campo da pesquisa, compreendem como inclusão escolar, conforme o exposto acima. E, de igual importância, quais os critérios que elas se utilizam para identificar quem são os alunos inseridos ao grupo daqueles que tem necessidades educacionais especiais e participam de práticas de ensino diferenciadas e/ou avaliações flexibilizadas.

6.1.1 Quem são os reconhecidos com necessidades educacionais especiais?

Historicamente, a escola de ensino comum se organizou para trabalhar com os “iguais”, e só recentemente, com as políticas de Educação Inclusiva, educadores e políticos têm dirigido o olhar sobre a inclusão, em atenção a diversidade humana. Contribuindo com a discussão Senna (2008, p. 202) aponta que “não se chegou a discutir o sujeito da educação inclusiva, limitado que foi, o processo político de inclusão, exclusivamente às esferas formal – legislativa e administrativa- e ético-social”.

Em outras palavras, somente pelo discurso legal não se efetiva uma escolarização que garanta o desenvolvimento de estudantes como necessidades educacionais especiais. O cotidiano das escolas, confirma que algumas situações resultam em fracasso, e isso, como já discutido, não se restringe apenas aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial. Conforme, ainda, discorre Senna (2008)

Aos deficientes e aos demais marginalizados sociais, estes que já se denominaram “deficientes culturais” nos anos mais rigorosos do estruturalismo, nada se ofereceu exceto o direito à vaga e à permanência no sistema de ensino. A superação da exclusão escolar demanda, no entanto, muito mais do que mero direito à vaga e permanência; demanda a superação dos valores que segregam e banem o indivíduo no cotidiano de uma experiência em que jamais conseguem superar os limites do intolerável, do fracasso eminente. (p. 202)

As três escolas campo da pesquisa respeitam a exigência do atendimento da Educação Especial para os alunos acompanhados de laudo médico. Entretanto, estendem as diferenciações pedagógicas e avaliações flexibilizadas para os que apresentam necessidades educacionais especiais de diferentes origens: deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismo, distúrbio psiquiátrico, transtorno déficit atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, dislalia, e, ainda, os que mesmo sem um diagnóstico específico apresentam dificuldades de aprendizagem que resultaram em retenções e atraso escolar.

Bom, nosso público-alvo são esses alunos que são determinados²¹, mas não só. A gente não fecha só quem tem diagnóstico, o conhecido laudo. Nós entendemos várias outras situações e as vezes analisadas por nós. Assim um aluno que está passando por uma situação difícil, momentânea, alguns com transtornos de ansiedade, depressão que proporciona um atraso escolar. E, também, o autista, o TDAH, o que tem dislexia, disortografia, disgrafia. Para cada um uma forma de

²¹ A entrevistada se refere aos alunos determinados legalmente, através da apresentação de laudo médico, considerados público-alvo da Educação Especial.

acolhimento e flexibilização pedagógica. (Entrevista concedida pela psicóloga 2, Ensino Médio, escola CAM)

Tem os alunos com laudo e para esses a gente precisa de mais olhos, mais atenção para inclui-los efetivamente no cotidiano da escola [...], mas não é um trabalho fácil. Para além disso, vemos todos os estudantes como especial. Nós temos casos que não tem laudo, não tem diagnóstico e percebemos uma dificuldade por alguma razão temporária ou permanente, esses, também, damos atenção[...] por exemplo, se precisar fazer a prova em outra sala, num ambiente mais tranquilo. (Entrevista concedida pela coordenadora de educação especial, escola OMI)

Pela deliberação que criou AE²² aqui na escola, entra todos os estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial e não só com deficiência, autismo ou altas habilidades. Como a gente vai lidando com isso? [...] por exemplo: uma questão com disgrafia, dislexia, déficit de aprendizagem, déficit cognitivo, TDAH, provemos algumas estratégias diferenciadas e colocamos na planilha de AE, com carga horária para mediações durante as aulas, horário de estudos e aplicações de provas. (Entrevista pela coordenadora de Educação Especial, escola PAC)

Foi notório que essas escolas se organizam, na medida de suas realidades educacionais, para o atendimento diferenciado aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, independente de apresentarem um laudo médico indicando alguma questão que possa trazer um atraso no desempenho escolar. O olhar é ampliado para proporcionar um efetivo processo de ensino e aprendizado para todos os alunos, considerando suas peculiaridades sendo permanente ou momentâneas.

6.2 Ações cotidianas – buscando contextualizar as práticas de ensino

Professores, por meio das práticas pedagógicas, podem influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar, especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais (BRITO; COSTA, 2010, p. 500).

Apresentaremos, a seguir, a análise de práticas pedagógicas conduzidas nas três escolas campo da pesquisa. Os dados compreendem o resgate de ações de ensino que foram registradas, por meio das observações realizadas em turmas do 8º e 9º ano Ensino Fundamental, 1º e 2º anos do Ensino Médio. A discussão toma como base as anotações do diário de campo e transcrição das entrevistas.

²² Atendimento Especializado

Com o intuito de analisar a dinâmica diária da sala de aula, foram consideradas tanto as práticas pedagógicas desenvolvidas com todos os alunos das classes, como as ações voltadas diretamente para os identificados como tendo necessidades educacionais especiais. Vale lembrar que foram observadas as aulas de seis professores (os quais também concederam entrevistas), sendo dois em cada escola, de disciplinas diferentes, conforme explicitado no quadro abaixo. Também foi observado a atuação da equipe da educação especial e as atividades de diferenciação no ensino, temas que serão abordados na próxima seção desse capítulo.

Quadro 14 – Turmas e disciplinas em cada escola

ESCOLAS	DISCIPLINAS	TURMAS
CAM	Língua Portuguesa	9º ano
	Matemática	1º ano Ensino Médio
OMI	Matemática	1º ano Ensino Médio
	Sociologia	
PAC	Ciências/ Biologia	8º ano
	Língua Portuguesa	1º ano Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar o diário de campo constatamos que as aulas dadas por qualquer um dos seis professores, independente da escola ou disciplina, eram bem planejadas, com boa utilização do tempo e uso de recursos variados. A dinâmica de cada aula, certamente apresentava diferenças, porém uma estrutura geral era regularmente mantida: resgate do que havia acontecido na aula anterior, foco num conteúdo principal e orientações para desdobramento do que havia sido ensinado.

As estratégias listadas a seguir foram selecionadas para ilustrar as aulas observadas, ocorrendo com maior ou menor frequência dependendo da proposta do dia, da área de conhecimento e do estilo do docente.

- ✓ Dar orientações à turma sobre como seria a aula naquele dia, possibilitando ao aluno situar-se.
- ✓ Expor oralmente conceitos centrais da disciplina, explicando e dando exemplos, inclusive do cotidiano.
- ✓ Escrever no quadro para que os alunos fizessem seus registros.
- ✓ Circular pela sala.

- ✓ Olhar cadernos e exercícios realizados e em execução, orientando, perguntando, acompanhando.
- ✓ Revisar e retomar assuntos, por solicitação dos alunos ou por sua própria iniciativa.
- ✓ Perguntar se havia dúvidas.
- ✓ Ouvir a solicitação dos alunos e respondê-las.
- ✓ Elogiar a turma.
- ✓ Usar recursos tecnológicos (data show, com projeção de slides e/ou filmes, como apoio às aulas),
- ✓ Ensinar como estudar.

A fala da professora de Biologia, reproduzida abaixo, ilustra essa dinâmica de aula comum na instituição, que pode favorecer o desenvolvimento de todos os alunos.

Comparando com os outros lugares por onde já passei, é uma escola que cria muitas oportunidades para o menino desenvolver diversos aspectos dele, não só a parte cognitiva. Então é uma escola que promove a interação, promove o debate o tempo inteiro, traz coisas novas, sempre as coisas do momento são trazidas para o colégio para serem debatidas. (Escola PAC)

A metodologia da aula de Sociologia era predominantemente de exposição oral, com apresentação de conceitos complexos. A professora sempre fazia anotações no quadro, em forma de resumo, para que os alunos copiassem e as explicações vinham acompanhadas de exemplos da atualidade. A docente perguntava se havia alguma dúvida, e, geralmente, os estudantes participavam com comentários e perguntas. Entretanto, quando a exposição oral era muito longa notava-se cansaço e certa dispersão da turma.

A seguir, alguns registros do diário de campo relativos às aulas observadas desta disciplina, na escola OMI.

Aula de Sociologia

O professor retoma a aula anterior, para finalizar o conteúdo, usa a apostila, na parte em que há questões propostas. Promove o debate. A turma está muito envolvida com a explanação do professor, chega a se entusiasmar com o assunto, o professor vai usando exemplos do dia a dia. (Diário de – escola OMI)

A turma se organiza rapidamente com a entrada do professor em sala para iniciar a aula. Todos estão sentados enfileirados um atrás do outro, a aula se inicia com o professor dizendo que vai retomar um tema da última aula e começa uma explanação oral, conceitual, onde usa exemplos e faz interação com os alunos, que por sua vez, perguntam e dão opiniões. O professor conhece os alunos pelo nome, é bastante atento à dispersão de alguns, fazendo intervenções orais quando estão usando o celular, desenhando, falando outras coisas, ele pede tranquilamente que parem e eles param. [...] O professor sempre retoma o assunto, recupera conceitos, pede que registrem. (Diário de campo – escola OMI)

As aulas de Matemática seguiam uma estrutura muito parecida: lançamento de matéria nova ou revisão/fixação, com explicações e demonstrações no quadro; execução de exercícios na sala sob sua supervisão; correção dos exercícios realizados. Os professores perguntavam se alguém tinha dúvidas, e as tirava com novas explicações e demonstrações. Esse tipo de aula também levava a alguma dispersão, sobretudo quando a atividade era repetitiva, como na correção de exercícios, que era sempre feita pela professora no quadro.

Aula de Matemática

O professor volta a corrigir os exercícios que tinham sido propostos para casa, corrige uma nova página do livro e ao terminar, pergunta: alguma dúvida nessa página, vocês entenderam? Um aluno faz uma pergunta sobre uma questão corrigida lá no início, fora do que o professor havia perguntado no momento, mas ele retorna e explica, aponta para a resolução, mostrando as operações realizadas. (Diário de campo – escola CAM)

A turma está totalmente desatenta na entrada do professor, esse aguarda que percebam sua presença. Após pouco tempo chama a atenção dos alunos que voltam para os seus lugares. Toda a aula foi para correção de atividades realizadas em casa e revisão da matéria da prova, os alunos são participativos respondendo as questões e perguntado as dúvidas. (Diário de campo – escola OMI)

As professoras de Ciências e Língua Portuguesa, por sua vez, usavam recursos visuais (slides) para abordar a matéria. Também se valiam de filmes para promover o debate. Os alunos participavam ativamente e se esforçavam para manter atenção. Eram as aulas que mais tinham interação por parte da maioria dos estudantes.

Aula de Biologia

A professora entra, pede a organização da sala, pede que joguem lixo fora, que deixem o chão limpo. Ela organiza a aula, explicando o que vai acontecer, registrando no quadro. Explica, em seguida, como será o teste. Depois vêm as explicações sobre o trabalho em grupo que será realizado no sábado, a professora pacientemente orienta, vai para perto dos alunos, escuta, promove as negociações para a formação dos grupos. Depois de tudo resolvido, ela passa a apresentar slides com o conteúdo, orienta sobre como devem anotar, em forma de resumo, e novamente lembra sobre a página na internet que tem os slides disponíveis. (Diário de campo– escola PAC)

Aula de Língua Portuguesa

A aula se inicia com a organização do dia, a professora diz em que ordem e o que vai acontecer. Segue com uma leitura oral, feita por ela para a turma, de uma poesia que foi enviada para casa, em seguida apresenta um filme curta metragem sobre a poesia. A professora dá a voz a todo aluno que quer participar e ainda incentiva outros a contribuírem. Segue, então, a correção do trabalho, com respostas orais dadas pelos alunos, onde há possibilidade de debate e participação. Em seguida, um grupo inicia a apresentação dos trabalhos em grupo. Cada aluno fala, depois a professora abre para a participação de todos, num processo de interação, com argumentação e escuta. (Diário de campo – 29/10/2019 – escola PAC)

É importante ressaltar que todas as aulas observadas seguiam, de modo geral, o padrão tradicional: sala organizada com carteiras enfileiradas e o professor na frente; troca de disciplina a cada 50 minutos ou uma hora e meia²³, uso de variados livros, apostilas, cadernos; trabalhos para casa, muitas tarefas. Chamava a atenção, porém, a qualidade da interação entre docentes e alunos. Era clara a finalidade de incentivar a participação de todos e de promover a aprendizagem. Os exemplos abaixo ilustram como os professores buscavam envolver os estudantes.

Aula de Ciências

A professora fica atento aos alunos, pontuando suas distrações. Vai até as mesas, chama os alunos pelos nomes, verifica se estão escrevendo corretamente, é bem cuidadoso para garantir que todos estejam com o material e os registros completos para poderem estudar. (Diário de campo– escola PAC)

Aula da Língua Portuguesa

Numa correção, a professora segue na elaboração da 1ª resposta, pergunta se algum aluno tem como contribuir com sua resposta, escuta o que eles têm a dizer, comenta, completa e deixa claro que determinadas respostas não podem ser consideradas ou são pouco aproveitadas numa correção de prova. Começa, então, a escrever uma resposta bem completa no quadro, com muitos detalhes, para que compreendam como devem estudar. (Diário de campo– escola CAM)

Um aspecto importante observado foi a atitude dos professores de incentivar os alunos a se responsabilizarem por sua própria aprendizagem.

