

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANINE CECÍLIA GONÇALVES PEIXOTO

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS  
COM DEFICIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS  
2020

JANINE CECÍLIA GONÇALVES PEIXOTO

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS  
COM DEFICIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora para qualificação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes.

UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS  
2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P379 2020	<p>Peixoto, Janine Cecilia Gonçalves, 1981- A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental [recurso eletrônico] / Janine Cecilia Gonçalves Peixoto. - 2020.</p> <p>Orientador: Olenir Maria Mendes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.688">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.688</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Mendes, Olenir Maria, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 25/2020/735, PPGED				
Data:	Vinte de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	[15h:10mm]	Hora de encerramento:	[17h:20mm]
Matrícula do Discente:	11812EDU017				
Nome do Discente:	JANINE CECILIA GONÇALVES PEIXOTO				
Título do Trabalho:	"A Avaliação Escolar no Processo Educacional de Crianças com Deficiências na Perspectiva de Docentes do Ensino Fundamental"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"PROJETO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: REDE DE ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO POPULAR"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Benigna Maria de Freitas Villas Boas - UNB; Myrtes Dias da Cunha - UFU e Olenir Maria Mendes - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Olenir Maria Mendes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/08/2020, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 20/08/2020, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Usuário Externo**, em 21/08/2020, às 07:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2201725** e o código CRC **4CF75E46**.

*Ao meu filho Igor Gonçalves Peixoto e à  
minha filha Amanda Gonçalves Peixoto, que  
são mais preciosos do que qualquer tesouro  
e que me completam com o amor mais  
verdadeiro.*

*Ao meu marido, Alexandre Peixoto Ferreira,  
que me acompanhou nesta jornada.*

*À professora Olenir Maria Mendes, que  
carinhosamente descortinou caminhos em  
minha formação pessoal e acadêmica.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma ação em três níveis, um superficial, um intermediário e um mais profundo, segundo o filósofo São Tomás de Aquino. Ao ouvir sobre essa dimensão no discurso de Antônio Sampaio da Nóvoa<sup>1</sup>, comecei a pensar em como poderia também demonstrar meus agradecimentos a tantas pessoas que me fizeram ser quem sou e contribuíram em minha trajetória na vida pessoal, acadêmica, profissional, social, enfim...

Etimologicamente falando, a palavra “agradecer”, com sua origem do latim *gratia*, que se traduz por graça, ou *gratus*, que pode ser traduzido por “agradável”, manifesta o reconhecimento da ação de outrem, demonstra o puro cuidado de uma pessoa que, ao dar graças e louvor a alguém, expressa o comprometimento com o outro pelo favor ou boa atitude – nesse último, de grau mais profundo, remete à relação entre as pessoas. Assim, ao refletir sobre os aspectos nos quais sou grata, percebi que tenho muito a reconhecer.

Agradeço aos meus familiares, reconhecendo de onde vim e o contexto em que minha história nasceu.

À minha mãe, Valéria Aparecida Gonçalves, agradeço pela coragem em manter sozinha a gravidez, enfrentar todos os desafios que vieram com ela e permitir que, deste modo, eu estivesse pronta e saudável ao nascer. Ao meu pai, José Antônio Borges, agradeço e reconheço que seu ato de amor à minha mãe, mesmo ao julgamento de tantos (inclusive o meu), gerou a minha vida. Mesmo tendo sido impedida de lhe conhecer, agradeço a parte de você, que carrego comigo e que me mostra um pouco do que de ti eu não sei.

Agradeço com louvor e graças aos meus avós José Gonçalves Rodrigues Netto (*in memoriam*) e Maria Eurípedes Gonçalves, que fizeram o que foi possível para ajudar minha mãe em minha educação ética, moral, religiosa e acadêmica.

Agradeço aos meus tios e minhas tias que, ao longo do meu crescimento, contribuíram, cada um à sua maneira, fazendo com que eu pudesse escolher a profissão docente.

Agradeço às minhas irmãs e ao meu irmão (da parte de minha mãe) Larissa Gonçalves Coelho Pastori, Laura Gonçalves Rodrigues e Alan Gonçalves Rodrigues, que em tantos

---

<sup>1</sup> O professor Doutor Antônio Sampaio da Nóvoa, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e doutor em História Moderna e Contemporânea pela Paris Sorbonne, explicou os conceitos de gratidão segundo São Tomás de Aquino em conferência no evento “Formar professores para o Futuro”, III Encontro PIBID da Unespar, em 2014.

momentos estiveram comigo. Eu os reconheço por partilharem comigo as alegrias de sempre estar em família.

Agradeço ao meu irmão e à minha irmã (da parte de meu pai), Walclério Borges e Valéria de Paula Borges, que me aceitaram como parte da família e são sempre dispostos a partilhar bons momentos. Agradeço por conhecer meu pai por intermédio de vocês.

Agradeço à minha sogra Cilene Oliveira Ferreira e à minha cunhada Cláudia Oliveira Ferreira, que sempre apoiaram e incentivaram minha carreira profissional.

Em um nível mais profundo, o do comprometimento, agradeço a meu marido, Alexandre Peixoto Ferreira, que vivenciou cada momento da minha carreira acadêmica, auxiliou-me nos cuidados com nosso filho e nossa filha. Contribuiu com os cuidados do lar para que eu me dedicasse a este trabalho e esteve ao meu lado sempre que eu precisei, apoiando-me em minhas decisões.

Agradeço profundamente, sinto-me vinculada e comprometida especialmente ao meu filho Igor Gonçalves Peixoto e à minha filha Amanda Gonçalves Peixoto, que cada dia me ensinam um pouquinho do que é ser mãe. Agradeço pela paciência, compreensão e as renúncias deles, que, embora jovens ainda, tiveram que entender as muitas vezes em que mamãe disse: “Não posso agora, amores! Desculpa a mamãe! Vamos organizar um tempo para isso?”.

Agradeço aos dois o tempo em que me deitei na cama com eles, mesmo que pouco, e em que pude dizer que os amo tão profundamente quanto se pode pensar. Agradeço por todas as vezes que precisei explicar a necessidade do trabalho, do estudo e os motivos pelos quais a mamãe tanto se empenha. Agradeço cada minuto precioso que estou ao lado deles.

Sinto-me comprometida e obrigada a demonstrar ao meu filho e à minha filha a importância e as graças de estarmos sempre unidos e juntos.

Não conseguiria concluir esses agradecimentos sem antes também demonstrar minha gratidão a tantas outras pessoas que compartilharam e contribuíram com a conclusão de mais essa etapa acadêmica.

A todas e todos participantes do Gepae – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional –, agradeço pela acolhida e pela alegria de partilhar conhecimentos, estudos, vivências, experiências e cafés. Momentos de alegrias, de choros, de sentir, de ensinar e de aprender. Reconheço neste grupo um coletivo que me faz pessoa, mulher, esposa, mãe, professora, amiga, mais humana, mais livre, mais consciente.

Agradeço a todas as minhas amigas e amigos, professores e professoras, que incentivam meus esforços, emprestaram-me seus livros, conversaram comigo, tiraram



dúvidas, debateram, replicaram, fizeram-me refletir e pensar não apenas nas dinâmicas deste trabalho, mas também do cotidiano. Eu poderia incluir seus nomes aqui, mas tenho medo de omitir o nome de alguém.

Agradeço à Faculdade de Educação pela oportunidade de participar do programa de Pós-Graduação como estudante e colega. Agradeço os conhecimentos aprendidos e compartilhados com apoio e mediação de cada um/a dos/as professores e professoras mediante a oportunidade de cursar sua disciplina.

Agradeço às professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação e defesa, professoras Myrtes Dias da Cunha, Arlete Aparecida Bertolo Miranda e Benigna Maria de Freitas Villas Boas, que dedicaram seu tempo, com muito carinho, para refletir comigo e partilhar seus conhecimentos, orientando-me para realizar o melhor neste trabalho acadêmico.

Portanto, mais profundamente, eu digo muito obrigada à professora Olenir Maria Mendes, que me dedicou seu tempo, esforço e seus conhecimentos, além de seus braços e abraços que acolhem. Sua tranquilidade, brandura e serenidade em ensinar, sua motivação, equilíbrio e encorajamento que transcendem e iluminam nossos estudos fazem-nos refletir as circunstâncias da vida e da escola com carinho, amor e compaixão. Uma pessoa que acolhe, sempre pronta para ajudar e sempre com palavras confortantes.

Além desses, ainda há uma pessoa a quem devo agradecimento. À minha terapeuta Márcia Lopes, que exerce a escuta ativa, conversa comigo e me abre os olhos para aprender o que de mim ainda não sei. Reconheço e agradeço o tempo e os momentos profundos de imersão ao meu próprio inconsciente tornando-me consciente de mim mesma.

Agradeço também a todos aqueles e todas aquelas que de alguma forma partilharam dessa experiência comigo, seja como participante da pesquisa, seja como colaborador das ações dela.