Aula de Sociologia

O professor ensina a estudar, fala sobre o valor das anotações de palavras centrais, diz é preciso ser ativo, é preciso “*tomar as rédeas do nosso aprendizado, por isso anotem as palavras-chaves*”. (Diário de campo – 02/07/2019 – escola OMI)

²³ Algumas aulas eram de um tempo, outras de dois tempos.

De igual forma, chamou atenção, quando dois professores mostram a importância de manter a atenção:

Aula de Ciências

A turma está dispersa e a professora faz uma ressalva sobre a necessidade de alunos manterem a atenção, fala: *“a atenção é tudo, vocês estão distraídos, vocês são alunos do 1º ano, vamos lá!”* (Diário de campo - escola OMI)

Aula de Matemática

O professor inicia a correção no quadro, depois dá uma pausa e explica claramente os critérios de avaliação, a turma fica atenta e em silêncio. Percebo que a turma precisa desse tipo de esclarecimento, pois coloca o aluno numa postura mais responsável. (Diário de campo – escola CAM)

As práticas pedagógicas destacadas eram direcionadas pelos professores a todos os alunos. A turma correspondia com envolvimento e participação, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais. Esses geralmente, estavam inseridos na rotina pedagógica do grupo, mesmo com dificuldades para acompanhar o ritmo de seus colegas. Entretanto, havia algum tipo de diferenciação na dinâmica para atender às demandas específicas desses alunos, conforme será discutido posteriormente.

Em duas das três escolas, durante o período de planejamento, antes do início do ano letivo, os professores regentes de cada disciplina recebiam informações sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso lhes possibilitava dialogar com a equipe da Educação Especial e com os professores de anos anteriores, lhes possibilitando um olhar mais atento no contato inicial com a turma. A validade desta estratégia foi confirmada pelos professores em suas entrevistas.

Antes do início das aulas, foram enviados e-mails para cada professor que teria em suas turmas alunos com NEE, no intuito de informar, para evitar surpresas. No início do ano participei de todas as RPS's (reuniões de planejamento semanal), são reuniões por disciplina, por componente curricular.[...] A participação nas RPS's possibilitou falar de todos os alunos da escola, sinalizando alguns aspectos de importância para o desenvolvimento do estudante e indicando suas necessidades. (Entrevista concedida pela professora Língua Portuguesa – escola PAC)

Logo no início do ano, a gente recebe, do SOI [Serviço de Orientação Pedagógica] um relatório. Existe um dia de reunião com os professores, nos passando o perfil de cada aluno que a gente vai receber, então muitas das vezes, elas já listam as dificuldades específicas de cada aluno, alguns tendem a ter encaminhamento, já fazem terapia etc., então já tem até laudo dentro da escola. Então no início do ano, eles entregam esse relatório dizendo, esse tem TDH, esse tem dislexia, esse tem discalculia, esse tem disortografia, esse o diagnóstico ainda não está fechado, ou esse está no espectro autista. [...] *Eu confesso para você que não gosto de olhar esse relatório, para não ficar já olhando aquele aluno de uma maneira diferente, eu vou percebendo e ai de vez em*

quando eu dou uma checada, ah então está explicado. (Entrevista concedida pela professora Língua Portuguesa – escola CAM - grifo nosso)

No trecho final dessa última fala, percebemos que a informação sobre o perfil dos alunos com necessidades educacionais especiais ficava em plano secundário, pois ela priorizava olhar o indivíduo, para perceber as possíveis dificuldades. A partir de suas próprias observações e tendo necessidade reportava-se ao relatório ou demais informações com a coordenação. Essa ação não era a prática adotada pela escola, mas sim uma iniciativa individual da professora.

Já a terceira escola – OMI – preferia não informar ao professor, de antemão, que na turma teria aluno(s) que apresentava(m) necessidades educacionais especiais. A gestão pedagógica aguardava o professor perceber que o aluno tinha uma maior dificuldade que seus colegas e procurasse apoio junto a coordenação. Nesse momento o professor era informado do histórico do aluno, ou seja, suas especificidades e necessidades e norteado as ações que poderia seguir com o(s) aluno(s).

[...] mas a gente tem um trabalho muito bem feito os professores não são informados no primeiro mês. Eles, primeiro, recebem os estudantes novos sem a gente dizer que eles têm alguma dificuldade, a gente quer que o professor perceba a dificuldade. [...] Quando o professor começa a ver algo estranho: “tô percebendo que o José..”, a gente começa a trabalhar o professor.

Essa maneira de trabalhar tem tido resultado legal para não já olhar o menino de maneira diferente: “esse menino não aprende matemática, ahh, está explicado, ele tem uma discalculia.” (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica – escola OMI)

Em síntese, embora, verificamos haver diferenças entre as escolas nos procedimentos de identificação dos alunos, em todas havia preocupação dos docentes em realizar um planejamento de modo favorável à aprendizagem de todos e um olhar direcionado aos alunos especiais.

Ainda sobre as práticas cotidianas em sala de aula, observamos nas três escolas algumas ações dos professores regentes da turma que aconteciam com maior frequência. Entre essas podemos citar: chamar o aluno pelo nome, ir até a sua mesa para ver como estava desenvolvendo seu trabalho, pedir participação, aproximar-se para dar explicações, fazer demonstrações sobre o conteúdo, ouvir o que está dizendo, responder suas perguntas. Todos, alunos e professores, ganharam com a boa qualidade de interação que se estabeleceu nas turmas.

Os episódios retratados abaixo exemplificam essas relações.

Aula de Matemática

O professor olha, vê que o aluno com NEE está disperso, chama-o pelo nome sinaliza para que registre no caderno o que está no quadro. O professor circula até o fundo, dá uma olhadinha na atividade dos garotos que formam um grupinho, comenta algo sobre a matéria, vai até o quadro e continua a escrever. Esse aluno está disperso, o professor o chama pelo nome, mas ele nem percebe, um colega toca nele, daí ele vira para frente e continua a registrar a tarefa. (Diário de campo – escola OMI)

Aula de Ciências

A professora tenta envolver o aluno com NEE na aula, chamando-o, fazendo perguntas. Ele participa falando sobre a matéria, o professor aproveita bem a sua participação. Momentos depois o aluno levanta a mão, pergunta sobre o que está escrito no quadro, o professor responde e lhe diz ainda: quando não entender o que está escrito, pode perguntar, a minha letra é feia mesmo (Risos) - (Diário de campo – escola PAC)

Aula de Matemática

O aluno com NEE está copiando, mas parece “incomodado” porque não está entendendo. Mas sai do lugar, vai até o professor, pede ajuda, pergunta, ele explica, mostra no caderno, olha para ele verificando se está entendendo. (Diário de campo – escola CAM)

Aula de Matemática

A professora de Matemática circula pela sala e apoia o aluno com NEE, fica na mesa dele, explica, acompanha ele resolvendo o exercício.

Nota: no final da aula, o aluno me disse: entendi Matemática. Apresenta um ar de satisfação... Entendo que o apoio do professor durante a aula traz para o aluno maior interação com o próprio conteúdo. (Diário de campo – escola OMI)

Aula de Sociologia

O professor após ouvir várias respostas de outros alunos que não estavam tão claras, solicita ao aluno com NEE que leia a resposta que deu para a questão, pois a resposta dele estava bem objetiva. (Diário de campo – escola OMI)

Aula de Língua Portuguesa

Após a leitura, a professora apresenta a proposta de um esboço de uma crônica; esclarece bem sobre a estrutura da crônica e orienta sobre como será o esboço para todos.

O aluno com NEE fica com um olhar perdido, vai até a professora e pergunta: o que é para fazer? Ela o orienta individualmente, explica como e o que deve fazer. (Diário de campo – escola CAM)

Aula de Biologia

A professora entrega um exercício para ser realizado individualmente, orienta a todos sobre o que é para ser feito.

Em seguida, vai até a mesa do aluno com NEE organiza seu material que está espalhado, mostra a folha que deve ser lida, mostra o texto e pede para que leia. Depois, retorna e confere se ele já iniciou e o estimula. (Diário de campo – escola PAC)

Nesse último trecho, nota-se que a movimentação da professora foi bem intencional: ele terminou de explicar para a turma e dirigiu-se ao aluno com necessidade educacional especial. Conforme já informado, um profissional da Educação Especial não estava presente nesse momento; logo, o regente tentou garantir o melhor envolvimento possível do aluno com a proposta apresentada por ele.

Em vários outros momentos observados os alunos com necessidades educacionais especiais participavam ativamente, demonstrando envolvimento e interesse pela aula, ainda que, em algumas vezes, suas colocações não fossem consideradas propriamente adequadas, conforme ilustra o registro do diário de campo.

Aula de Biologia

A professora dá um exemplo sobre permeabilidade seletiva, em relação à célula e fala assim: é como numa festa, quando o porteiro olha o convite e diz: você entra, você não o aluno com NEE levanta a mão e pondera: mas tem festa que não tem porteiro. Alguns alunos acham engraçado, sem deboche, e a professora diz: mas vamos pensar numa festa com porteiro. Ele assente com a cabeça que sim. (Diário de campo – escola PAC)

Podemos confirmar, no trecho da entrevista acima, que esse professor compreendeu ser essa a melhor maneira de agir e a resposta mais adequada para contemplar toda a turma.

As entrevistas realizadas indicaram um consenso entre a maioria dos professores de que as práticas de ensino cotidianas não precisam ser modificadas. Eles entendem que esses jovens precisariam de mais atenção, mas não haveria necessidade de qualquer alteração nas práticas pedagógicas, como ilustra o trecho seguinte.

Não sei para que essa história de reduzir a dificuldade, não há necessidade de fazer tanta adaptação para aula. Para alguma avaliação, a gente vai cobrar de uma forma diferente, mas para aprender, para lidar com o conteúdo, não. (Entrevista concedida pela professora de Ciências – escola PAC)

De fato, pelo que foi registrado, as práticas cotidianas não eram alteradas em função de um ou outro aluno. Porém era comum aplicação de metodologias interativas,

que favoreciam a participação de todos. Igualmente positivo eram as atividades em duplas ou em grupos, que permitiram maior envolvimento deles e melhor percepção dos professores sobre participação e aprendizagem da turma.

Vale pontuar, ainda, que, nas três escolas, tivemos oportunidade de observar algumas propostas planejadas pelos professores que envolviam questões relacionadas à diversidade humana. Como exemplo, a professora de Língua Portuguesa, da escola CAM, que promovia discussões, contextualizando matéria a ser dada – elaboração de crônicas, com temas que versavam sobre “ser diferente e ser normal”.

Outra atividade interessante, elaborada pela equipe da disciplina de Biologia/Ciências, da escola PAC, foi um projeto envolvendo vários anos escolares, em que eram trabalhadas propostas para discutir saúde, obesidade, diferença, discriminação, bullying, e os alunos produziram fotografias relacionadas aos temas.

Com base nesses dados, podemos afirmar que nas escolas participantes da pesquisa há um ambiente favorável à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

6.3 Práticas de ensino diferenciadas: planejamento e adequação para contemplar as necessidades educacionais especiais dos alunos

A diferenciação do ensino (PERRENOUD, 1999, 2001; ROLDÃO, 2003; SANTOS, 2009; TOMLINSON, 2008), conforme tratado no Capítulo 2, é uma estratégia pedagógica que tem sido empregada para atender a diversidade presente nas escolas, de modo que cada aluno tenha maiores possibilidades de aprendizagem. É particularmente apropriada para promover a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais que estão incluídos na sala de aula comum. Mas ela não acontece espontaneamente, por isso requer intencionalidade e planejamento.

Nas escolas que participaram da pesquisa, não há referência a esta estratégia nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nem nos planejamentos por área disciplinar. Entretanto, pelo que verificamos são pensadas diferenciações do ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais, porém essas ficam a cargo dos profissionais da Educação Especial, responsáveis pela organização, orientação e acompanhamento da prática de inclusão.

De modo geral, diferenciação do ensino consiste em variados procedimentos pedagógicos flexibilizados para atender às demandas de aprendizagem específicas de diferentes alunos. Alguns dos procedimentos que indicam estratégias de diferenciação adotadas pelas escolas observadas são:

- 1- adaptação do currículo;
- 2- mediação em sala de aula;
- 3- encontro individualizado em local separado para atendimento educacional especializado;
- 4- planejamento de atividades em conjunto entre o professor e a equipe de Educação Especial, caracterizando o Ensino Colaborativo;
- 5- elaboração em cooperação (com os alunos) de mapas conceituais, resumos, resenhas, pesquisas;
- 6- elaboração do Plano Ensino Individualizado - PEI²⁴;
- 7- adaptação de avaliações, com construção de critérios diferenciados de formulação, execução e correção das provas;

²⁴ Documento individual através de registros escritos, que instrumentaliza o professor oferecendo subsídios para analisar e planejar de maneira panorâmica o processo de escolarização do aluno. (MASCARO, 2018, 2020)

Dentre as demais estratégias listadas foram observadas peculiaridades entre as escolas e na sequência do texto desdobraremos, resumidamente, as características individuais de diferenciação de ensino adotadas por cada escola. O item 7 – adaptação de avaliações, por ser o ponto central desta tese, será abordado detalhadamente mais adiante.

6.3.1 Diferenciações de ensino na escola CAM

Na escola CAM a principal estratégia de diferenciação de ensino adotada era Mediação Pedagógica. Essa designação está compreendida aqui como a inserção de um profissional de apoio ao trabalho pedagógico, cuja principal função é dar suporte ao estudante com necessidades educacionais especiais, na turma comum.

Neste caso a mediação era realizada pelo psicólogo do respectivo segmento e por estudantes de licenciatura estagiários. Em reuniões de planejamento do corpo docente, psicólogos e coordenação era decidido se o procedimento seria temporário ou permanente, em quais disciplinas aconteceria, e se todo o tempo da aula ou em alguns momentos pré-determinados.

A dinâmica na sala é de mediar o conhecimento, principalmente, junto aos alunos com necessidade educacional especial, mas a interlocução pode ser com qualquer aluno[...]. Na interação com eles, vou verificando o que sabem, onde têm dúvidas e compartilho com o professor regente a dificuldade de todos eles. (Entrevista concedida pela psicóloga 2 do Ensino Médio)

Abaixo seguem trechos do diário de campo, ilustrando essa rotina.

Aula de Língua Portuguesa

A professora de Língua Portuguesa esclarece o que fará durante a aula, dá orientações verbais, em seguida, assinala no quadro o que iriam fazer no livro. O aluno com necessidades educacionais especiais não se movimenta para pegar o livro. Ela vai até ele e o orienta individualmente para que pegue o livro, mostra as páginas anotadas no quadro e circula entre os outros alunos para verificar se todos estavam organizados. O estagiário (não estava na sala) chega e vai verificar se o aluno se organizou.

A professora dá orientações individuais ao aluno novamente, mostrando o livro e fazendo perguntas para acompanhar o seu raciocínio, ele começa a escrever (realizando o que o professor orientou). O estagiário, então, senta-se ao seu lado, sem interferir no momento. O professor volta à mesa do aluno e o orienta individualmente, ele também passa a realizar a tarefa proposta. O estagiário acompanha lendo com o aluno o que ele tem que fazer, ouvindo sua resposta (feita 1º oralmente) e confirmando sua ideia, para que escreva depois. Ele o deixa fazendo a parte escrita e se dirige à mesa de outros alunos para ver se estavam realizando a tarefa, confirma e volta para o aluno destinado a mediação, fala um

pouco mais com ele e circula novamente entre as outras mesas. Em seguida, permanece ao seu lado para orientar a realização do exercício. (Diário de campo)

Aula de Matemática

A psicóloga estava sentada com o aluno que apresenta necessidade educacional especial, acompanhando com ele a aula; dava uns comandos orais e/ou gestuais para que ele ficasse atento, sentado e registrasse o que está no quadro. Explicava novamente, com outras palavras, alguns conceitos que o professor apresenta. Vai até a mesa de outro aluno, verifica o que está fazendo, dá um incentivo e volta a sentar-se com o aluno destinado para a mediação.

Nota: Seu olhar é atento ao que a turma de modo geral está fazendo, com atenção individualizada ao aluno que apresenta necessidades especiais. (Diário de campo)

Como pode ser visto, a prioridade do estagiário e da psicóloga era o atendimento aos alunos indicados para mediação, entretanto mantinham atenção aos demais estudantes. Os professores regentes, por sua vez, seguiam com suas aulas, com um pouco mais de atenção dirigida aos alunos especiais, sem qualquer alteração no programa curricular.

6.3.2 Diferenciações de ensino na escola PAC

A escola PAC adotava a prática do Ensino Colaborativo, caracterizado pelo fato dos professores especialistas da Educação Especial, atuarem em sala de aula concomitante aos professores regentes. Além do trabalho conjunto em sala de aula também era disponibilizado, conforme o caso, atendimento individualizado, em um espaço separado.

Embora esse modelo possa ser considerado bastante profícuo, o quantitativo reduzido de professores especialistas e estagiários não possibilitava oferecer para todos os alunos com necessidades educacionais especiais, um acompanhamento diário e em todas as disciplinas, havendo a premência de ser feita uma seleção de alunos, de acordo com a maior necessidade educacional.

Os professores da Educação Especial também participavam das reuniões pedagógicas, de planejamento, decisões sobre quais alunos teriam a diferenciação no ensino, quais estratégias seriam adotadas e, também, no conselho de classe com toda a equipe pedagógica.

A dinâmica do Ensino Colaborativo, nessa escola, fica mais esclarecida no trecho da entrevista abaixo

Bom, o atendimento educacional especializado ocorre pela perspectiva do Ensino Colaborativo, para pensar, principalmente, a didática de ensino sobre aquele conteúdo. Então, a equipe do atendimento educacional especializado apoia os professores na elaboração dos instrumentos, atividades, na mediação em sala de aula e na elaboração e realização das avaliações [...] então o professor especialista (professor da Educação Especial) naquele momento em sala de aula, junto com o professor da disciplina ajuda na mediação que muitas vezes é de oralização, de apontamento, de explicação do vocabulário, de manter o nível de atenção e o aluno engajado. Fora da sala de aula esses professores especialistas estão atendendo na sala do AEE ou participando de reuniões pedagógicas. [...] Quando não conseguem tempo de se reunir com os professores das disciplinas dialogam por alguma via, por e-mail, por WhatsApp [...] é bem difícil você ter que dialogar com 13 professores e com disciplinas que não tem uma transversalidade curricular. (Entrevista concedida pela coordenadora da Educação Especial)

Abaixo ilustramos um episódio de ações conjunta na sala de aula.

Aula de Ciências

Em momento anterior ao início da aula, a professora de Educação Especial e a da disciplina de Ciências encontraram-se, no tempo de deslocamento entre uma aula e outra, para conversar sobre como aconteceria a dinâmica da aula (conteúdo, objetivo e prática).

A professora da Educação Especial permaneceu na sala desde o início da aula. Durante as explicações, ao lado do aluno que apresentava necessidades educacionais especiais fazendo uma interferência direta oral, apontando os slides, com os conceitos que estavam sendo apresentados e com comentários explicativos, em uma ação paralela à do professor regente. No momento da realização das atividades, esse professor andou em toda a sala, indo até as mesas e dando apoio para todos os alunos que precisavam, essa ação conjunta com a professora de Ciências, conforme acordado no encontro anterior ao da aula. (Diário de campo).

É importante assinalar que as turmas já estavam habituadas à presença da professora de Educação Especial nas classes e não demonstravam estranhamento, conforme narrado nessa passagem do diário de campo. Foi possível observar pela maneira espontânea como outros alunos recorriam a ele, solicitando apoio, pedindo opinião, era possível compreender que ele era visto como um professor que podia contribuir.

Um outro aspecto percebido, em alguns momentos, foi uma ‘sobreposição de funções’ entre os dois docentes

Aula de Língua Portuguesa

O aluno que apresentava NEE pergunta para a professora da disciplina “Já ouvi falar de Carlos Drummond de Andrade, o Mário de Andrade é pai ou filho?” antes de o professor responder, o professor da Educação Especial se antecipa e intervém: “Tem que pesquisar isso...”, mas o professor da disciplina já estava respondendo: “nem pai, nem filho.” (Diário de campo)

Outros episódios semelhantes foram observados. De modo geral, pode-se dizer que o professor da Educação Especial tinha o cuidado de “não atrapalhar”, mas no decorrer de sua interlocução, em explicações individualizadas, acabava falando ao mesmo tempo que os regentes, sem, no entanto, causar, aparentemente, qualquer desconforto no ambiente, nem parecer que atrapalhava o andamento das aulas.

Vale ressaltar que a prática do Ensino Colaborativo, na maioria das aulas observadas, não implicava em mudanças marcantes de estratégia ou recursos pedagógicos. Consistia, basicamente, numa interação constante junto aos alunos alvo, mas que desenvolviam as mesmas atividades que toda a turma. A exceção foi quando em algumas aulas que o professor de Educação Especial trazia material de consulta que servisse de apoio para o aluno com NEE, como, por exemplo, um dicionário.

6.3.3 Diferenciações de ensino na escola OMI

A diferenciação de ensino apresentada pela escola OMI consistia em um profissional da Educação Especial, nesse caso denominado Coordenador de Ações Inclusivas, que atuava junto aos professores das disciplinas, realizando atendimento ao estudante com necessidade educacional especial com apoio de estagiários do curso de Pedagogia ou Psicologia. Entretanto, esse atendimento individual acontecia fora da sala de aula, durante o horário das aulas, em uma sala de atendimento especializado, equipada com alguns recursos adaptados.

A fala abaixo apresenta essa proposta educacional.

O estudante é inserido e logo a coordenadora de ações inclusivas começa atuar. Orienta os professores fazendo reunião, fomentando textos, discutindo casos, fazendo planejamentos normais e adaptados, provas adaptadas [...] as vezes o caso do estudante é um currículo adaptado então a gente trabalha na parceria. O coordenador de ações inclusivas trabalha na sala dele com cinco estagiários dando apoio aos professores e atendendo os alunos. [...] Não, eles não atendem os estudantes em sala de aula, é na sala de atendimento educacional especial que acontece. (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica)

Já o trecho abaixo descreve uma cena registrada que mostra o encaminhamento do aluno para desenvolver uma atividade diferenciada, sendo realizada na sala de atendimento especializado. Vale ressaltar que essa ação acontecia em todas as turmas e com todos os alunos que apresentassem necessidade educacional especial.

Aula de Sociologia

Chega a coordenadora de ações inclusivas, na sala de aula, e verifica junto ao professor se havia alguma necessidade de atendimento ao aluno. O professor da disciplina verifica que o aluno não realizou a tarefa enviada para casa. Assim, em comum acordo com o professor, a coordenadora encaminha o aluno para realizar a atividade na sala de atendimento educacional especializado, sob mediação da estagiária que está atuando nesse dia. (Diário de campo)

As falas abaixo também descrevem como acontece esse atendimento, porém de outras maneiras

Alguns estudantes têm o horário pré-estabelecido, porque na aula de matemática a gente acordou que trabalhar matemática em sala de aula fica difícil, porque o professor está dando uma matéria, e para o estudante é outro conteúdo. Então ele sai, com autonomia, da sala para vir trabalhar comigo.

O professor está fazendo uma atividade em sala de aula, de qualquer disciplina, por exemplo Geografia. Ele percebe que o estudante está com dificuldade, pode vir, não precisa estar agendado é só chegar. (Entrevista concedida pela coordenadora de ações inclusivas)

[...]esse aluno geralmente realiza atividades fora da sala de aula, porque o conteúdo para ele não pode ser tanto aprofundado quanto o da turma. Então ele vai para a sala do coordenador de ações inclusiva. (Entrevista concedida pela professora de Matemática)

[...]o aluno não sai da sala sempre, não é sempre que é necessário. E eu tenho que dar conta. Quando ele precisa sair ou é para fazer alguma atividade que ele não tenha feito, ou para conter o seu “ânimo”. (Entrevista concedida pelo professor de Sociologia)

Não houve registro de atenção diferenciada por parte do coordenador de ações inclusivas para outros alunos não incluídos no atendimento diferenciado.

Um último ponto a ser levantado são os fatores complicadores para o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, no segundo segmento e no Ensino Médio, devido a estrutura curricular desses anos que contempla um grande número de disciplinas, diferentes professores para cada turma e o tempo curto de aula (50 minutos), em alguns casos somente 1 vez na semana. O que não favorece que

intercorra uma maior aproximação entre os alunos e professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A situação é complexa também devido à demanda específica de cada disciplina que exige diferentes estratégias de diferenciação a serem desenvolvidas pelo professor regente da turma em colaboração com o profissional da Educação Especial. Entretanto, na maioria das escolas a estrutura da grade curricular não permite que o professor tenha tempo suficiente para debruçar nesse trabalho, recorrendo deixar a cargo do professor da Educação Especial a maior parte do trabalho pedagógico com o aluno.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao contrário, há no máximo dois professores regentes, o que lhe permite ter mais tempo para conhecer a turma e trabalhar de maneira interdisciplinar, fator que facilita o trabalho individualizado e a interlocução com o profissional da Educação Especial.

7 AVALIANDO O DESEMPENHO ESCOLAR

A crescente disseminação da política de inclusão escolar, tem impulsionado as instituições educacionais a rever suas propostas curriculares e práticas pedagógicas, o que reflete, diretamente, no processo de avaliação. Nesse contexto, os educadores são provocados a ressignificar sua atuação e desenvolver ações que rompam com o caráter controlador e classificatório da avaliação, produzindo caminhos mais reflexivos e dialógicos, que gerem possibilidades de favorecer o processo de escolarização de todos os alunos.