Quando Paulo Freire diz que “aprendemos em comunhão”, reconheço que devo todos os agradecimentos nos três níveis de gratidão, pois somos compostos por vários “eus” que vão nos constituindo, nos formando e nos tornando novos e transformados. Agradeço cada relação e vínculo que estabeleci, seja por muito ou pouco tempo, com as pessoas que caminham juntas, constituindo minha história.

Agradeço a toda forma de cuidado comigo, conforme descrito por Leonard Boff (1999): “O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de

seus sofrimentos e de seus sucessos, enfim, de sua vida”. Comprometo-me a cuidar de todos e todas a quem agradeço, pois são importantes e singulares para mim.

Gratidão.

## RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado cujo foco foi conhecer possíveis propostas de trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental que atendam à concepção de avaliação formativa, ou que ao menos se aproximem dessa concepção, contribuindo com o processo educacional das crianças com deficiências. Entendemos que a escola que conhecemos permanece em uma lógica excludente e massificadora, meritocrática e competitiva. Consideramos um desafio aos/às docentes pensar na complexidade e multiplicidade de situações que ocorrem no contexto escolar, as formas de organização dos tempos e espaços da escola e as práticas de avaliação e inclusão escolar, para as crianças com deficiências. Por meio desta pesquisa, procuramos compreender as concepções das participantes quanto à avaliação escolar das crianças com deficiências e perceber/reconhecer práticas pedagógicas avaliativas que se aproximam dos princípios da avaliação formativa. Para fundamentação das discussões apresentadas na presente investigação, utilizamos autores/as como Hadji (2001), Freitas (2003), Fernandes (2005, 2006, 2009), Luckesi (2011) e Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017) no que tange à avaliação. Também utilizamos documentos e autores/as que tratam da avaliação na Educação Especial, como a LDB/9394/96, Lei n° 13.146 de 2015, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, Portaria n° 948/2007 (2008), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Carvalho (2010), Rodrigues (2006), Pacheco (2007), Glat (2009), Mantoan (2006), entre outros/as. A pesquisa teve caráter qualitativo, descritivo e exploratório, sendo direcionada para a análise de conteúdo segundo Bardin (2016) e da técnica de grupo focal para orientar os procedimentos de coleta das informações, baseado em Gatti (2005) e Gondin (2003). Além disso, aplicamos um questionário específico às docentes participantes, o que auxiliou nas discussões e reflexões dos objetivos elencados na pesquisa. Escolhemos para participação do grupo focal docentes que atuam no Ensino Fundamental de escolas municipais de Uberlândia – MG. Desse modo, analisamos e buscamos compreender se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estão em consonância com os princípios da avaliação formativa no que tange ao processo de escolarização das crianças com deficiências. A análise das concepções e das práticas das professoras sobre os processos de educação inclusiva e o contexto em que a avaliação escolar ocorre para as crianças com deficiências no setor público de ensino nos possibilitou perceber os desafios em avaliar esse público e a importância de garantir um processo efetivo de ensino-aprendizagem-avaliação. Dentre os resultados da pesquisa, notamos que as professoras apresentam diferentes concepções de avaliação; percebemos que as práticas avaliativas permanecem submissas a um sistema burocrático; a prova é uma prática predominante e infelizmente pouco se questiona sobre os resultados dela na escola. Por meio das sessões do Grupo focal, foi possível realizar trocas de experiências com as participantes para entender como elas organizam o trabalho pedagógico e a avaliação, com o intuito de transformar as perspectivas da avaliação para as crianças com deficiências. Neste aspecto, conseguimos vislumbrar práticas que se aproximam de uma proposta de trabalho na dimensão da avaliação formativa. Encontramos nas experiências das professoras a preocupação com planejamento pedagógico da avaliação, a diversificação das propostas avaliativas e as adaptações possíveis levando em conta as singularidades das crianças com deficiência. Percebemos que as professoras reconhecem serem necessárias mudanças significativas nas concepções e nos processos avaliativos escolares para as crianças com deficiências. Em nossa investigação, foi possível confirmar a sensibilidade e a preocupação das professoras ao desenvolverem propostas de trabalho avaliativo que se aproximam dos princípios da avaliação formativa.

**Palavras-chave:** Avaliação Escolar. Avaliação Formativa. Crianças com Deficiências.

## ABSTRACT

This survey is the result of a master's degree's research whose focus was to understand how assessment takes place in the school context for children with disabilities from the perspective of elementary school teachers. We understand that the school we know remains in an excluding and massifying, meritocratic and competitive logic. It is a challenge the complexity and multiplicity of actions and situations in the school context, the ways of organizing school times and spaces and the relations of conceptions between school evaluation and inclusion. Considering this, through this research we attempt to understand the participants' conceptions regarding to the school evaluation of children with disabilities and perceive evaluative pedagogical practices that are close to the principles of formative evaluation. We considered authors such as Hadji (2001), Freitas (2003), Fernandes (2005,2006,2009), Luckesi (2011) and Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017) related to evaluation, documents and another authors dealing with the subject related to Special Education, such as LDB / 9394/96, Law No. 13,146 of July 6, 2015, National Policy on Special Education in an inclusive perspective, Ordinance No. 948/2007 (2008), National Guidelines for the Special Education in Basic Education (2001), Carvalho (2010), Rodrigues (2006), Pacheco (2007), Glat (2009), Mantoan (2006) and others. This research has a qualitative, descriptive and exploratory aspect, directed to content analysis as a methodology, according to Bardin (2016), and the focus group to guide the data collection procedures, based on Gatti (2005) and Gondin (2003). In addition, we carried out the application of specific questionnaires that helped us in the discussions and reflections on the objectives listed in the proposal. We chose teachers from municipal schools in Uberlândia, MG to participate in the focus group. In this way, we aim to perceive, analyze, and seek, during studies, evaluative practices that are in line with the principles of formative assessment regarding to the schooling process of children with disabilities. The analysis of the conceptions of the practices of the teachers about the processes of inclusive education and the context in which school evaluation occurs for children with disabilities in public education allowed us to perceive the challenges in evaluating this public and guaranteeing an effective teaching-learning-evaluation process. Among the results of the research, we noticed that, although the teachers presented different conceptions of evaluation, the evaluative practices remain submissive to a bureaucratic system. Tests still are a prevalent practice and, unfortunately, almost nothing is done about its results at school. We strove to exchange experiences among the participants to verify how they organize the pedagogical work and the evaluation, in order to change the assessment perspectives for children with disabilities, and we noticed some essays that are close to the work proposal in the dimension of formative assessment. It was found in the teachers' experiences the concern with proper planning such as to diversify the evaluation proposals, adapting them to the singularities of children with disabilities. We realized that teachers recognize the need for changing attitudes, showing sensitivity when developing pedagogical work, thus approaching the principles of formative assessment.

**Keywords:** School Evaluation. Formative Assessment. Children with Disabilities.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAE</b>	Associação dos Pais de Alunos Excepcionais
<b>BIA</b>	Bloco Inicial de Alfabetização
<b>CB</b>	Câmara da Educação Básica
<b>Cemepe</b>	Centro de Formação, Estudos e Pesquisas Educacionais Julieta Diniz – Uberlândia/MG
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CESB</b>	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
<b>CNE</b>	Conselho Nacional da Educação
<b>Gepae</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional
<b>IBC</b>	Instituto Benjamim Constant
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MHD</b>	Materialismo Histórico-Dialético
<b>Oneesp</b>	Observatório Nacional da Educação Especial
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAEE</b>	Público-Alvo da Educação Especial
<b>PEI</b>	Planejamento Educacional Especializado
<b>PMU</b>	Prefeitura Municipal de Uberlândia
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
<b>Prograd</b>	Pró-Reitoria de Graduação

<b>RAADI</b>	Referencial de Avaliação da Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual
<b>SD/AH</b>	Superdotação / Altas Habilidades
<b>SEESP/MEC</b>	Secretaria de Educação Especial / Ministério da Educação e Cultura
<b>SIE</b>	Sociointeracionista de Educação
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SRM</b>	Salas de Recursos Multifuncionais
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>Unitri</b>	Centro Universitário do Triângulo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Informações gerais de teses e dissertações selecionadas.....	22
<b>Quadro 2</b> – O perfil das participantes.....	50
<b>Gráfico 1</b> – Idade das participantes.....	54
<b>Gráfico 2</b> – Percurso Profissional no mercado de trabalho.....	55
<b>Gráfico 3</b> – Percurso Profissional: Tempo de atuação na Educação.....	55
<b>Gráfico 4</b> – Atuação profissional na Educação Infantil.....	56
<b>Gráfico 5</b> – Atuação profissional no Ensino Fundamental.....	57
<b>Gráfico 6</b> –Atuação profissional no Ensino Médio.....	58
<b>Gráfico 7</b> – Formação Acadêmica.....	59
<b>Gráfico 8</b> – Formação Acadêmica: Pós-Graduação.....	59
<b>Gráfico 9</b> – Ano/série de atuação em 2019.....	60
<b>Gráfico 10</b> – Tempo de Experiência no mesmo ano de ensino.....	61
<b>Gráfico 11</b> – Tempo de Experiência em sala regular com crianças PAEE	61
<b>Gráfico 12</b> – Quantidade de crianças PAEE em sala de aula regular atendidas em 2019.....	63
<b>Quadro 3</b> – Temáticas analisadas na pesquisa.....	67
<b>Figura 1</b> – Representação ilustrativa da ideia de Proposta de Trabalho Avaliativo...	103
<b>Quadro 4</b> – Classificação das Respostas ao Questionário.....	148

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2 PERCORRER OS CAMINHOS: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 Epistemologia da pesquisa: algumas questões .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2 A realização dos grupos focais.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3 O Questionário.....</b>	<b>50</b>
2.3.1 O perfil das participantes.....	51
2.3.2 O percurso das análises.....	65
<b>3 INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR POLÍTICO E PEDAGÓGICO.....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Políticas Públicas em Educação Especial e Educação Inclusiva: um panorama histórico .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 A Inclusão Escolar e o processo de escolarização das crianças com deficiências</b>	<b>77</b>
<b>4 AVALIAÇÃO ESCOLAR: ENTRE EXCLUSÕES E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>86</b>
<b>4.1 Avaliação Educacional: um processo excludente na escola .....</b>	<b>86</b>
<b>4.2 Avaliação Escolar: por uma avaliação inclusiva .....</b>	<b>93</b>
4.2.1 A práxis da Avaliação Formativa .....	101
4.2.2 A Avaliação Escolar das Crianças com Deficiências.....	108
<b>5 AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>116</b>
<b>5.1 Concepções de avaliação e avaliação formativa .....</b>	<b>117</b>
5.1.1 Avaliação escolar para crianças com deficiências: exclusão x inclusão .....	126
5.2.1 Sistema burocrático de avaliação escolar: o sistema centrado em provas e notas .....	134
<b>5.3 Aproximações das práticas avaliativas da perspectiva da Avaliação Formativa .....</b>	<b>151</b>
5.3.1 A intenção, as escolhas das professoras e a organização do ensino .....	152



5.3.2 Observação das crianças com deficiências: um procedimento que envolve sensibilidade, respeito e compreensão.....	153
5.3.3 Adaptação dos recursos didático-pedagógicos e flexibilização de conteúdos escolares.....	155
5.3.4 A corresponsabilização de todas as pessoas envolvidas com as crianças com deficiências.....	159
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE SONHAR, IMAGINAR, VIVER E “ESPERANÇAR”.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE A – LISTA DOS TRABALHOS EXCLUÍDOS DA REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE B – CONVITE AOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS DISCUSSÕES NAS SEÇÕES DO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>222</b>

## APRESENTAÇÃO

*Tenho a audácia de acreditar que os povos em todos os lugares podem fazer três refeições por dia para seus corpos, ter educação e cultura para suas mentes e dignidade, igualdade e liberdade para seus espíritos.*

**Luther King Jr. (1963).**

Sempre fui<sup>2</sup> uma estudante empenhada em aprender e curiosa para conhecer tudo o que pudesse. Continuamente cumpria com meus deveres acadêmicos e me constituí em uma família que valoriza muito o estudo e a leitura, apesar de muitos familiares não terem sequer concluído o ensino médio. O incentivo para perseguir a carreira docente veio de tios e tias que já atuavam no magistério e só conseguiram cursar o Ensino Superior depois de muitos anos de carreira. Assim, desde os seis anos de idade, já havia me decidido, queria ser professora.

Os anos foram passando e cursei o Magistério em 1997 e 1998, os últimos anos do curso na Escola Estadual de Uberlândia - popular “Museu”<sup>3</sup>. Comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil e, com muita alegria, pouco antes de me casar, iniciei minha jornada como docente. Casei-me em 1999 e logo divulgou-se o edital de concurso público da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU); fui aprovada e convocada para atuar em uma escola pública da cidade. Ao enfrentar as realidades das periferias da cidade, procurei ofertar o máximo de meus conhecimentos às pequeninas crianças de seis anos, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Paralelo a esse momento, uma escola privada também me contratou como professora do Maternal II (na época, crianças entre dois e três anos de idade). No período de 2004 a 2010, trabalhei entre essas duas realidades muito opostas (público e privado). Nesse ínterim, cursei a Graduação em Pedagogia na Universidade do Triângulo – Unitri (2002-2006) e nasceram meu filho (2007) e minha filha (2008). Assim, fui aprendendo a ser esposa, professora, mãe, mulher e a ver sempre dois lados na história, duas faces, duas realidades diferentes no campo de atuação profissional e social. Aos poucos, fui analisando as perspectivas de ambos os espaços.

---

<sup>2</sup> Optei por relatar minha trajetória de modo personalizado em primeira pessoa do singular.

<sup>3</sup> A Escola Estadual de Uberlândia, vulgo “Museu”, recebeu esse apelido por ser a instituição escolar mais antiga da cidade e guardava em uma de suas salas de aula antiguidades da época de sua fundação. Foi criada em 1915 com a instalação do Ginásio de Uberabinha. O prédio foi tombado como patrimônio histórico da cidade. A escola era uma instituição particular e preparava os estudantes para avaliações educacionais (exames) para os Ginásios (Colégios de Ribeirão Preto e São Paulo). Muitas pessoas, para obter o diploma do Ginásio (que compreendia do 1º ao 5º ano atualmente), precisavam mudar-se de Uberlândia.

Enquanto em um dos espaços predominava a carência de recursos, dificuldades para atuação docente e aprendizagem das crianças, no outro havia abundância de recursos e as dificuldades de aprendizagem também apareciam, mas com outro viés. No espaço público, a carência de recursos, como materiais escolares, alimentação e vestuário traziam claramente uma perspectiva de desamparo, de vulnerabilidade social que me impactava e, por muitas vezes, tirava-me o chão. Essas recordações me permitem perceber que minha intenção sempre esteve pautada nas ideias de Paulo Freire, de que, para ensinar, precisamos de palavras carregadas de sentido, em uma ideia de pensar juntos a cultura e o povo (BRANDÃO, 2004).

Então, em 2002, munida desses pensamentos, em uma escola pública onde trabalhava, procurei mudar a perspectiva de uma abordagem tradicional de ensino, ao apresentar, de diferentes maneiras, a letrinha “O”. Naquele ideal, ainda imaturo, mas com o desejo de tentar mudar paradigmas, com intuito de analisar a realidade das crianças e buscar situações concretas de aprendizagem, inseri em meu planejamento pedagógico uma ação concreta, levando um alimento simples, que acreditava ser natural para os/as estudantes.

Imaginei a ação de levar e utilizar o alimento para chamar a atenção das crianças e fazê-las interagir com o processo de aprendizagem, por isso levei uma dúzia de ovos para apresentar e incentivá-las a aprenderem a vogal. Como se fosse hoje, recordo-me da frase de um dos estudantes: “Tia, que hora vamos comer esses ovos?”<sup>4</sup>. Nesse momento, já não havia mais interesse em aprender nenhuma letra, a vulnerabilidade social dessas crianças excedia o aprendizado, e algo precisava ser feito antes do aprender.

Então, percebi que ensinaria muito mais se compartilhasse, se, durante esse momento, satisfizesse uma necessidade básica de comer e se alimentar. O partilhar o alimento era mais significativo do que aprender a letra com a qual escrevemos “ovo” e outras palavras. Retirei a intenção de ensinar letras e palavras naquele momento e comecei a refletir que precisava aprender com as crianças. O ensino e a aprendizagem caminham juntos, e seria pretensão de minha parte apenas tentar ensinar. Desse modo, as comparações, avaliações e os julgamentos

---

<sup>4</sup> Esse fato aconteceu no ano de 2003, ano em que trabalhei em um anexo de uma escola municipal de Uberlândia, num bairro com bastante vulnerabilidade social. O estudante tinha 6 anos e cursava o pré-escolar, como era chamado na época. O anexo assistia cerca de 60 crianças, em três salas de aula com uma média de 20 estudantes por turma, todos na idade entre 5 e 6 anos. As salas eram pequenas, sem reboco nas paredes, e os materiais educativos eram restritos. As crianças não tinham parque ou quaisquer outros meios de diversão nos momentos de recreio, a não ser que nós, professoras, organizássemos algo. Era comum desenharmos amarelinhas no chão para as crianças brincarem. E ensinar brincadeiras como esconde vareta, pique-pega, entre outros. As salas de aula desse anexo ficavam em uma igreja, na qual o Padre da época cedeu o espaço para atender às crianças que não conseguiam ir para a escola que ficava em outro bairro. Eu estava como docente na escola e ministrava aula para a turma B. (UBERLÂNDIA, 2003).

foram se tornando uma estratégia de sobrevivência entre dois mundos paralelos, fui aprendendo e ensinando cotidianamente.

Bem... mas... e o outro contexto da escola privada? Em um outro ambiente repleto de materiais a explorar e em uma abordagem de ensino pautada na perspectiva da Pedagogia de Projetos, ensinamos as letras na composição das palavras ou frases a partir de um tema de interesse e com objetos, imagens, situações de pertinência e significância. O ovo aqui não era tão desejado, às vezes era desprezado por algumas crianças, pelo seu sabor e odor.