O problema de investigação desta tese foi a avaliação do desempenho escolar. Ou seja, avaliação dos alunos em seu processo de escolarização, considerando as suas competências e habilidades, a apreensão (ou não) dos conteúdos, a promoção para níveis mais adiantados de escolaridade. Em consonância, os objetivos do trabalho de campo foi identificar e analisar como cada uma das três instituições escolares participantes da pesquisa concebem o processo de avaliação. Entendemos, que há diversas percepções ou vertentes sobre essa temática., mesmo em escolas que se destacam por uma proposta geral de flexibilização da avaliação.

Independente da proposta pedagógica institucional, avaliação é fator focal do processo de escolarização, sendo constituída pela articulação de dois eixos: 1º) os saberes teóricos e as experiências vividas pelos docentes; 2º) as demandas exigidas pela organização educacional. Foi sob essa ótica, que analisamos a concepção de avaliação de cada instituição, entendendo que esses dois eixos se materializam nas práticas pedagógicas e definem as decisões no ato de avaliar.

Conforme discutido, ao avaliar é emitido um juízo de valor, uma interpretação sobre a importância ou qualidade de ideias, trabalhos, situações, métodos. Para as três instituições investigadas a avaliação é conceituada como um processo contínuo, que pode favorecer a escolarização dos alunos e a construção dos conhecimentos oferecidos pelo sistema educacional. A avaliação ocorre consecutivamente e não em situações isoladas, apenas através da realização de provas e testes. De modo geral entendem que avaliar não se caracteriza apenas em verificar o conhecimento através de notas e sim é considerada um elemento do processo de construção do conhecimento

Um processo muito especial, muito importante, muito necessário para saber se aquilo que tínhamos como proposta deu certo. E é visto durante

esse processo, o processo de ensino e aprendizagem. (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, escola CAM)

O momento avaliativo, a prova, 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 compõem a nota. Entendemos que não deveria ter um 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, mandamos um menino para o quadro para explicar o que ele fez, tudo isso é avaliação. Mas o momento designado para avaliar insiste em nos perseguir (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, escola OMI)

A avaliação se dá diariamente e a gente tinha que encontrar uma forma de não ter só esse momento estanque de prova, trabalho e teste. Mas, sim de fazer aquela coisa de acompanhamento diário. Que percebe como ele avançou e, assim, se ele tem um resultado ruim numa prova isso não faz diferença, porque eu sei que aquele aluno, na verdade aquele resultado foi mascarado, porque naquele dia ele pode ter ficado nervoso, estava num mau momento, ou 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 pela coordenadora da Educação Especial, escola PAC)

Nesse sentido, a questão essencial não consiste em determinar se o aluno deve receber esta ou aquela nota, pois as atividades avaliativas são vistas como auxiliares na prática docente e não o fator determinante que sentencia o grau de aprendizagem do estudante. O olhar contínuo deve compor o processo de ensino, auxiliando o professor nas tomadas de decisões sobre qual caminho percorrer.

Entretanto, a observação do cotidiano escolar mostra que a avaliação continua tendo como função ranquear os alunos (ao fim dos bimestres, trimestres e/ou ano letivo), segundo os níveis de aproveitamento apresentados, de acordo com o resultado de testes, provas e outros instrumentos avaliativos. Ou seja, mesmo em escolas com concepções mais flexíveis do processo de avaliação, o objetivo básico é determinar se o aluno será aprovado ou reprovado a partir do resultado das avaliações:-

Ou seja, está vinculada à noção de medir, determinar a quantidade, a extensão ou grau de conhecimento dos estudantes. A medida, por definição, se refere aos aspectos quantitativos do que deva ser avaliado e o sistema educacional muitas vezes têm se apoiado na avaliação classificatória com a intenção de verificar a aprendizagem ou competências através de medidas de quantificações.

Quanto a esse propósito, as entrevistas com os professores esclarecem

Avaliação, no meu entender, deveria medir o conhecimento teórico que o aluno conseguiu absorver, como ele coloca, como ele entende esse conhecimento teórico na sua prática, na sua vida, no cotidiano. (Entrevista concedida por professor de Matemática, escola CAM)

Um teste padrão mesmo, típico teste, eu não sei dar um nome, clássico enfim... pergunta e resposta. Eles têm a prova no final do trimestre, os testes são em dupla e a prova individual. Então assim, o que eu acho que mais ajuda na promoção deles são as avaliações. (Entrevista concedida por professor de Sociologia, escola OMI)

A 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 pela professora de Biologia, escola PAC)

Antes de entrar na discussão sobre avaliação diferenciada, discorreremos sobre as principais vertentes que envolvem a avaliação do desempenho escolar, de modo geral, com base nos dados produzidos no trabalho de campo.

7.1 Avaliação: sentidos na construção do campo educacional

Conforme discutido, entre os muitos aspectos que envolvem o processo de avaliação educacional, destaca-se a sua utilização como forma de controle e classificação dos alunos (LUCKESI, 1996), que concede aos que avaliam, no caso os professores, um poder máximo de selecionar aqueles que poderão ou não prosseguir na escolarização. Considera-se como critério a aquisição de determinadas aptidões e conhecimentos escolares, com base em instrumentos desenvolvidos para tal propósito (VASCONCELOS, 2014).

Desse modo, o aluno que não encontra dificuldades em responder às avaliações tem diante de si a perspectiva de sucesso escolar e social. Infelizmente, o contrário também é verdadeiro. Pois, a avaliação é um mecanismo de exclusão escolar e hierarquização social tornando-se, inclusive, uma possibilidade de reprodução das desigualdades sociais, na medida em que seleciona os alunos em função de seus desempenhos.

Os resultados são cruéis com aqueles que não alcançam as metas; me refiro a média, parece que a nota determina se ele é bom aluno. Com

isso vai dando a impressão de menos valia [...] isso para todos os alunos, não só os especiais. (Entrevista concedida por professor de Matemática, escola CAM)

No entanto, considerando os debates que se estabelecem nas escolas em momentos de tomada de decisão sobre o progresso escolar dos alunos, percebe-se que a avaliação é uma das práticas pedagógicas que mantém as maiores resistências para mudança.

É difícil fazer algo pelo aluno que fica abaixo da média, até tentarmos dar um trabalho para aumentar essa numeração, mas quando fica muito distante a batalha no conselho de classe é certa e a derrota também. (Entrevista concedida pelo professor de Língua Portuguesa, escola PAC)

A avaliação do desempenho escolar é um processo inerente à escolarização, que revela uma postura filosófica e as concepções e intenções educacionais e conseqüentemente, orienta a ação do professor. Portanto, falar da problemática da avaliação tal como ela se apresenta, sem considerar as demais questões que a envolvem seria o mesmo que descolar sua prática do processo educacional e torná-la um ato isolado.

Transformar a práxis avaliativa pressupõe transformação da escola, do processo ensinar e aprender; questionando concepções, fundamentos, organização, enfim, as compreensões que se entrecruzam no espaço escolar. Sobre avaliar implica, ainda, mudanças conceituais, curriculares, redefinição de conteúdo, das práticas de ensino e das posturas docentes.

7.1.1 Propósitos da avaliação

Os conceitos teóricos referentes às funções da avaliação aparecem nas práticas cotidianas do professor em sala de aula. Segundo Haydt (2018), essas podem ser classificadas em três modalidades: *diagnóstica*, *formativa* e *somativa*, as quais descrevem alguns propósitos da avaliação e são inerentes ao universo escolar.

No Quadro 15 essas modalidades de avaliação estão relacionadas a algumas falas dos entrevistados.

Quadro 15 – Modalidades e funções da avaliação

MODALIDADE (tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	ÉPOCA (quando aplicar)	ENTREVISTA
Diagnóstica	Diagnosticar	<p>Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens.</p> <p>Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.</p>	<p>Início do ano ou semestre letivo, no início de uma unidade de ensino ou, ainda, para o ingresso na série seguinte.</p>	<p>“Assim, cada caso é um caso, mas a gente procura se basear na capacidade do aluno para dar conta no ano seguinte.” Coordenador pedagógico – escola CAM</p>
				<p>“Não gostamos de ficar preso na nota, o mais importante é o que o aluno sabe e o que precisamos trabalhar para ele avançar.” Coordenador pedagógico – escola OMI</p>
				<p>“É observado [...] O que ele está aprendendo; O que ele sabe e o que ele está aprendendo agora.” – Professor de Biologia – Escola PAC</p>
Formativa	Controlar	<p>Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos.</p> <p>Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem.</p>	<p>Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino aprendizagem.</p>	<p>“E aí você vê até onde cada um desaponta você consegue ver onde é o forte e onde precisa trabalhar mais”- Professor Língua Portuguesa – Escola CAM</p>
				<p>“Eu faço uma avaliação diária dos alunos [...] para mim ela não é quantificada, e, sim, ela é qualificada.” Professor Sociologia– Escola OMI</p>
				<p>“Buscamos investigar o que esse aluno precisa [...] - Professor de Língua Portuguesa – Escola PAC</p>
Somativa	Classificar	<p>Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos.</p>	<p>Ao final do ano ou semestre letivo, ou ao final de uma unidade de ensino.</p>	<p>“A avaliação é trimestral, por conceito e classificação da nota de 0 a 10” - Coordenadora pedagógica– escola CAM</p>
				<p>“Temos um sistema de avaliação, através da nota de prova, testes e trabalhos. No final do trimestre e do ano sai a classificação do aluno” - Professor de Matemática – escola OMI</p>
				<p>“[...] no sistema de avaliação a escola lida com nota, conceito, número, valor de 1 a 10.” - Coordenadora da Educação Especial – escola PAC</p>

Fonte: Haydt (2018), adaptado pela autora

Podemos considerar que a avaliação com a *função diagnóstica*, visa informar ao professor sobre o nível de conhecimento e habilidade que o aluno se encontra, para assim prosseguir com o processo de ensino e aprendizagem. Essa função da avaliação permite determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que novas aprendizagens possam efetivar-se, bem como identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas.

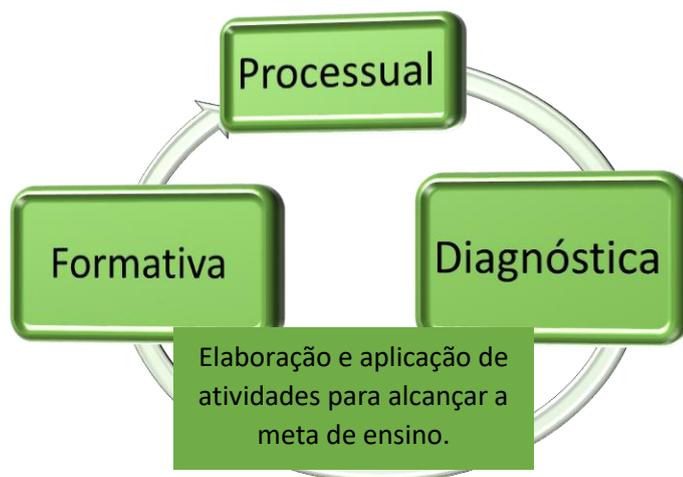
As práticas docentes requerem que metas educacionais sejam estabelecidas, e como ensinar e aprender são processos intrínsecos à medida que o professor prevê os objetivos do seu ensino, está, também, propondo os objetivos a serem alcançados pelos alunos como resultados da aprendizagem. Trata-se de um sistema que se retroalimenta.

Assim, compreendemos que sequencialmente, acontece a *avaliação formativa* com o propósito fundamental de verificar a consecução e o alcance dos objetivos, constatando se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser constantemente avaliados, durante a realização das atividades de ensino e aprendizagem, fornecendo informações tanto para o professor, como para o aluno acerca do que já foi assimilado e do que precisa ser apreendido. Nesse sentido, a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições de replanejamento das ações pedagógicas a fim de alcançar os objetivos estabelecidos ou definir novos objetivos.

Essas modalidades - diagnóstica e formativa - estão pareadas ao conceito de avaliação processual, que conforme expusemos anteriormente, caracteriza-se pelo olhar contínuo na intenção de aprimoramento, visando o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Quando trabalhadas de maneira síncrona corroboram para um melhor desempenho e conseqüentemente melhor resultado do processo de ensino e aprendizagem do aluno

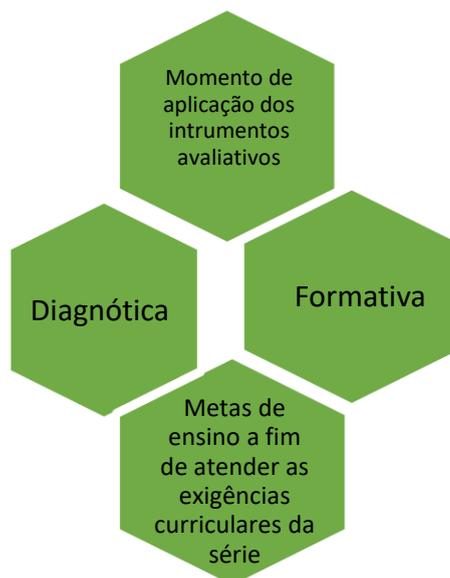
A figura a seguir busca demonstrar a sincronia desses modos de avaliar

Figura 2 – Simultaneidade avaliacional: avaliação processual, diagnóstica e formativa



No entanto, na prática, frequentemente as ações referentes às modalidades de avaliação diagnóstica e formativa, acontecem de maneira assíncrona, desprezando a intenção de uma avaliação processual, conforme mostrado na Figura C. Esse tipo de procedimento intensifica a discriminação e o sentenciamento aos alunos que não respondem ao esperado.