Assim, fui percebendo qual era o papel da docente na relação de ensinar e aprender em ambientes tão diferentes. Como fazer as crianças aprenderem e “acreditar que os povos em todos os lugares podem fazer três refeições por dia para seus corpos, ter educação e cultura para suas mentes e dignidade, igualdade e liberdade para seus espíritos”, como disse Martin Luther King Jr. (1962)?

O contexto em que me constituí docente explica minhas preocupações e ansiedades quanto à temática da pesquisa escolhida. Nessa trajetória, várias outras situações demonstraram como o nosso julgamento é falho, como avaliamos sem perceber as nuances e os contextos sociais. Como podemos ser justos? O que é justiça para todas as crianças?

Desse modo, nesses distintos contextos de escolas públicas e privadas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comecei a sentir “na pele” que todos passavam pelo processo de avaliação escolar, sendo essa boa ou ruim, sendo essa a favor ou contra a aprendizagem das crianças e o ensino das professoras. Entendi que tudo dependia de critérios, do modo como era conduzida a aplicação da avaliação e o que faríamos com as informações e resultados coletados.

Com mais tempo de experiência, outras situações foram surgindo e me deixaram ainda mais intrigada para compreender os processos de ensino-aprendizagem e avaliação. As crianças com deficiência começaram a frequentar os espaços escolares com maior intensidade, principalmente nas escolas públicas, mas adentravam também a rede privada. E havia um desconhecimento, uma apreensão muito significativa sobre como agir, como planejar, como desenvolver o trabalho pedagógico e, particularmente, como avaliar essas crianças.

Para minha vantagem, durante a graduação, n curso de Pedagogia que cursei incluiu em seu currículo disciplinas relacionadas à Educação Especial ao longo de todos os semestres. Desse modo, estudei um pouco sobre várias deficiências, surdez, cegueira, deficiências intelectuais, síndromes, entre outras.

Apreendi sobre os direitos humanos de todos e todas, sobre o processo de Inclusão Escolar e sobre o público-alvo da Educação Especial, que se apresentava, também, vulnerável socialmente. Apreendi sobre como incentivar o movimento de inclusão na escola e de que modo nós, docentes, temos a responsabilidade de transcender a partir das diferenças para: “aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver”, como dizem Dellors et al. (1996, p. 90).

Para além de conhecer sobre as deficiências, aprendemos como conviver com essas pessoas, organizar e criar recursos pedagógicos, favorecer o processo de escolarização por meio de adaptações curriculares e até mesmo atividades pedagógicas que propiciam compreender a avaliação escolar para essas crianças.

Atuei com esse ideal em mente por um período de seis anos da minha carreira profissional e pude perceber o quanto desejava, como professora, formatar, ou seja, colocar estudantes em uma fôrma, padronizar e normalizar práticas. Essas concepções não me ajudaram e, com o tempo, percebi que precisava aprimorar meus conhecimentos a fim de promover o desenvolvimento escolar das crianças, especialmente o das crianças com deficiências. Freitas (2003, p. 14) diz que “[...] prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente [...]” é papel da escola. Mas como prover essa qualidade e esse ensino “indistintamente”?

De que maneira poderíamos tratar todos/as sem distinção, se as possibilidades são tão diversas? Se as oportunidades de cada um/a são tão distintas e se as condições de acesso, permanência e escolarização são diferentes de um/a para outro/a estudante, seja em questões sociais, econômicas, físicas, intelectuais entre outras?

Nesse sentido, a avaliação escolar perpassa meu caminho e deixa mais dúvidas do que respostas. É nesse contexto, portanto, que justifico o meu interesse por desenvolver a presente pesquisa, qual seja, conhecer possíveis propostas de trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental que atendam à concepção de avaliação formativa, ou que ao menos se aproximem dessa concepção e possam contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.

## 1 INTRODUÇÃO

*Educar é ensinar outros a viver, é iluminar caminhos alheios; é amparar debilitado, transformando-os em fortes; é mostrar as veredas, apontar as escaladas, possibilitando avançar sem muletas e sem tropeços; é transportar as almas [...].*

*Antonieta de Barros (1935)*

Primeiramente, é importante ressaltar que a avaliação é um tema constantemente estudado por profissionais da educação, dada a diversidade de concepções e as funções que ela exerce na escola. Destacamos o quão complexo é desenvolver pesquisas que atendam às necessidades e possibilidades de avaliação escolar para os/as professores/as e para as aprendizagens significativas das crianças.

Do mesmo modo, a temática sobre inclusão, especialmente quando se trata de crianças com deficiências, é ponto de debates e discussões nas instituições escolares. A inclusão escolar é relativamente recente no contexto das escolas regulares, e organizar saberes, metodologias e procedimentos que auxiliem os/as professores/as nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação das crianças com deficiência não é uma tarefa fácil.

Acreditamos que compreender as concepções das participantes quanto à avaliação escolar das crianças com deficiências é perceber/reconhecer práticas pedagógicas avaliativas que se aproximam dos princípios da avaliação formativa. Nesse sentido, é de extrema importância no processo investigativo desta pesquisa alcançar elementos que explicitem a relação entre as práticas dos/as professores/as no que se refere à avaliação e o modo como as crianças com deficiências são avaliadas na escola de Ensino Fundamental.

Entendemos que investigar os aspectos relacionados à avaliação com foco na avaliação formativa e o modo como as crianças com deficiências são avaliadas nos espaços escolares pode favorecer a todos/as na comunidade escolar: profissionais, professores/as, estudantes e familiares.

Atualmente, a escola não garante aprendizagem significativa a todos/as, pois as condições socioeconômicas e culturais da grande maioria não possibilitam o rendimento esperado ou imposto pela lógica capitalista (FREITAS, 2003). A escola (nesta lógica) é excludente. A dinâmica na organização do sistema escolar não contribui para as diferenças humanas, nem para as diversidades socioculturais, muito menos para a inclusão das pessoas com deficiências. E é nestes aspectos que concentramos nossos estudos.

É a favor de uma escola que repense sua função social, sua organização, sua concepção de avaliação, seus/suas estudantes, além dos contextos sociais, econômicos e

culturais que devemos pensar e refletir. A avaliação formativa significa estar a favor do aprendizado das crianças, que oportuniza possibilidades construtivas, interativas no processo cognoscente. Em e no trabalho pedagógico, o ensino, a avaliação e aprendizagem não se separam, mas são partes intrínsecas de uma ação conjunta, ensino-aprendizagem-avaliação.

Assim sendo, a problemática desta pesquisa é: De que modo as crianças com deficiências são atendidas por práticas pedagógicas que levam em conta ensino-aprendizagem-avaliação favorecendo a inclusão? Antes de mais nada, é importante explicar que estudar a avaliação formativa é uma escolha. E optar por essa avaliação é confirmar nossa busca por práticas pedagógicas avaliativas que atendam propostas humanizadoras e progressistas (FREITAS, 2003 p. 69-70).

A lógica excludente e classificatória da escola não reflete nossa intenção de pesquisa. Nesse quesito, a avaliação formativa apresenta características coletivas, inclusivas, preocupada com a qualidade do ensino e favorece a aprendizagem dos/as estudantes, com ou sem deficiência. Por esse motivo, selecionamos a avaliação formativa como foco teórico nesta pesquisa.

Desse modo, estabelecemos como objetivo desta investigação conhecer possíveis propostas de trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental que atendam à concepção de avaliação formativa, ou que ao menos se aproximem dessa concepção e possam contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.

Além disso, procuramos responder os objetivos específicos da pesquisa, quais sejam:

- a) Identificar e reconhecer as ações relatadas por docentes do Ensino Fundamental envolvidos/as na pesquisa e as práticas utilizadas na avaliação das crianças com deficiências;
- b) Analisar esses relatos a partir das perspectivas analisadas nos discursos reconstruídos e nas respostas às perguntas realizadas sobre as práticas educativas de avaliação;
- c) Verificar se os princípios da avaliação formativa mostram-se presentes nas ações relatadas acerca do trabalho pedagógico realizado para o processo educacional das crianças com deficiência.

Trilhamos um caminho denso ao revisitar estudos anteriores que abordam as temáticas de avaliação escolar e deficiências. Após isso, estudamos e optamos por um percurso metodológico em uma abordagem da pesquisa qualitativa, além de utilizarmos técnicas que possibilitam dados suficientes para análise deste trabalho.

Escolhemos o Grupo Focal como técnica/procedimento para produzir informações referentes ao problema de pesquisa aqui apresentado (GONDIN, 2003) e selecionamos professoras e professores que atuam no Ensino Fundamental das escolas públicas do

município de Uberlândia como participantes da pesquisa. Para o tratamento das informações produzidas na pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN 2016).

Destacamos que essa pesquisa tem um caráter coletivo, pois investiga sentidos, ideias e significações de todos/as os/as envolvidos/as. Entendemos que este trabalho representa as vozes, a compreensão, as perspectivas e ideias de vários autores/as, dos/das participantes dos grupos focais, as análises e interpretações da autora, as sugestões, recomendações e os conselhos da orientadora e das docentes que fizeram parte da banca de qualificação e defesa.