Figura 3 – Distanciamento no processo avaliativo



7.1.2 Promover os alunos: uma característica inerente ao cenário escolar

Em um sistema de ensino seriado, como é o nosso, faz-se necessário avançar os alunos de um ano para outro, de acordo com o aproveitamento e o nível de aprendizagem alcançado. É com esse propósito que é utilizada a *avaliação somativa*, com função classificatória, pois consiste em classificar os resultados alcançados pelos alunos ao final do ano letivo, atribuindo uma média que é um somatório de notas ou conceito de acordo com os níveis de desenvolvimento preestabelecidos.

A avaliação somativa supõe uma comparação com os demais colegas de sua turma, classificando o aluno com vista à progressão escolar (em outras palavras, decidir se ele vai “passar” ou ser “reprovado”). É a mais temida e sofrida pelos professores (e certamente para os alunos e suas famílias também).

Falando sobre essa situação, alguns professores expressaram a o grande incômodo e a angústia que irrompem nesse processo.

O pior momento é o de dar o conceito final. O pior é a forma como tem sido feito. Aquele número estabelece se o aluno vai seguir, e, algumas vezes o que ficou com um conceito maior nem se apropriou tanto assim do conteúdo. (Entrevista concedida pela professora de Língua Portuguesa, escola PAC)

Mesmo tendo uma prática embasada em pressupostos teóricos, objetivos definidos, metodologias escolhidas e vários instrumentos de avaliação, quando chega o momento de definir as informações reunidas em todo ano são pequenas em vista da média. Porque nós sabemos que o aluno por alguma razão, não apresentou na nota o que realmente sabe. É angustiante. (Entrevista concedida pela professora de Matemática, escola OMI)

A ênfase no aspecto comparativo, determinando a promoção e o avanço dos alunos para os anos subsequentes, é inerente à escola tradicional, com expansão quantitativa, caráter seletivo e competitivo, principalmente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Além dos aspectos já discutidos, a emissão da nota e a média final dos alunos, também se justifica na medida em que esses conceitos são utilizados pelas escolas como sistema de classificação dos alunos, na ordem de desempenho representado por maior nota e maior média. De acordo com os dados obtidos, o grande desafio, identificado em várias decisões das escolas, foi justamente a tentativa de conjugar ensino diferenciado, considerando as singularidades dos alunos com o processo de classificação e seleção, como se todos pudessem avançar de modo homogêneo.

7.1.3 Técnicas e instrumentos de avaliação

Conforme discutido, apesar do discurso dos educadores de que a avaliação serve como um constante acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem, grande importância é dada aos períodos formais de provas ou testes. Os instrumentos avaliativos utilizados servem para mensurar a aprendizagem a partir de critérios previamente estabelecidos, como também registrar numericamente, para fins administrativos, o processo de escolarização. Entretanto, conforme os próprios docentes ressaltam, não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas obter amostras dos resultados alcançados.

Entendo que a avaliação, também, tem como fim apresentar o que o aluno aprendeu naquele período, pode ser um dia de aula, uma semana, um mês ou no ano. (Entrevista concedida pelo professor de Matemática, escola OMI)

Considerando que, quanto maior for a amostra, mais próximo ao real é a avaliação, todos os recursos disponíveis devem ser usados para obtenção de dados fidedignos do desempenho do aluno. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de métodos e instrumentos variados para avaliar. Pois quanto mais dados puder coletar sobre

os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, mais válida será considerada a avaliação.

Métodos e instrumentos de avaliação podem ser definidos de diversas maneiras. De modo geral, o método se refere à forma de se obter a informação desejada, podendo ser compreendido como: forma de avaliar (escolha dos instrumentos); local que será realizada a avaliação; tempo determinado; se terá um ledor, um escriba, um mediador; adequação de conteúdo; letra maior, uso de imagens, uso de impressão colorida [...]. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado poderá ser trabalho individual, prova, teste, trabalho em grupo, pesquisa, apresentação ou outras propostas. Portanto, o método é a forma de avaliar e determina a escolha do instrumento que será utilizado.

Apresentamos a seguir os métodos e os instrumentos de avaliação utilizados pelas escolas participantes, referentes ao Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Quadro 16 – Métodos e Instrumentos Avaliativos - Escola CAM

Métodos	Instrumentos	Observações
1. Aplicação de prova	1.1.– Prova escrita 1.1.1 - Dissertativa 1.1.2 - Objetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de caso era realizado quando o aluno apresentava necessidade educacional especial, demandando de algum tipo de flexibilização.
2. Aplicação de teste	2.1 – Testes objetivos	
3. Realização e apresentação de trabalho	3.1 – Trabalhos realizados na escola 3.1.1 - Em grupo 3.1.2 - Individuais	
4. Realização de Pesquisa	4.1 – Pesquisa, realizada em casa, e apresentada oralmente na escola 4.1.1 – Em grupo 4.1.2 – Individuais	
5. Estudo de caso	A definir	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 17 – Métodos e Instrumentos Avaliativos - Escola OMI

Métodos	Instrumentos	Observações
1. Aplicação de prova	1.1– Prova escrita 1.1.1 - Dissertativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha avaliativa: Preenchimento de ficha objetiva, da seguinte maneira:

2. Apresentação de trabalho, em forma de seminário	2.1 Trabalho 2.1.1 - Em grupo 2.1.2 - Individuais	<p><u>Alunos:</u> ficha de autoavaliação.</p> <p><u>Professores:</u> preenchimento de uma ficha individual do aluno, com os mesmos critérios da ficha de autoavaliação.</p> <p>• <u>Inquirição:</u> Conversa entre aluno e professor. Nesse momento é realizada a comparação entre as notas atribuídas nas fichas de autoavaliação (pelo aluno) e avaliação individual do aluno (pelo professor). Havendo divergência, chegam em acordo da nota final.</p> <p>• <u>Estudo de caso</u> era realizado quando o aluno apresentava necessidade educacional especial, demandando de algum tipo de flexibilização.</p>
3. Realização de atividades no quadro	3.1 – Atividades individuais	
4. Preenchimento de ficha avaliativa	4.1 - Auto avaliação do aluno 4.2 - Avaliação do aluno, realizada pelo professor	
5. Inquirição	5.1 - Conversa comparativa das fichas avaliativas	
6. Estudo de caso	A definir	

Elaborado pela autora

Quadro 18 – Métodos e Instrumentos Avaliativos - Escola PAC

étodos	Instrumentos	Observações
1. Aplicação de prova	1.1.– Prova escrita 1.1.1 - Dissertativa 1.1.2 - Objetiva	<p>• <u>Estudo de caso</u> era realizado quando o aluno apresentava necessidade educacional especial, demandando de algum tipo de flexibilização.</p>
2. Aplicação de teste	2.1 – Testes objetivos	
3. Realização e apresentação de trabalhos	3.1 – Trabalhos realizados na escola 3.1.1 - Em grupo 3.1.2 - Individuais	
4. Estudo de caso	A definir	

Elaborado pela autora

É importante destacar que essas escolas, entendem que a avaliação do desempenho escolar dos alunos não deve acontecer através de um instrumento único. Assim, em todas as disciplinas são utilizados mais de um recurso de avaliação durante o ano letivo.

O próximo capítulo apresenta o processo de avaliação flexibilizado, adotado por cada instituição escolar.

8 PROCESSO DE AVALIAÇÃO FLEXIBILIZADA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Com base em diversos autores (LUCKESI, 1996; ZABALA, 1998; ESTEBAN, 2001, BEYER, 2005; HOFFAMAN, 2008; OLIVEIRA, VALENTIN, SILVA, 2013), bem como documentos oficiais (BRASIL, 1997;1996; 2001, 2013, entre outros) a avaliação escolar pode ser vista como um processo que permite conhecer a forma como os alunos aprendem. Nessa dinâmica, as dificuldades de aprendizagem são desveladas, possibilitando reavaliar as práticas de ensino, em busca de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Canen (2005) a 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. Avaliação tem como propósito o crescimento de alunos e de instituições [...] (p. 18)

Assim buscando atender ao nosso objetivo fundamental, investigamos o processo de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em três escolas já descritas. Para tal, consideramos dados produzidos através de entrevistas com coordenadores e professores, e observações no campo.

Reiterando, o processo de avaliação escolar nas três instituições é estruturado com base em uma organização pedagógica de concepção tradicional, priorizando conjuntos de conteúdo a serem “transmitidos” aos alunos e regulado pela representação quantitativa de notas ao final de cada trimestre e a média anual ao final do ano letivo.

Entretanto, a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas três escolas, é pautada pela utilização metodologias, recursos e instrumentos avaliativos flexibilizados, de acordo com a demanda educacional do aluno. Podemos considerar, então, que essas instituições adotaram uma postura transformadora, ressignificando suas concepções em relação ao currículo, ao projeto político pedagógico e consequentemente a ação pedagógica.

Avançando com a discussão, considerando a particularidade de cada escola, apresentaremos o processo de avaliação flexibilizada em curso por ocasião da pesquisa de campo, destacando os métodos e instrumentos aplicados com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

8.1 Avaliação flexibilizada na escola CAM

Para os alunos com necessidades educacionais especiais da escola CAM, em dias de avaliação formal, a psicóloga de cada segmento efetuava mediação, ampliava o tempo de realização das provas ou testes e/ou modificava o local de realização, acontecendo em sala separada da turma. Conforme relatou o coordenador pedagógico, até aquele momento, essas adaptações eram suficientes.

O procedimento de avaliação são os mesmos para todos os alunos; o que diferencia é o olhar avaliativo do educador, da equipe pedagógica. Alguns alunos precisam de um lugar mais tranquilo, isso a gente favorece; outros mais tempos; outros um ledor durante a avaliação, mas tudo é acompanhado bem de perto pela equipe de psicólogos da escola. É trocado com a coordenação pedagógica e a cada avaliação a gente vai reavaliando a necessidade daquele menino. Hoje na escola o único procedimento diferente é esse ele vai para um outro local, com mais tempo para realizar a avaliação e se preciso for um ledor acompanha. (Entrevista por coordenador pedagógico)

Esses meninos precisam de momentos para fazerem as atividades avaliativas em outros espaços, porque eles precisam de uma outra concentração, eles precisam de outro tempo. Busca-se atender a eles naquilo que eles necessitam. (Entrevista concedida por psicólogo do Ensino Fundamental II)

A realização das avaliações em uma sala separada sala permite que o aluno seja acompanhado de perto, ou conforme as palavras do professor de Língua Portuguesa, possa ser “mediado”. Essa ação era vista, pelos docentes, como um fator positivo para a organização pedagógica

Durante as avaliações alguns alunos fazem fora da sala de aula, em uma sala à parte. Eu acompanho durante a avaliação, eu vou fazendo anotações de como aconteceu a mediação, para depois o professor poder avaliar. (Entrevista concedida pela psicóloga 1 do Ensino Fundamental II).

Eu vejo essa ação positivamente. É bom para o aluno que tem esse lugar separado e um tempo maior para realizar a avaliação; e fica bom para a correção porque quem media a prova faz as anotações necessárias para o momento que eu faço a correção (Entrevista concedida por professor de Matemática)

Foi possível observar que essa dinâmica era bem assimilada pelos alunos, que de modo muito organizado saíam da sala de aula e se dirigiam para o local estipulado para fazerem a prova.

Ao sair da sala os alunos foram acompanhados pela psicóloga para a sala destinada para realização da avaliação que lhes entregou as provas e todos começaram a fazer. A professora de Língua Portuguesa apareceu na porta e alguns alunos se levantaram pensando que iriam sair com ela. A psicóloga disse para se levantarem só quando terminassem a prova. A professora de Língua Portuguesa perguntou se alguém tinha dúvida, se ela poderia ajudar de alguma forma e deu algumas orientações. Em seguida, retornou para a sala de aula. Quando os alunos terminaram de fazer a prova retornaram para a sala de origem. (Diário de campo)

A psicóloga permaneceu na sala, destinada para realização das provas, acompanhando as avaliações, fez alguma intervenção oral, escutou as dúvidas dos alunos. A interlocução entre a psicóloga e os alunos era constante, para alguns ela perguntava o que entendeu, fazendo com que retornasse ao texto para consultar. Era difícil compreender o limite da diferenciação a ser feita: até onde interferir, até onde intermediar. (Diário de campo)

Esses mesmos procedimentos eram adotados em todos os dias de prova. Na semana em que ocorreu a observação, além dos alunos que já participavam dessa dinâmica flexibilizada, juntou-se ao grupo uma aluna do Ensino Médio, que estava com o braço quebrado e fazia a prova com o suporte da psicóloga do segmento que servia de escriba.

As propostas de avaliação pedagógica de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais circunscrevem os limites de uma estratégia do processo de organização da escola e se relacionam diretamente com a tomada de decisões para adequar currículo, adaptar proposta e quaisquer outra modificação necessária.

O quadro a seguir apresenta os métodos e instrumentos avaliativos gerais acrescentados das práticas de avaliação flexibilizada.

Quadro 19 – Métodos e Instrumentos Avaliativos Flexibilizados - Escola CAM

Métodos	Instrumentos	*Flexibilização	Observação
1. Aplicação de provas	5.1.– Prova escrita 1.1.1 - Dissertativa 1.1.2 - Objetiva	Ampliação do tempo Modificação do local Mediador	*Estudo de caso era realizado entre a equipe educacional – coordenador, professor e psicólogo a fim de identificar a necessidade do aluno e flexibilizar o processo avaliativo dentro dos critérios estabelecidos conforme exposto na coluna ao lado.
6. Aplicação de testes	2.1 - Testes objetivos		
7. Realização e apresentação de trabalhos	3.1 – Trabalhos realizados na escola 3.1.1 - Em grupo 3.1.2 - Individuais	Sem Flexibilização	
8. Realização de Pesquisas	4.1 - Pesquisa, realizada em casa, e	Sem Flexibilização	

	apresentada oralmente na escola 4.1.1 – Em grupo 4.1.2 - Individuais		
9. Estudo de caso	A definir	Mediação	

Elaborado pela autora

8.2 Avaliação Flexibilizada na escola OMI

A escola OMI realiza individualização no processo de avaliação de cada aluno que apresenta necessidade educacional especial e investiga individualmente a carência de cada um desses alunos. De acordo com a demanda educacional realiza adaptação curricular, adequa os instrumentos avaliativos, amplia o tempo para fazer as provas.

Bem como fixaram a sala de atendimento educacional especial, com a presença da coordenadora de Educação Especial e estagiárias que exerciam a função de mediadoras, como local de realizar as avaliações.

Pensamos o processo individualmente [...] só local que todos fazem em outra sala. Quem tem instrumento adaptado mesmo são os alunos com o autismo e com dislexia. Entre os dois com autismo tem um que é adaptado, ele tem um instrumento pontual no dia em que a turma toda está fazendo o instrumento de avaliação. A prova ele também vai fazer uma, mas adaptada ao conteúdo dele. Já o aluno com dislexia é um ambiente separado com o leitor e um instrumento adaptado em todas as questões. (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica)

Conforme o relato, eram produzidos instrumentos de avaliação adaptados. A prova era elaborada pela professora da disciplina e apresentada para a coordenadora de Educação Especial contribuir, se assim fosse necessário, numa troca mais direta entre os professores.

Esses alunos têm o instrumento de avaliação adaptado, o conteúdo é o mesmo, há, no entanto, dicas na prova, quadros com conceitos da matéria para lembrar do assunto. Explicações mais diretas nos enunciados. (Entrevista concedida pela coordenadora da Educação Especial)

Além dos instrumentos adaptados, durante a realização das provas, as estagiárias e/ou a coordenadora de Educação Especial interagem com os alunos para dar o suporte devido, conforme descrito no diário de campo.

A coordenadora ficou bem próxima do aluno autista, num processo de constante atenção e interação verbal, ouvindo dele como compreendeu e o que pretende responder; ela dá exemplos para motivar o pensamento e as conclusões a serem escritas. (Diário de campo)

Segundo a coordenadora de Educação Especial, esse tipo de intervenção durante as provas não era bem aceito por todos os docentes, pois muitos acreditavam que poderia ser uma forma de induzir ou mesmo dar a resposta para o aluno.

A professora da disciplina de inglês me questionou que ela havia feito as médias das turmas, e que o aluno com adaptação ficou com média maior do que aluno regular, me perguntando: “E aí? Isso significa que ele tem uma capacidade maior que esse aluno, que ele conhece mais que esse aluno, ou significa que tinha alguém ajudando a ele fazer a avaliação?” (Entrevista concedida pela coordenadora de Educação Especial, escola OMI)

A coordenadora de Educação Especial destacou a dificuldade de construção de critérios diferenciados de correção e de formulação de provas, o que demanda um convencimento de cada professor individualmente. Ela considera que é um processo ainda em construção, pois “mexer nos instrumentos de avaliação que envolve notas, é um movimento difícil numa escola tradicional.”

A coordenadora enfatizou também que há grande resistência por parte do corpo docente em fazer adaptações curriculares de conteúdo. Assim, a alternativa que alguns professores encontraram para não modificar o instrumento de avaliação foi estabelecer critérios diferenciados para a correção, considerando a condição de cada aluno.

O que é mais difícil é a adaptação de avaliações, que nem todos os professores compreendem ou aceitam, alguns mudam a pontuação na correção, ou seja, adequam a forma de corrigir, mas não alteram um instrumento. Outros já estão até mais abertos, mas eu preciso ter acesso ao instrumento para poder sugerir adaptações. (Entrevista concedida pela coordenadora de Educação Especial)

Abaixo, apresentamos, os métodos e instrumentos avaliativos gerais-acrescentados das práticas de avaliação flexibilizada.

Quadro 20–Métodos e Instrumentos Avaliativos Flexibilizados - Escola OMI

Métodos	Instrumentos	Flexibilização	Observações
1. Aplicação de provas	1.1– Prova escrita 1.1.1 - Dissertativa	Adaptação curricular Adequação da formatação da prova Ampliação do tempo *1 Modificação do espaço	*1 - A escola tem uma sala, chamada de sala do atendimento educacional especial, onde são realizadas todas as avaliações.
	7.1 Trabalhos	*2 Adequação	

7. Apresentação de trabalho, em forma de seminário	2.1.1 - Em grupo 2.1.2 – Individuais		*2 - A apresentação de trabalhos é adequada de acordo com a necessidade do aluno e organizada dessa forma para todos os integrantes do grupo ou para toda a turma. Variando de acordo com a quantidade de alunos com NEE da turma. *3 – É preenchida pelo aluno com mediação da coordenação da educação especial ou a mediadora. *4 - Estudo de caso é realizado pela equipe educacional, coordenador pedagógico, coordenador da educação especial e o professor que tiver disponibilidade de tempo e horário, a fim de refletir sobre cada caso e traçarem metas educacionais para cada aluno.
8. Realização de atividades no quadro	3.1 – Atividades individual	Adequação individual	
9. Preenchimento de ficha avaliativa	9.1 - Auto avaliação do aluno; 9.2 - Avaliação do aluno, realizada pelo professor	*3 Mediação	
10. Inquirição	10.1 - Conversa comparativa das fichas avaliativas	Individualização	
11. Estudo de caso	A definir	*4 Individualização	

Elaborado pela autora

8.3 Avaliação Flexibilizada na escola PAC

A escola PAC individualiza o procedimento avaliativo para cada aluno identificado como tendo necessidades educacionais especiais: realiza adaptação curricular, adequa instrumentos avaliativos, amplia o tempo de realização das provas e disponibiliza algumas salas para realização das avaliações formais. Esses estudantes são acompanhados na realização das avaliações por professores do atendimento educacional especializado ou estagiários selecionados para tal função. Em conjunto, por professor regente da turma e professor do atendimento educacional especializado, são preenchidas fichas avaliativas trimestrais e relatório descritivo semestrais.

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? [...] a partir da ficha trimestral e a partir do relatório semestral, senta a equipe daquela turma, então sendo: eu, com mais outro professor do atendimento educacional especializado e os professores das disciplinas. Ou pessoalmente ou por whatsapp. Bom, o desenvolvimento dele foi assim, assim, assim e a gente tem que faixas de ponderação de nota... sobre aquele desenvolvimento. Mas 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 e com que intensidade de mediação. (Entrevista concedida pela coordenadora de Educação Especial)

Para esses alunos, além do boletim e das fichas individuais trimestrais é adicionado um relatório semestral do desenvolvimento pedagógico e as estratégias adotadas. Tais ações, que fazem parte do atendimento educacional especializado, são consideradas indispensáveis para o processo de avaliação.

Mediante a demanda e a necessidade de você ter um registro escolar curricular inclusive de ensino, adotada para essa questão curricular, que se criou uma ficha com critérios individualizados dentro das áreas curriculares. [...]essas fichas, esses relatórios foram pensados com a intenção para se estruturar um instrumento de registro de escolarização do aluno enquanto processo de avaliação sobre o desenvolvimento dele. Então, essas fichas são entregues como é o boletim e o relatório; são entregues aos responsáveis a cada período que é determinado trimestral e semestral. Boletim e ficha os pais recebem trimestralmente e semestralmente, esses pais recebem o relatório. (Entrevista concedida pela coordenadora de Educação Especial)

Essa proposta caracteriza-se como uma ação colaborativa, de interlocução, entre a Educação Básica e Educação Especial tendo vistas as demandas e desafios que emergem de contextos inclusivos, e de estratégias que são imprescindíveis na atuação da equipe pedagógica. De fato, foi possível observar nesta escola um clima de colaboração entre o professor do atendimento educacional especializado e os professores das disciplinas, realizando juntos adaptações para garantir uma avaliação diferenciada para os alunos que necessitam.

As fichas trimestrais são preenchidas inicialmente pelo professor do atendimento educacional especializado com base nas questões dos currículos trabalhadas, então ele entrega para o professor da disciplina que faz as considerações: acrescenta, muda, observa [...]. Acho que isso é função do professor do AEE, cuidar dessa documentação, dessa articulação entre o saber e o desenvolvimento desse sujeito [...] mas sabendo que ele não é responsável exclusivo por saberes. [...] esses (ficha trimestral e relatório) são compartilhados no conselho de classe e anexado na pasta do menino na escola como documento comprobatório. (Entrevista concedida pela professora Biologia)

Fazemos repescagem durante COC ou durante outro momento que combinamos para nos reunir. Eu, professor da educação especial, e os professores das disciplinas nos sentamos e ponderamos de acordo com o processo ou os instrumentos que foram pensados para fazer essa sondagem e aí damos uma nota. (Entrevista concedida pela professora do atendimento educacional especializado)

O acompanhamento dos alunos no momento das avaliações formais ocorria também pelo professor da Educação Especial, quando o aluno realizava as provas e testes em espaços separados do restante da turma.

A prova era adaptada. O aluno saía da sala de aula, ia para outro espaço e utilizava o tempo que ele achasse necessário, dentro do turno que estava.

O aluno não estava sozinho e sim com o grupo de alunos considerados da Educação Especial, que eram reunidos nesse espaço para a realização da avaliação. Todos com mediadores ou o professor da Educação Especial. A prova era feita com mediação em todo tempo e com anotações na prova de como estava sendo realizado o instrumento avaliativo.

[...] havia espaço na prova para fazer os registros de como o aluno fez aquela questão. Foi com ajuda, foi sem ajuda, qual foi a questão que empacou, o que ele deu problema, qual questão que precisou de uma mediação mais intensa. (Diário de campo)

Da mesma forma que as outras escolas, apresentamos no quadro abaixo, os métodos e instrumentos avaliativos gerais-acrescentados das práticas de avaliação flexibilizada.

Quadro 21 – Métodos e Instrumentos Avaliativos Flexibilizados - Escola PAC

Métodos	Instrumentos	Flexibilizados	Observações
1. Aplicação de provas	1.1.– Prova escrita 1.1.1 - Dissertativa 1.1.2 - Objetiva	Adaptação curricular Adequação da formatação da prova Ampliação do tempo *1- Modificação do espaço	*1 - Nos dias de avaliação formal a escola disponibiliza salas separadas, com mediadores que podem ser professores do atendimento educacional especial.
2. Aplicação de testes	2.2 – Testes objetivos	Adaptação curricular Adequação da formatação da prova Ampliação do tempo *1 Modificação do espaço	*2 - A apresentação de trabalhos é adequada de acordo com a necessidade do aluno e organizada dessa forma para todos os integrantes do grupo ou para toda a turma. Variando de acordo com a quantidade de alunos com NEE da turma.
5. Realização e apresentação de trabalhos	3.1 – Trabalhos realizados na escola 3.1.1 - Em grupo 3.1.2 - Individuais	*2- Adequação	*3 - Estudo de caso é realizado pela equipe educacional, coordenador das disciplinas, coordenador da educação especial, professor do atendimento educacional especializado e o professor que tiver disponibilidade de tempo e horário, a fim de refletir sobre cada caso e traçarem metas educacionais para cada aluno.
6. Estudo de caso	a. – Fichas avaliativas trimestrais b. – Relatório descritivo semestral	*3 - Individualização	Tanto as fichas trimestrais, quanto os relatórios semestrais são de responsabilidade da equipe educacional. Entretanto centralizado no professor de Educação Especial, que coleta os dados e realiza o preenchimento.

Fonte: Elaborado pela autora

Contemplamos nos registros das entrevistas, observações e na síntese no quadro várias estratégias de avaliação diferenciada, desde adaptação do instrumento, local e tempo diferenciado até a prática docente em colaboração. Como já visto, essa instituição de ensino adotou a modalidade de ensino colaborativo como um meio de implementar a inclusão escolar, buscando favorecer as práticas avaliativas, individualizando o processo de ensino aprendizagem.

Não resta dúvida de que a avaliação da aprendizagem é um ponto controverso do sistema escolar. E, representa um dos assuntos mais debatidos e questionados quando se pensa a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns. Este é um aspecto do cotidiano que ainda não está totalmente equacionado.