Para tanto, organizamos os momentos de trabalho em cinco grandes ações: a) Leituras e aprofundamento teórico; b) Coleta de informações por meio da aplicação de um questionário e da técnica de Grupo Focal; c) Tabulação e categorização dos dados coletados em forma de eixos de trabalho e definição das temáticas de análise; d) Análise das informações de acordo com a análise de conteúdo; e) Escrita do relatório da dissertação.

Desse modo, sentimos necessidade de, em primeiro lugar, investigar sobre teses e dissertações em busca de contribuições efetivas sobre os temas “avaliação formativa” e “crianças com deficiências”. Essa investigação foi realizada como revisão da literatura. Optamos por procurar pesquisas relacionadas utilizando o Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), disponível em formato *on-line* e público.

Essa pesquisa foi organizada a partir das palavras-chave: “avaliação” e “deficiências”. Para restringir a busca contemplando o máximo possível da temática, utilizamos o operador booleano “AND”, que consiste em uma “fórmula que permite a ‘manipulação’ de proposições”, combinando os termos e delimitando a busca, garantindo, nos resultados (incluindo título e resumo) da pesquisa que os dois termos sejam contemplados (SILVA, 2016).

Desse modo, indicamos na busca: “avaliação AND deficiências”. Refinamos a pesquisa pelos seguintes itens: a) Dissertações e teses de mestrado e doutorado acadêmicos; b) Pesquisas mais recentes que compreendam os últimos cinco anos (2015-2019); e c) Área de concentração em Ciências Humanas. Encontramos nos resultados desta busca 237 trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Incluímos, para essa revisão de literatura, apenas trabalhos cujos títulos e resumos possibilitassem identificar: a) Avaliação escolar e/ou das aprendizagens; b) Relação com crianças com deficiência; c) Sala de aula regular como ambiente de desenvolvimento da pesquisa; d) Público-alvo de apenas estudantes do Ensino Fundamental.



Desse modo, 87 trabalhos foram selecionados, e, ainda assim, não foi possível afirmar que os trabalhos selecionados inicialmente apresentavam similaridade com os objetivos de nossa pesquisa. Por isso, procedemos à leitura da introdução, da seção metodológica e das considerações finais.

Ressaltamos que, para exclusão dos trabalhos, utilizamos como critérios: a) Indicar público da Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Superior e que estava vinculado a modalidades como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação a Distância; b) Indicar estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e/ou Altas habilidades e Superdotação (AH/SD); c) Abordar a temática da avaliação em situações específicas referentes: às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao cotidiano da pessoa com deficiência após o período de escolarização, voltadas à saúde, nutrição ou testes psicológicos, políticas públicas e estudos de realidades fora do nosso país; c) Indicar estudos sobre Avaliação Externa ou a programas específicos ou formação docente, formação de familiares, formação continuada, entre outros.

Como resultado, selecionamos vinte (20) trabalhos para analisarmos, os quais apresentaram proximidade com nossos objetivos e que contribuíram significativamente com nossas discussões. Então, a revisão de literatura inclui treze (13) dissertações de mestrado e sete (07) teses de doutorado, distribuídas em nove Universidades Federais, três Universidades Estaduais e duas Universidades Privadas.

Adiante, apresentamos os trabalhos analisados e posteriormente comentaremos sobre os objetivos, as metodologias e os resultados de cada estudo que contribuiu com nossa pesquisa.

**Quadro 1 – Informações gerais de Teses e Dissertações selecionadas**

<u>ANO</u>	<u>AUTORIA</u>	<u>INSTITUIÇÃO/LOCALIDADE</u>	<u>TÍTULO</u>
2015	Aguiar, Ana Marta Bianchi De	Universidade Federal Do Espírito Santo - Vitória/ES	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar.
2015	Monteiro, Maria Rosangela Carrasco	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul - Porto Alegre/RS	Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender.

2016	Almeida, Rosiney Vaz De Melo	Universidade Federal De Goiás- Catalão/GO	Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento.
2016	Andrade, Mirela Moreno Almeida De	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho- Marília/SP	Percepção de competência na execução de atividades realizadas por escolares com e sem deficiência.
2016	Barbosa, Ana Paula Lima	Universidade Federal Do Ceará - Fortaleza/CE	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado do município de Fortaleza - CE: diagnóstico, análise e proposições.
2016	Campos, Erica Costa Vliese Zichtl	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro - Rio De Janeiro/RJ	Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.
2016	Lara, Patricia Tanganelli	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo - São Paulo/SP	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
2016	Oliveira, Mariana Correa Pitanga De.	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro - Rio De Janeiro/RJ	A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual.
2016	Santos, Carla Ulliane Nascimento	Fundação Universidade Federal De Sergipe-são Cristóvão/SE	O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória.
2016	Silva, Suzanli Estef da	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro/RJ	Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente.
2016	Vitorino, Stephania Cottorello	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Araraquara/SP	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública.

2017	Albuquerque, Richardson Batalha De	Universidade Federal De Sergipe - São Cristóvão/SE	“Sei ou não sei, eis a questão” O professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.
2017	Almeida, Carla Campos De Oliveira	Universidade Nove De Julho - São Paulo/SP	Avaliação pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais do município de Extrema: um estudo de caso.
2017	Carvalho, Cristina Angélica Aquino De	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro - Rio De Janeiro/RJ	O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do Plano Educacional Individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.
2017	Lustosa, Celene Vieira Gomes Fortes	Fundação Universidade Federal Do Piauí -Teresina/PI	Práticas avaliativas de professores de crianças com Síndrome de Down nos anos iniciais no Ensino Fundamental.
2017	Luz, Lelyane Silva E	Universidade Federal De Uberlândia - Uberlândia/MG	Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual.
2018	Alves, Augusto Marques	Universidade Federal De São Carlos - São Carlos/SP	Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras.
2018	Araújo, Luana Barreto De	Universidade Federal Do Ceará - Fortaleza/CE	Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva: tessitura de narrativas, saberes e práticas.
2018	Muniz, Sheila Maria	Universidade Federal Do Ceará - Fortaleza/CE	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do Ensino Fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE.
2019	Nunes, Vera Lucia Mendonça.	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Marília/SP	Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão do aluno com deficiência.

Fonte: a autora.

Aguiar (2015) refletiu com profissionais do Ensino Fundamental sobre os processos avaliativos vivenciados por estudantes com deficiência intelectual, em busca de práticas pedagógicas inclusivas e possibilidades frente aos grandes desafios de realizar a avaliação escolar. O título do seu trabalho sugere as dificuldades e os desafios para avaliar esse público, ao utilizar a conhecida expressão “Calcanhar de Aquiles”.

Nesse trabalho, a metodologia escolhida foi a pesquisa-ação, que envolveu a colaboração de muitas pessoas, profissionais e pesquisadores, possibilitando que a autora pudesse compreender a realidade social e buscar ações reflexivas e críticas para alcançar os resultados.

Aguiar (2015) realizou uma pesquisa bibliográfica sobre o material estudado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Posteriormente, coletando dados com docentes, pedagogos, gestores e estudantes da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental, realizou entrevistas e promoveu grupos focais que auxiliaram na organização e análise do conteúdo acerca de três temáticas principais: Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recurso multifuncionais (SRM); avaliação dos estudantes; e formação de docentes. O segundo tema aproximou-se dos nossos objetivos.

Segundo a autora:

[...] reflexões sobre o rendimento escolar apontavam algumas linhas de pensamento que não tínhamos como desconsiderar no processo de pesquisa. Primeiro que não é possível falar de rendimento sem um compromisso direto com a apropriação do conhecimento. Muitas vezes, deseja-se que os alunos apresentassem [sic] resultados sem considerá-los como frutos do trabalho que foi desenvolvido no coletivo da escola. (AGUIAR, 2015, p. 200).

Essa tese apresenta o quanto a temática avaliação precisa ser melhor desenvolvida, especialmente nas formações de docentes. Ademais, demonstra o impasse ao avaliar os/as estudantes na identificação, planejamento e avaliação do rendimento escolar e menciona haver um predomínio da avaliação classificatória nas propostas de atividade pedagógica. Por fim, aponta que as atitudes colaborativas auxiliaram na articulação de ações coletivas para garantir o direito de aprendizagem do/a estudante na classe comum.

Monteiro (2015) estudou a organização curricular de uma escola pública em Porto Alegre. Para tanto, descreveu como a escola compreende e organiza o trabalho pedagógico e alcança bons rendimentos nas avaliações escolares de crianças com Deficiência Intelectual e Autismo.

Essa pesquisa organizou-se de acordo com a abordagem qualitativa com estratégias de metodologia etnográfica. A extensa pesquisa perpassa procedimentos de ensino, análises curriculares, projetos desenvolvidos pela instituição, organização de trabalho compartilhado por docentes, diferenciação nas metodologias aplicadas, processos de planejamentos escolares e avaliação do ensino, buscando demonstrar como esses caminhos na escola podem favorecer o ensino inclusivo.

Como resultado, no que tange às questões de avaliação, podemos citar que nessa escola os/as docentes não avaliam apenas o desempenho dos/as estudantes; o olhar é mais sensível e observa as condições dos estudantes para o avanço no processo de aprendizagem e socialização.

Os/as docentes organizam e avaliam a efetividade das situações de ensino coletivamente, buscando alternativas para melhorar a aprendizagem. Como foi dito pela autora:

[...] existem três modalidades de avaliação: formativa, somativa e especializada. [...] a avaliação formativa é aquela realizada trimestralmente e envolve Conselho de Classe Participativo, elaboração de relatório descritivo sobre o rendimento do aluno realizado pelos professores, a autoavaliação dos alunos e da turma que é feito durante o conselho de classe. Contempla ainda a análise de dossiê do aluno feito pela família. Os resultados são registrados em pareceres descritivos individuais. A avaliação somativa é o diagnóstico realizado no final do ano letivo, o qual descreve o processo do aluno durante o ano, informado pela avaliação formativa, e aponta “o modo de progressão do educando. A avaliação especializada ocorre quando os educadores a solicitam, com o objetivo de analisar os processos de aprendizagem do educando que necessitam de apoio educativo especial e envolve outros profissionais [...]. (MONTEIRO, 2015, p. 89).

Almeida (2016), em sua dissertação, analisa como acontecem “a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual”. O público da pesquisa são docentes que atuam em classes regulares do Ensino Fundamental. A metodologia desenvolvida foi “observação participativa, entrevista com grupo focal e análise documental” (ALMEIDA, 2016, p. 11).

A análise de conteúdo apontou para três grandes categorias: 1) Organização do Trabalho Pedagógico: Ensino Comum e Educação Especial; 2) Práticas de Ensino: construção de conhecimento e participação em eventos de letramento; 3) Avaliação: instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem ou de legitimação da aprovação automática dos/as estudantes com deficiência.

Os resultados encontrados, no que se refere ao eixo de Avaliação, indicam que os/as docentes têm desenvolvido uma nova consciência sobre as possibilidades dos/as estudantes com deficiência, no entanto ainda com desafios e dificuldades em organizar e elaborar tais avaliações. A autora contempla em seu texto as concepções da avaliação formativa e indica que uma avaliação inclusiva precisa ser “ressignificada, [...] dinâmica, assistida e explicativa [...]”. A avaliação antes de quantificar é uma etapa do processo de planejamento da ação educativa.” (ALMEIDA, 2016, p. 186).

Andrade (2016) objetivou identificar aspectos de competência no desenvolvimento de atividades escolares na visão de docentes e estudantes com e sem deficiência física. Como público da pesquisa, a autora escolheu dezoito estudantes com e sem deficiência física do Ensino Fundamental juntamente com os/as professores/as.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada e de um teste de caracterização e funcionalidade que mede a execução e a percepção dos/as estudantes em 26 atividades. Realizou análise do conteúdo coletado e estudo comparativo em abordagem quali-quantitativa, visto que a autora comparou o desempenho de estudantes com e sem deficiência.

Os resultados dessa pesquisa identificam que os/as docentes percebem como desvantagem as competências dos/as estudantes com deficiências. No entanto, isso não fica claro quando se compara o desempenho desses mesmos estudantes na realização das atividades avaliativas. Essa pesquisa indicou que as crianças têm dificuldades no aprendizado, porém não se nota isso em suas atividades avaliativas, pois na maioria das vezes elas acontecem com acompanhamento.

Barbosa (2016), em sua pesquisa, enfatizou a avaliação de estudantes com deficiência intelectual de uma rede de ensino em Fortaleza – CE. A autora analisou alguns procedimentos de avaliação da escrita, o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE e a articulação deste com a avaliação escolar em sala comum. Apontou as dificuldades encontradas pelos/as docentes no desenvolvimento de atividades avaliativas que desenvolvem a aprendizagem das crianças com deficiências, abordando perspectivas teóricas sobre a Avaliação Educacional em uma vertente da Avaliação Formativa.

Barbosa (2016) delineou uma grande preocupação, que corrobora nossas proposições:

A ação de ensinar aos alunos com deficiência tem peculiaridades, assim como seu processo de aprendizagem prevê, em alguns casos, a implantação de recursos materiais e estratégias de mediação pedagógica diferenciadas. A avaliação desse processo possui especificidades que necessitam ser

problematizadas. A prática corrente, contudo, sugere outra direção. Os alunos com deficiência, matriculados nas redes públicas de ensino, são “avaliados” por meio dos mesmos instrumentos que os demais alunos, ou, simplesmente, não são avaliados. (BARBOSA, 2016, p. 17).

Como resultado de sua pesquisa, Barbosa (2016) relatou sobre como é necessária a figura de um coordenador escolar que auxilie na colaboração e na articulação do trabalho entre o AEE e a sala regular para viabilizar propostas de avaliação que contemplem as condições, limitações e potencialidades das crianças. Além disso, apontou a necessidade de aprimoramento dessas práticas articuladas.

As pesquisas de Campos (2016) e Carvalho (2017) são similares, pois analisam os planejamentos de uma escola da rede municipal quanto à elaboração, à implementação e à avaliação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que contribui com o currículo para estudantes com deficiência intelectual.

As duas pesquisas apresentaram vieses qualitativos, considerando os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Campos (2016) coletou os dados por meio de observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas; já Carvalho (2017) desenvolveu um estudo de caso elaborando um modelo do protocolo PEI – Planejamento Educacional Individualizado –, em que acompanha o desenvolvimento da aprendizagem de uma estudante.

Os resultados foram similares e chegaram à conclusão de que existem vulnerabilidades no processo de inclusão na escola; dificuldades de interlocução dos/as docentes das salas regulares e docentes das salas de recursos multifuncionais e do AEE. As práticas tradicionais de ensino e avaliação são constantes e não atendem ao público das crianças com deficiências. Além disso, a formação docente está fragilizada, pois não oferece subsídios aos/as docentes na atuação e na avaliação escolar para as crianças com deficiências.

Essas duas autoras indicam que elaborar e aplicar um plano individualizado de ensino levando em conta os aspectos, as condições e as necessidades do/a estudante contribuem significativamente para seu progresso e rendimento escolar. Além disso, pode colaborar com a inclusão das crianças juntamente com o trabalho colaborativo.

Lara (2016) realizou em sua pesquisa uma investigação em documentos que referenciam a avaliação escolar para crianças com deficiências no estado de São Paulo. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as orientações, concepções e proposições desses documentos, que são RAADI – Referencial de Avaliação da Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (São Paulo, 2008) e Orientações Curriculares

– Proposições de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007).

As análises da autora indicaram que esses documentos servem como suporte para que docentes realizem as avaliações de rendimento escolar das crianças com deficiências, em especial daquelas com deficiência intelectual. Como resultado da investigação, essa autora percebeu que as adaptações sugeridas nos documentos apresentam reducionismo de conteúdo e lentidão do processo de aprendizagem, o que implica dificuldade de acesso à língua escrita. Também há uma baixa expectativa em relação ao desenvolvimento das crianças com deficiências.

Oliveira (2016), em sua dissertação, analisou os processos avaliativos para estudantes com deficiência intelectual e como estes elaboram conhecimento e dele apropriam-se. Como metodologia de pesquisa, sua escolha foi realizar estudos de casos múltiplos, por um viés qualitativo, utilizando como instrumentos a observação participante, entrevistas abertas e semiestruturadas e a aplicação de provas para avaliar a aprendizagem dos/as estudantes.

A autora descreveu e apresentou documentos legais que discutem a avaliação de estudantes com deficiências. O trabalho apresentou alguns procedimentos avaliativos com dois estudantes com deficiência intelectual de escolas públicas de diferentes contextos. Após análises dos dados e das avaliações propostas, a autora encontrou como resultado práticas de avaliação mediada com possibilidade de favorecer o/a estudante na apreensão do conhecimento e enfatizou:

[...] que a prática avaliativa deve ocorrer de forma respeitosa com os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos. [...] intervir de maneira organizada através de estratégias que dialoguem com o currículo em suas diferentes dimensões. (OLIVEIRA, 2016, p. 106).

Essa pesquisadora complementa que a aplicação das provas avaliativas aos estudantes ocorreu com a mediação da professora, possibilitando “trocas pertinentes ao desdobramento educativo” (OLIVEIRA, 2016, p. 35). A mediação da professora avaliadora, por meio de intervenções que possibilitou o apoio essencial e as condições para realização das tarefas, promoveu o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de aprendizagem, pois houve avanços significativos quanto à memória, à concentração, à imaginação, à linguagem e à apropriação dos conhecimentos durante as atividades trabalhadas.

Santos (2016) objetivou encontrar um processo avaliativo que não fosse padronizado, nem classificatório, a partir de uma concepção de avaliação que compreende a criança como



“ser humano, pensante, global e singular” (SANTOS, 2016, p. 8). Essa autora escolheu a metodologia de estudos de casos múltiplos, em uma abordagem qualitativa, e utilizou como instrumento de coletas de dados a análise documental de relatórios avaliativos, além de entrevistas semiestruturadas em três frentes: família, docentes e psicólogas que atendem os/as estudantes.