Compreendendo que a escola deve assumir a responsabilidade de responder de modo diferenciado a esses alunos, torna-se necessário aprimorar as práticas pedagógicas em que se concretiza o projeto político pedagógico e realizar toda e qualquer mudança no cenário escolar

8.4 Análise da flexibilização no processo avaliativo

A análise dos dados coletados nas três escolas mostrou que novas perspectivas de avaliação têm sido assumidas para atender as demandas oriundas da inclusão escolar. Entretanto, é importante destacar que a avaliação flexibilizada não está direcionada somente sobre adaptação dos instrumentos ou modificação do tempo e espaço de realização das provas e, sim, também as concepções sobre o que é, também, essencial.

Os dados apontam que as concepções dos docentes sobre flexibilização de avaliações perpassam a serem somente práticas de diferenciação e direcionam os métodos no sentido de individualizar o ensino, conforme podemos constatar na fala da professora de Língua Portuguesa e da professora de atendimento educacional especializado da escola PAC, respectivamente .“*Só que o que se avalia com ele, é o processo dele, em relação ao grupo, mas é mais dele.*”, “[...] *ela acontece de forma processual como deve ser o aluno avaliado, claro em relação ao ano de escolaridade, mas é o crescimento dele.*”

Assim, entendemos que a concepção de flexibilização do processo de avaliação está interligada à proposta de individualização do ensino, abarcando no sentido da

organização didática, do planejamento, dos conteúdos, da elaboração dos instrumentos, considerando as características particulares de cada aluno. Este aspecto foi marcante em algumas observações anotadas no diário de campo.

O conceito de número para ele não era algo consolidado: enquanto a turma já operava com milhares, ele ainda operava com centena. Para todo instrumento era feita uma adaptação. Foi possível observar o que ele consegue fazer dentro daquilo que o professor da Educação Especial planejou para ele. Dentro daquela proposta o professor realizou a adaptação do instrumento avaliativo. Por exemplo, na leitura com inferências o professor faz outro texto com outras questões mais objetivas, porque para o aluno a metáfora é mais difícil, palavras que ele precisa inferir, relacionar o sentido. (Diário de campo, escola OMI)

É interessante observar que, diferente da escola OMI, a individualização do processo avaliativo não é vista na escola PAC 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. Textos individuais e os contextos daquela turma é que eu contemplo aos alunos com necessidades especiais e, com isso, ganha toda turma. Porque eu também posso olhar toda a turma de uma maneira diferente. (Entrevista concedida pela professora de Língua Portuguesa, escola PAC)

[...] adaptações valorizam aquele sujeito, aquele potencial que ele naquele momento está realizando. (Entrevista concedida pelo professor de Sociologia, escola OMI)

Apesar dos aspectos positivos gerais, conforme a fala acima, muitas questões emergem no cotidiano quando se pensa a flexibilização dos processos avaliativos. Por exemplo, o risco de individualizar o ensino de tal maneira, ao ponto de separar o aluno da realidade da sua turma.

O grande dilema que uma escola inclusiva se depara ao programar uma flexibilização é como oportunizar didáticas que atendam às necessidades educacionais individuais desses alunos, sem afastá-lo muito da proposta escolar vigente para sua classe. Conforme apontou uma das entrevistadas,

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, 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) (Entrevista concedida pela coordenadora da Educação Especial, escola PAC)

Foi possível, também, identificar que os professores têm procurado avançar em seu planejamento com práticas avaliativas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos contemplando suas especificidades.

[...] eu tento adaptar a forma como a prova é transcrita para causar um mínimo de confusão para ele, que seja o mais objetivo possível.
(Entrevista concedida pelo professor de Sociologia, escola OMI)

Em síntese, promover uma avaliação diferenciada é propiciar condições para alunos com necessidades educacionais especiais expressarem seus aprendizados. Para tanto, a equipe escolar deve assumir uma postura dinâmica de acompanhamento do registro avaliativo, distinguindo as possibilidades dos alunos, reconhecendo suas condições de aprendizagem e identificando as áreas em desenvolvimento. Porém, como discutido, é preciso haver cuidado para atender o currículo escolar, sem diferenciar ao ponto de deixá-lo à margem do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. Avaliar se faz presente em todos os domínios de nosso cotidiano, subsidiando a tomada de decisões. Seja informalmente em situações do dia a dia, ou, formalmente, de maneira organizada e sistemática quando temos que registrar algum tipo de parecer ou julgamento.

A avaliação no âmbito educacional escolar é elemento prioritário, tendo como um motivo de atenção do corpo docente, que se concentram, frequentemente, em uma finalidade básica medir o desempenho do aluno, como índice de aprendizagem. Esse processo consolidou-se como fundamental na consecução das práticas pedagógicas, perpassando todos os níveis de escolarização e tendo relevância em qualquer assunto/tema relacionado ao contexto escolar.

Nas últimas décadas a Educação Inclusiva vem se consolidando através de uma série de preceitos legais que, gradativamente, têm transformado a organização das escolas. A diversidade do aluno hoje presente em nossas instituições educacionais vem direcionando reflexões na busca por novas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender, no contexto do ensino comum, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Sobre essa reflexão foi pautado esse estudo que teve como foco o processo de avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais. Este tema é relevante quando consideramos a complexidade de avaliar o desempenho de alunos que outrora não foram pensados por um sistema de ensino preparado para a homogeneidade, com base na avaliação classificatória e meritocracia.

Para tanto selecionamos três escolas do município do Rio de Janeiro que trabalhavam com avaliação flexibilizada. Os níveis de escolaridade escolhidos foram o segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A escolha por esses níveis de escolaridade se deu, prioritariamente, pelas características peculiares a esses segmentos que marcam diferenças significativamente em relação ao segmento anterior.

Até o quinto ano, as disciplinas componentes do currículo são concentradas em um único docente ou partilhadas por um restrito número de professores. A partir do sexto ano, cada componente curricular é ministrado por um docente daquela área de

conhecimento. A estrutura de organização curricular por disciplinas é uma diferença marcante entre os segmentos, trazendo complicadores tanto para os docentes quanto para os estudantes, sobretudo no caso dos que apresentam necessidades educacionais especiais e demandam uma atenção mais individualizada. E é justamente no tocante à avaliação do desempenho, que as características desses segmentos tornam ainda mais explícitas as complexidades da proposta de inclusão escolar.

O fato de cada área do conhecimento estar sobre a responsabilidade de um docente resulta, geralmente, em ações compartimentadas, e, conseqüentemente, a avaliação visa somente a disciplina de competência. Este tipo de avaliação segmentada não assimila a total competência de conhecimento que o aluno pode abarcar.

Outro fator predominantemente negativo é o acentuado modelo avaliativo classificatório, com forte ênfase e valorização no aspecto quantitativo expressado pelas notas. A supervalorização da nota deixa de considerar as especificidades dos alunos, sobressaindo a capacidade inerente aquela disciplina.

Em suma, a avaliação tem um predomínio sobre as ações que contextualizam os sistemas de ensino, é polemica e apresenta-se como um dilema para a escola que se propõe inclusiva. Mesmo que possa aparentar ser uma prática neutra, uma simples atividade no âmbito pedagógico, sua influência vai muito além, tendo repercussões em todo processo de escolarização dos estudantes.

Apesar do desafio que é o processo de inclusão escolar nos segmentos mais adiantados, chama atenção --- e esta foi uma motivação secundária para o desenvolvimento desse estudo --- a escassez de produção sobre esse contexto, em comparação com o primeiro segmento do Ensino Fundamental. No presente estudo, portanto, procuramos estabelecer um diálogo teórico reflexivo sobre práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de compreender como as propostas de avaliação flexibilizada afetam o processo de escolarização desses alunos considerando o contexto dos níveis mais adiantados de ensino na Escola Básica.

A opção metodológica foi o de estudo caso tipo etnográfico, realizado em uma pesquisa de campo. Esse enfoque foi escolhido por privilegiar o contato direto com o cotidiano escolar, possibilitando, assim, constantes reflexões in lócus, que nos levaram a uma maior compreensão do processo de inclusão. A vivência nas três escolas participantes da pesquisa - duas da rede privada e uma pública - trouxe muitos dados diretamente ligados à avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como sobre o processo de escolarização, de modo geral.

Vale ressaltar que apesar das três escolas terem sido selecionadas por adotar métodos de avaliação flexibilizados, foi observado de maneira muito particular, o quanto a prática pedagógica varia de escola para escola. Aí está a riqueza que o trabalho etnográfico proporciona ao pesquisador. A intenção não foi realizar um estudo comparativo entre as escolas e sim coletar a maior quantidade possível de ações referente as flexibilizações nas avaliações, uma vez que tais procedimentos tem apresentado bons resultados no processo avaliativo.

A escolha por esta metodologia, como de práxis, não foi neutra e livre de intencionalidades. Pelo contrário, foi uma opção consciente que procurou estabelecer reflexões sobre o dia a dia da escola, buscando atender ao objetivo da pesquisa em olhar para o processo de avaliação flexibilizada e seus desdobramentos na escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nos capítulos que antecederam a apresentação e análise dos dados discutimos sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas pautadas na diferenciação do ensino, aprofundando questões voltadas para as concepções de avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva. A partir deste referencial teórico pudemos captar marcas e contradições nas práticas de inclusão escolar.

Por sua vez, a análise dos dados produzidos revelou a utilização de metodologias, recursos e instrumentos avaliativos flexibilizados pensados de acordo com a demanda educacional do aluno, proporcionando uma avaliação do seu desempenho escolar mais fidedigna, favorecendo a escolarização. Foi visto o quanto uma avaliação que melhor capta o estágio atual de desenvolvimento acadêmico do aluno possibilita o direcionamento das ações pedagógicas em um planejamento voltado para o objetivo do seu aprendizado.

Entretanto, é importante destacar que nas escolas campo de pesquisa a avaliação flexibilizada não era direcionada somente para a adequação dos instrumentos ou de tempo e espaço de realização das provas. Ficou patente concepções sobre flexibilizar no sentido de individualizar o ensino.

Este aspecto, porém, apesar de não ser visto como negativo, é um gerador de divergências e desacordos na comunidade educacional. É preciso destacar que individualizar o ensino não significa excluir o aluno do programa curricular previsto para sua classe. Nem tão pouco transmitir a impressão de privilégio em relação aos critérios e procedimentos exigidos dos demais alunos.

Individualização do ensino implica em desenvolver ações pedagógicas que proporcionem aos alunos com necessidades educacionais especiais acesso ao currículo escolar considerando as suas características próprias. E, conseqüentemente seu processo de avaliação deve ser, igualmente, flexibilizado. Na atual conjuntura do sistema educacional, constituído com base nas políticas de inclusão escolar, este é o caminho para atender à diversidade do alunado e proporcionar a todos uma educação de qualidade.

Certamente não podemos minimizar o fato de que, apesar das atuais diretrizes pautarem uma educação para diversidade, o sistema de ensino foi organizado e ainda é em grande parte direcionado, para atender a um grupo homogêneo de alunos, que supostamente aprenderiam com a mesma didática e no mesmo ritmo, demonstrando o aprendizado da mesma forma. Esta cultura, que ainda permeia o universo educacional, desconsidera a expressão de individualidade dos alunos, e se constitui como uma grande barreira -- explícita ou implícita -- para a interação e desenvolvimento de todos.

Uma educação inclusiva, isto é uma educação que leve em conta a diversidade demanda propostas pedagógicas alternativas, que transformem a escola contemporânea em um ambiente que atenda a todos os alunos. Neste sentido, elaborar um currículo para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos, ao invés de exclusivamente ajustá-los a um programa predeterminado único, é um bom ponto de partida.

Nesta direção, destaca-se a estratégia denominada *Desenho Universal para Aprendizagem* (DUA).

Diante do desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL, 2006). Destaca-se, ainda, que tal abordagem ainda é pouco conhecida ou disseminada no Brasil, a julgar pela escassez de literatura científica sobre o assunto (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149-150).

A intenção não é aprofundar essa temática, mas convidar refletir sobre a aplicação do princípio do Desenho Universal da Aprendizagem na elaboração de práticas pedagógicas como um profícuo caminho para que os professores planejem as flexibilizações necessárias para ensinar no contexto de uma turma inclusiva. Embora não seja específico para alunos com necessidades educacionais especiais, ao contrário, foi pensado para atender às demandas diversificados do universo escolar atual, um

planejamento pedagógico baseado no DUA, permite a esses estudantes de forma individualizada, porém inserida na programação geral do grupo.

Não obstante o modelo que se adote, a avaliação do desempenho escolar de qualquer aluno, e especificamente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, precisa ser ressignificada, de forma que não tenha como objetivo apenas o julgamento e a classificação do aluno, ou seja, não se restrinja a um processo meramente técnico e essencialmente quantitativo. Avaliar considerando a diversidade posta na escola inclusiva, implica uma postura política e inclui valores e princípios, que refletem uma concepção de educação.

Sabemos que isso é um enorme desafio para as escolas, mas, por outro lado, não podemos continuar negligenciando a, mais do que comprovada, constatação de que se as práticas pedagógicas não forem repensadas e transformadas, continuaremos promovendo a exclusão e negação de alunos com necessidades educacionais especiais como sujeitos da educação.