Em seu texto, a autora analisou teoricamente as questões das deficiências e como a sociedade tem encarado esse público; buscou conhecer quais são os procedimentos e critérios utilizados para avaliar os/as estudantes; descreveu sua metodologia e o modo como organizou sua pesquisa para a coleta de dados.

A pesquisadora defendeu ser importante avaliar a criança considerando todas as suas dimensões como ser humano: “o indivíduo no processo avaliativo é um ser global, pensante, humano e singular; não pode ser avaliado por intermédio de um olhar fragmentado” (SANTOS, 2016, p. 75). Desse modo, identificou que as avaliações, principalmente no campo psicológico das crianças com deficiências, são organizadas de forma quantitativa e métrica.

As avaliações realizadas pela família e pelos/as docentes também não levam em conta todos os aspectos da criança, mas apresentam limitações, pois mobiliza as análises avaliativas para um pensamento simplista que não vislumbra as potencialidades da criança, mas que ressalta a limitação e a deficiência. Em outras palavras, o olhar avaliativo é para o que falta, não para o que é possível.

A pesquisadora salienta que o estudante deve ser respeitado no processo de avaliar e que o olhar para a falta ou para a limitação não consegue avaliar todas as condições dessa pessoa, ou seja, a sua totalidade. Segundo essa pesquisadora:

Então, é preciso ter cautela para perceber que o olhar necessita ir mais além, permitindo, assim, o desabrochar da pessoa por outras vias, como por exemplo: a linguagem e o corpo. Com isso, o objetivo maior foi o de construir uma outra perspectiva sustentada em alguns dos pressupostos fenomenológicos, de modo a enxergar a pessoa diagnosticada de modo mais amplo. (SANTOS, 2016, p. 75).

Essa pesquisa não ofereceu uma resposta sobre qual perspectiva de avaliação poderia ser adequada para esses casos. No entanto, ela denotou ser necessário modificar o “olhar sobre o outro durante o processo avaliativo, contemplando o ser humano em sua amplitude e complexidade.” (SANTOS, 2016, p. 79).

Silva (2016) discorreu, em sua dissertação, sobre os desafios de avaliação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seu objetivo foi analisar as concepções dos/as professores/as sobre os processos de avaliação escolar de estudantes do Ensino Fundamental com necessidades educacionais específicas.

Nota-se que a autora não especificou apenas as pessoas com deficiências, mas ampliou o público-alvo da investigação ao usar a expressão “necessidades educacionais especiais”. Segundo a Declaração de Salamanca (ONU, 1994, p. 2), “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

Assim, em uma perspectiva inclusiva, podemos entender que pessoas com deficiências, com TGD ou com AH/SD possuem necessidades educacionais especiais e são identificadas como Público-Alvo Educação Especial (PAEE). Já pessoas com outros transtornos, por exemplo os psicológicos e as dificuldades de aprendizagem, como dislexia, dislalia, discalculia, entre outros, são identificadas apenas pelo termo necessidades educacionais especiais.

A autora escolheu uma abordagem qualitativa e utilizou entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados da pesquisa. Ela salienta que “a avaliação escolar perpassa todo o sistema educacional” (SILVA, 2016, p. 8), por isso é impossível não discutir sobre práticas de ensino, aprendizado, currículo, planejamentos, projeto político-pedagógico escolar e formação docente. Também discute sobre a Inclusão Escolar e sobre as práticas de ensino e avaliação de forma ampla e, em seguida, conceitua avaliação das aprendizagens, avaliação como classificação e avaliação em uma perspectiva inclusiva. Assim, essa pesquisadora discorre sobre várias questões, dentre elas: “Como avaliar as diversas formas de aprender? Enfim, como garantir o desenvolvimento acadêmico de um aluno que apresente uma diferença significativa em seu aprendizado?” (SILVA, 2016, p. 38).

Silva (2016) não identifica um tipo de avaliação que possa responder às perguntas que formulou, no entanto compreendemos que ela discute e explicita uma perspectiva de avaliação que leva em conta o/a estudante. Assim, fica claro que as instituições escolares, sejam elas quais forem, necessitam de adequações em todos os sentidos: atitudinais, arquitetônicos e pedagógicos. É imprescindível a discussão curricular, planejamentos diferenciados, avaliações flexíveis, novas didáticas e metodologias para alcançarmos os objetivos da educação inclusiva.

Vitorino (2016), em sua tese, buscou compreender as concepções de docentes no que tange à avaliação na chamada “escola para todos”. Escolheu como campo da pesquisa uma rede municipal do interior paulista para investigar como a avaliação é um “instrumento” que organiza o trabalho pedagógico dos/as docentes.

Por meio de uma metodologia ancorada na abordagem qualitativa e utilizando como instrumento de coleta de dados a análise documental, observação *in loco* dos processos avaliativos e aplicação de questionários, Vitorino (2016) discorreu sobre as práticas de avaliação e as condições efetivas para uma prática avaliativa formativa.

Em seu texto, a pesquisadora debateu sobre a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência em seu contexto político de inclusão escolar; apresentou críticas sobre o que é uma “escola para todos” e apontou alguns entendimentos sobre a questão, como as contradições do processo de avaliação na escola e das avaliações externas para as crianças com deficiências. Além disso, ampliou o olhar sobre a avaliação formativa, delineando os aspectos em que esse tipo de perspectiva pode favorecer esses/as estudantes.

Essa autora chegou à conclusão de que 65,6% das professoras apresentam uma concepção diagnóstica da avaliação e 44,4% apresentam uma concepção de avaliação “tradicional”, em que se preocupam somente em medir, quantificar o que foi ensinado, e não o que foi aprendido. (VITORINO, 2016, p. 140-141)

Destaca-se que, segundo a autora, as professoras participantes de sua pesquisa acreditam que avaliação é o instrumento que analisa as dificuldades dos/as estudantes, mas apenas três professoras entendem que a avaliação é também um meio de obter dados para orientar e ajustar o planejamento pedagógico com intuito de atender às limitações das crianças.

Nas questões de avaliação adaptada às realidades de crianças com deficiências, a maioria das professoras realiza essa adaptação a partir dos conteúdos, entendendo a escrita como uma única forma de registro dos/as estudantes. Em outras palavras, segundo a pesquisadora, as avaliações adaptadas ficam incoerentes e não cumprem seu papel de avaliação para aprendizagem. A pesquisadora sugere como opções de procedimentos avaliativos o portfólio e a observação com registro. Sobre esse aspecto, ela afirma:

Nesse sentido pode-se inferir que entendem o portfólio como um instrumento de avaliação capaz de orientar como as ações planejadas e/ou aplicadas pelo professor, evidenciando ser um rico instrumento não só para o professor atuante do momento, mas também para o futuro professor do aluno público-alvo da educação especial. (VITORINO, 2016, p. 141).

A pesquisadora conclui que a avaliação precisa ser mediada por um/a professor/a para atender às habilidades e às limitações dos/as estudantes. Nesse sentido, indica o portfólio como um procedimento capaz de organizar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do/a estudante em uma perspectiva de avaliação inclusiva e completa, explicitando ser necessário flexibilizar as práticas cotidianas em busca de uma avaliação organizada e formativa.

Albuquerque (2017) tem por objetivo compreender o modo como os/as professores/as elaboram avaliações para garantir a aprendizagens dos/as estudantes com deficiência intelectual. Por meio de entrevistas semiestruturadas, sob o viés qualitativo, o autor analisou os discursos de docentes que justificaram suas concepções sobre a avaliação.

Esse autor descreveu as diversas concepções de avaliação, dentre elas a avaliação formativa, e encontrou três docentes, entre dez profissionais que compuseram sua pesquisa, que compreenderam a avaliação pelo viés do desenvolvimento do/a estudante (ALBUQUERQUE, 2017). Os resultados alcançados nessa pesquisa indicam a formação continuada e os estudos sobre a necessidade de um modelo ou diretriz para auxiliar os/as docentes nesta dinâmica de avaliar para as aprendizagens dos/as estudantes com deficiência intelectual.

Almeida (2017) desenvolveu sua pesquisa por meio de um estudo de caso que objetivou compreender e refletir sobre as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem escolar e sobre a avaliação formativa. A autora realizou um levantamento de dados referentes a dez escolas, todas de Ensino Fundamental, em um total de cem turmas do 1º a 5º ano e cem professoras participantes. Além disso, ela identificou que, dentre os 2.477 estudantes dessas escolas, 90 eram considerados crianças com necessidades educacionais especiais.