Diante do cenário educacional atual, reafirmamos que o processo de avaliação flexibilizada é condição imprescindível para inclusão escolar e esperamos que práticas pedagógicas e avaliativas considerando a diversidade passem a ser uma realidade nos sistemas escolares.

Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para o contexto da Educação Brasileira, no âmbito da Escola Básica, sobretudo no Ensino Fundamental II e Médio proporcionando uma reflexão sobre o processo de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Certamente as conclusões a que chegamos são provisórias e abrem espaço para que novas pesquisas sejam realizadas e, somadas a este e a outros estudos, possam fortalecer as ações em favor da construção de escolas que valorizem as diferenças e trabalhem no sentido de atender as necessidades específicas de seus alunos.

REFERÊNCIA

- AINSCOW, Mel. Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea, 2001.
- ANDRÉ, Marli Elisa Damalzo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____ (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- BEYER, Hugo Otto. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 3 ed, 2011. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - UFRJ). Disponível em: Acesso em: 11 de outubro de 2019.
- 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.
- _____. 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.
- _____. **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.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **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.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- _____. 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.
- _____. **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.
- _____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146**, promulgada em 06/07/2015. Brasília, 2015.
- _____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: 2020.
- BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010.
- BUENO, José Geraldo. Silveira. 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, Ana Maria Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. In: _____. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Eniceia Gonçalves. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. In: REUNIAÇÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Disponível em: [Mhttp://25reuniao.anped.org.br/tp25 .htm](http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm)>. Acesso em: maio/2016.
- DALBEN, Angêla de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.
- ESTEBAN, Maria. Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria.Tereza. (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.
- 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.
- FERREIRA, Windyz Brazão. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? Inclusão - *Revista da Educação Especial*, Brasília, MEC, p.40-46, out/2005. Disponível em: Acesso em: 25 de outubro de 2019.
- FERNANDES, Claudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FETZNER, Andreá Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Claudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 127-142.
- FONTES, Rejane de Souza. **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.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 01, p. 103-138.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 6).

- GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. 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, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.15-35, 2009.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Da Educação Especial Segregada à Educação Inclusiva. Disciplina Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar. Curso de Pedagogia. Modalidade à Distância, Consórcio UERJ - CEDERJ, 2012.
- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. 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.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2015.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de. (Orgs.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2018.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 12. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.
- JESUS, Denise Meyrelles. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, V. 16, n. 1, p. 37-49, 2004.
- LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Damalzo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria. Amélia; OMOTE, Sadão. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, p. 11-25, 2003.
- _____. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais*. Bauru: USC, 2004, CD-ROM.
- 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.
- _____; MARETTI, Márcia. Estratégia de ensino para inclusão escolar. I Seminário internacional de inclusão escolar: prática em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAP-UERJ. Rio de Janeiro. 2014.
- MARTUCCI, Elizabeth Márcia. Revista de Biblioteconomia de Brasília, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns*. Projeto de Pesquisa - Observatório da Educação, edital N°038/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2015.
- MOREIRA, Adelson Fernandes; BORGES, Oto. Por dentro de uma sala de aula de física. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006. Acesso em: 14 março 2020.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 13 março 2020.
- NAGEL, Lizia Helena. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1986.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; CASTILHO, Dirceu. Avaliação e currículo no cotidiano escolar In: ESTEBAN, Maria Tereza. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez. P.119-135, 2003.
- OLIVEIRA, Anna. Augusta Sampaio; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luiz Henrique **Avaliação pedagógica: Foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.
- PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão: Perspetivas de integração em tempos de accountability. *Revista de Estudos Curriculares*, 8(1), 35-50, 2017. Acesso em: 25 de setembro de 2019.
- PERRENOUD, Philippe. **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.
- _____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma Sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010.
- _____; BRAUN Patrícia. 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.
- _____; OLIVEIRA, Mariana. Correia. Pitanga. 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.
- RODRIGUES, David. *Equidade e educação inclusiva*. Portugal: PROFEDIÇÕES/Jornal A Página, 2013.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Portugal: Porto Editora, 2003, p. 151-165.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- SANTOS, Boa ventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. 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.
- SANTOS, Leonor. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis - Reflexão e ação*, n. 79, p. 52-57, out 2009. Disponível em: Acesso em: 05 de março de 2019
- SARMENTO, Manoel. José. “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011.
- SARTORETTO, Mara. 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.
- SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SCHAFFNER, Beth; BUSWELL, Barbara. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999, p. 69-87.
- SENNA, Luiz Antônio Gomes. “O problema epistemológico da educação formal – a educação inclusiva. In: *Letramento – princípios e processos*. Curitiba: IBPEX. 2007 Pp: 149-170.
- _____. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*. [online], v.38, n.133, p.195-219, jan/abr, 2008. Disponível em: Acesso em: 06 de maio de 2020.
- SILVA, Luis Henrique da. A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2009.
- STAKE, Robert. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SORDI, Maria Regina. Lemes. 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
- SOUZA, Olga Solange Herval. Identidades e diferenças: um desafio às relações psicossociais na sala de aula. *Reflexão e Ação* [online]. Departamento de Educação e do Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. v. 15, n.1, p. 84-99, 2006. Disponível em: Acesso em: 09 de dezembro de 2019.
- SZYMANSKI, Maria Lúcia Sica; PELLIZZETTI, Ivete Goinski; IACONO, Jane Peruzo. 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.
- TOMLINSON, Carol An. Diferenciação pedagógica e diversidade. *Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Alegre, 2008.
- VASCONCELOS, Celso. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In FERNANDES, Cláudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo:Cortez, 2014. p. 17-56.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Pró-posições**, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

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

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

ANEXO A - Roteiro entrevista com a gestão escolar

Doutorado 2018
Suzanli Estef - PROPED/UERJ

Roteiro para entrevistas inicial.

Conhecendo a escola campo da pesquisa.

Disponibilizar uma cópia do roteiro de entrevista e perguntar ao entrevistado se prefere ler o roteiro antes de iniciar as perguntas.

Iniciando a gravação...

Comprimentos e breve apresentação do contexto (Bom dia/Tarde/Noite) (Local, dia, horário, identificação do entrevistado, identificação do objetivo da entrevista).

1 - Você poderia falar sobre sua **formação acadêmica** inicial e continuada (caso tenha), **sua função no colégio/escola** (descrever), quanto **tempo trabalha** na Instituição.

2 - Qual o **quantitativo**, aproximado, **de alunos** no:
Ensino Fundamental II?
Ensino Médio?
(caso não tenha a informação por segmento, total na instituição)

3 - Como é o **organograma pedagógico** (organização) da Instituição? (direção, coordenação, orientação, corpo docente). Tem subdivisões ou setores?

4 - Em termos gerais qual a **metodologia de ensino** adotada pela **Instituição**?

5 - Em termos gerais **como é organizada a avaliação do desempenho dos alunos**?

6 - Têm **alunos** considerados com Necessidades Educacionais Especiais (**NEE**)?

7 - Para essa instituição **quem são esses alunos**? E qual o **quantitativo**?

8 - Tem um **núcleo de inclusão** ou algum setor equivalente que trabalha com os alunos considerados com NEE?

Se sim, **como é organizado esse trabalho** junto ao restante da equipe pedagógica. (coordenação e professores)

09 - E realizado Atendimento Educacional Especializado (**AEE**) para esses alunos?

Se sim, **quais, como e por quem**?

10 - Há **práticas pedagógicas diferenciadas** para os alunos com NEE?

Se sim, como acontecem?

11 - Há **procedimentos de avaliação diferenciados** para os alunos com NEE?

Doutorado 2018
Suzanli Estef - PROPED/UERJ

Se sim, quais e como acontecem?

12 - Como foi (ou está sendo) a **construção do processo de inclusão** dos alunos com NEE, nessa Instituição?

13 - Como acontece a terminalidade desse aluno na escola, em termos de registros legais?

14 - O que para vocês são os **maiores desafios**?

15 - Pode haver alunos com atendimentos multidisciplinares com outros **profissionais fora da escola**. Se há, **a Instituição tem contato com esses** (outros) profissionais? Se sim, **como é a relação** com esses profissionais multidisciplinares?

16 - Existe **mediador** para algum aluno?

Se sim, qual a formação desse profissional? Quem faz essa indicação? E quem é o responsável por esse mediador?

17 - Há **capacitação para o corpo docente**?

Se sim, essa capacitação é interna/externa? Organizada dentro das reuniões de planejamento ou com horários específicos para essa formação? Sugerida pela instituição ou por iniciativa do docente?

18 - Têm algo que eu não tenha perguntado que você considere importante para colaborar com essa entrevista?

Agradecimentos e despedidas

ANEXO B - Roteiro de entrevista com professores

Doutorado 2019
Suzanli Estef - PROPED/UERJ

Roteiro para entrevistas com professores

Disponibilizar uma cópia do roteiro de entrevista e perguntar ao entrevistado se prefere ler o roteiro antes de iniciar as perguntas.

Iniciando a gravação...

Comprimentos e breve apresentação do contexto (Bom dia/Tarde/Noite) (Local, dia, horário, identificação do entrevistado, identificação do objetivo da entrevista).

1 - Você poderia falar sobre sua **formação acadêmica** inicial e continuada (caso tenha), **sua função no colégio/escola** (descrever), quanto **tempo trabalha** na Instituição.

2 - (Caso não tenha dito) Tem alguma formação na área da Educação Inclusiva?

3 - Você trabalha em qual segmento? E em qual (is) turma(s)?

4 - Qual o quantitativo, aproximado, de alunos na(s) sua(s) turma(s)?

5 - Em termos gerais qual a metodologia de ensino adotada nas suas aulas?

6 - Em termos gerais como é organizada a avaliação do desempenho escolar dos alunos?

7 - Em sua turma têm alunos considerados com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Quem são esses alunos? E qual o quantitativo?

08 - E realizado Atendimento Educacional Especializado para esses alunos?

Se sim, quais, como e por quem?

9 - Caso na escola tenha um núcleo de inclusão ou algum setor equivalente que trabalha com os alunos considerados com NEE, como é organizado seu trabalho com essa equipe?

10 - Você realiza práticas pedagógicas diferenciadas para os alunos com NEE?

Se sim, como acontecem?

11 - Há procedimentos de avaliação diferenciados para os alunos com NEE?

Se sim, quais e como acontecem?

12 - O que para você são os maiores desafios no processo de avaliação?

13 - Têm algo que eu não tenha perguntado que você considere importante para colaborar com essa entrevista?

Agradecimentos e despedidas

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



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 466/2012 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Eu, _____, estou sendo convidado a participar, voluntariamente da pesquisa de doutorado intitulada “Processos diferenciados para avaliação do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da inclusão escolar”. O estudo está sendo desenvolvido pela doutoranda Suzanli Estef, no curso de Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), localizada no seguinte endereço: R. São Francisco Xavier, 524 - 12º andar - Sala 12037 bloco F – Bairro Maracanã, Rio de Janeiro/RJ. Esse trabalho segue sob orientação do **Profa. Dra. Rosana Glat.**

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos

A pesquisa tem como objetivo compreender, no contexto da Educação Básica, os procedimentos diferenciados de avaliação do desempenho escolar, que estão sendo adotados em escolas de ensino comum quando recebem alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao participar desse estudo estarei contribuindo para fornecer dados importantes com relação aos procedimentos diferenciados, como instrumento de avaliação do desempenho escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, a partir da minha vivência e experiência, colaborando para repensar a construção significativa de políticas institucionais, que garantam o processo de escolarização desses alunos, nas instituições de ensino comum. Durante a entrevista será utilizado um gravador para registro das falas, a fim de garantir a preservação na íntegra das entrevistas.

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.

Voluntário

Pesquisadora

RJ: __/__/__.

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

A utilização dos resultados será para fins exclusivamente científicos/acadêmicos. A guarda da entrevista registrada por escrito será de inteira responsabilidade do pesquisador e será destruída após cinco anos do presente estudo. Ressaltamos que sua participação não inclui **nenhuma forma de pagamento**.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora a Suzanli Estef, e-mail: suzanli_estef@hotmail.com - tel.: (21) 97359-1016.

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

Desde já, agradecemos sua importante colaboração.

Rio de Janeiro, ____ / ____ / _____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do Voluntário (a)

ANEXO D - Roteiro de observações

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ESCOLAS	
DADOS GERAIS	
Nome do aluno observado:	
Idade:	
Ano Escolar:	
Local em que está sendo observado:	
Breve descrição da turma:	
DADOS POR ENCONTRO	
Data: ____/____/____	
Encontro N° : _____	
1 - Qual proposta pedagógica que está acontecendo?	
2 - A proposta pedagógica empregada é igual para todos os alunos ou para alguns é adaptada? Se sim, como é a adaptação?	
3 - O aluno está participando sozinho ou com mediação? Se há mediação como e quem ou o que está mediando?	
4 - Qual a maneira o professor interage com o aluno durante a realização da atividade?	
5 - Caso a proposta pedagógica seja avaliação, qual o instrumento que está sendo empregado? É igual para todos?	
6 - Em caso positivo, como é a reação do aluno diante da diferenciação de ensino ou de avaliação?	
7 - Como é a reação dos demais alunos diante de uma diferenciação de ensino ou avaliação com o aluno com NEE?	
8 - Demais informações importantes:	