Posteriormente, decidiu aplicar um questionário em duas professoras de cada turma da escola em que houvesse a maior concentração de crianças com necessidades educacionais especiais. Ademais, também realizou observações *in loco* para a coleta de dados e estudou documentos orientadores preparados pela Secretaria de Educação da cidade. Considerou, ainda, que a avaliação deve levar em conta o processo de ensino-aprendizagem de modo articulado. Por fim, apresentou a ideia de avaliação formativa, esclarecendo a:

[...] ideia de que as aprendizagens desejadas são necessárias para a boa formação dos alunos. Assim pensando, os processos avaliativos formativos não buscam classificar os alunos e sim identificar seus sucessos, suas dificuldades, suas possibilidades, para que lhes sejam oferecidos os devidos apoios com vistas a superarem as dificuldades identificadas. (ALMEIDA, 2017, p. 95).

Lustosa (2017) partiu da perspectiva de que a avaliação escolar é um grande desafio na escola e, por isso, objetivou em sua pesquisa “investigar as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças com síndrome de Down”. (LUSTOSA, 2017, p. 7).

Seu trabalho envolveu uma abordagem qualitativa-explicativa, com utilização dos seguintes procedimentos: roteiro de observação e entrevista semiestruturada; análise de conteúdo no tratamento dos dados.

A pesquisadora identificou que a avaliação formativa é uma maneira de possibilitar aprendizagens significativas às crianças com deficiências.

A avaliação formativa é o principal meio através do qual o aluno passa a conhecer seus erros e acertos, assim como o ajuda a desenvolver um estudo mais organizado dos conteúdos, pois indica como e se está atingindo seus objetivos. Para o educador, a avaliação é um espaço propício de reflexões para a tomada de decisões, em face do desempenho individual do educando. (LUSTOSA, 2017, p. 45).

Dentre os resultados obtidos, a autora pôde identificar as resistências de muitos e muitas docentes ao avaliar os/as estudantes com deficiências. Duas docentes mantiveram uma concepção de que inclusão é o mesmo que acessibilidade estrutural; uma das docentes falou sobre a inclusão na aprendizagem e outras entenderam inclusão como interação e socialização. As avaliações aconteciam de modo informal e priorizavam a socialização do estudante, segundo as docentes que participaram da pesquisa de Lustosa (2017).

Luz (2017), em sua dissertação, discorreu sobre procedimentos avaliativos, objetivando reconhecer e compreender as práticas avaliativas utilizadas por uma professora do Ensino Fundamental para uma estudante com deficiência intelectual. O estudo de caso proposto pela autora também utilizou como aporte teórico autores/as que utilizamos em nossa pesquisa, como Fernandes (2009), Freitas (2003), Hoffmann (2011, 2018), Luckesi (2011), Romão (2011), Vasconcellos (1995, 1998) e Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017). Segundo essa pesquisadora:

[...] a avaliação da aprendizagem escolar é um elemento importante nas práticas educacionais para acompanhar a escolarização de estudantes com deficiência [...] e possibilitar novas formas de aprendizagens com base nas dificuldades percebidas no processo de escolarização (LUZ, 2017, p. 48).

Essa autora descreveu os procedimentos adotados pela professora como para casa, estudos dirigidos, trabalhos interdisciplinares e provas bimestrais. Além disso, confirmou que a professora não reconhecia o potencial de expressão e o envolvimento da estudante com deficiência nas aprendizagens, pois organizava e elaborava atividades e materiais que não avançavam para níveis complexos do conhecimento.

[...] a avaliação formativa configura um desafio às práticas educacionais, pois ainda há traços fortes da avaliação classificatória e excludente nas escolas do país; tal perspectiva é uma das manifestações da avaliação somativa, aplicada para verificar o que foi aprendido por discentes no fim de um período escolar. (LUZ, 2017, p. 110).

Alves (2018) apresentou em sua pesquisa uma análise das produções acadêmicas sobre a temática da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Sua extensa revisão bibliográfica apontou que existem muitas pesquisas no âmbito da avaliação escolar no contexto da sala regular. No entanto, os trabalhos analisados por ele apontam uma falta de discussão do assunto quanto à avaliação da aprendizagem para crianças com deficiências.

A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual é [...] um ponto de absoluta fragilidade no corpo da Educação, que não deve, sob razão alguma, ser ignorada. Por isso o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual exige dos envolvidos e interessados o olhar mais atento às suas demandas e necessidades, mas, principalmente, às suas potencialidades e possibilidades no contexto de iniciativas inclusivas universalizadas e na superação de práticas isoladas, meramente instrumentalizadas e assistencialistas. Dentro dessa perspectiva de inclusão várias ações têm envidado esforços para que essa meta seja atingida. (ALVES, 2018, p. 103).

O autor também indicou que os trabalhos selecionados e analisados por ele estão em um momento de transição entre compreender as dinâmicas escolares para as crianças com deficiência e organizar avaliações coerentes que tenham como foco a aprendizagem desses estudantes. O autor tratou da avaliação das aprendizagens com destaque para a avaliação formativa.

Araújo (2018), em sua dissertação, analisou quais são os conhecimentos, informações e práticas que a escola, junto com uma equipe clínico-especializada, concebia e das quais necessitava para realizar a inclusão escolar do estudante. A autora utilizou dois pilares como referência, Saúde e Educação – aqui nos concentramos nos aspectos referentes à Educação.

Sua metodologia de pesquisa teve viés qualitativo para esse segundo pilar, com revisão de literatura (internacional e nacional), além de análise de documentos, como protocolos avaliativos e relatórios dos/as docentes. Como resultado, a pesquisadora constatou que esses documentos apresentavam os/as estudantes exclusivamente por meio de suas dificuldades e problemas, não demonstrando um olhar sensível às potencialidades deles/as.

Havia o grande interesse em um laudo clínico especializado que justificasse as questões das crianças e pouco se descrevia sobre o rendimento escolar. Essa pesquisadora evidenciou que um trabalho colaborativo pode contribuir significativamente para a inclusão das crianças com deficiências nas escolas e constatou que as práticas escolares permanecem sendo excludentes. Ademais, salientou que:

[...] é notória a presença de lacunas formativas, atitudinais, organizacionais e sistêmicas relacionadas à inclusão, as quais se constituem desafios a serem mais bem compreendidos e adequadamente superados. (ARAÚJO, 2018, p. 113).

Muniz (2018) também investigou as práticas de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiências matriculados nas salas regulares do Ensino Fundamental de uma rede pública. Seu objetivo era compreender as concepções dos/as docentes no que dizia respeito à deficiência intelectual, à inclusão e à avaliação da aprendizagem. Também identificou os procedimentos avaliativos utilizados por eles/as, bem como as dificuldades no processo de avaliação escolar.

A autora delimita sua pesquisa por meio dos dados coletados em entrevistas e questionários e na realização de uma análise documental. Assim, identificou o quanto é necessário o desenvolvimento de mais estudos para uma formação continuada de docentes.

Além disso, a autora apontou as dificuldades e limitações nas concepções dos/as docentes e no processo de escolarização e na avaliação das crianças com deficiências em uma perspectiva inclusiva. Muniz (2018) considerou que:

[...] avaliação não poderá estar alicerçada em uma profecia autorrealizadora, recheada de expectativas vazias ou negativas, ou reduzida a uma atividade mecânica de medir o desempenho desse aluno. (MUNIZ, 2018, p. 96).

Como resultado de sua pesquisa, indicou que muitos/as docentes apresentaram conhecimento limitado sobre deficiências, sobre processos de ensino e aprendizagem e pouca compreensão sobre a legislação vigente, sendo que “a avaliação do ensino e aprendizagem

recomendada pela legislação atual para esse alunado deverá obedecer aos preceitos de uma avaliação formativa” (MUNIZ, 2018, p. 142-143).

A autora percebeu também que, dentre as avaliações aplicadas no dia a dia aos/as estudantes, destacam-se relatórios individuais, registros no diário de classe, fichas ou similares com registros de suas observações, provas escritas, questionários, testes, exercícios, trabalhos individuais e coletivos. É marcante nas considerações dessa autora a necessidade de formação continuada nesta temática.

Nunes (2019), em sua dissertação, estudou as concepções favoráveis e desfavoráveis de docentes do Ensino Fundamental sobre inclusão escolar. A pesquisa de cunho qualitativo e descritivo utilizou como instrumentos a entrevista semiestruturada e os cadernos de registros. Para o tratamento dos dados, realizou análise de conteúdo.

Ao analisar seus dados, essa autora percebeu 91 concepções favoráveis e 45 concepções desfavoráveis à inclusão escolar. Dentre as concepções favoráveis, ela analisa os relatos das professoras em relação à avaliação da aprendizagem. Sua pesquisa apontou em seus resultados que os/as docentes reconhecem a necessidade de adaptar a avaliação à realidade das crianças com deficiências, sendo importante seguir as orientações dadas pelo município. Ademais, que acreditam que a avaliação deve ser processual e que deve acompanhar o desempenho e o progresso da aprendizagem das crianças.

Os docentes participantes da pesquisa de Nunes (2019) também consideram que a avaliação diagnóstica é uma excelente ferramenta para conhecer o/a estudante e que a avaliação é uma possibilidade para analisar as potencialidades das crianças. No caso deste estudo, optamos por priorizar apenas os dados referentes à avaliação para descrever nesta revisão de literatura.

Ao analisarmos os vinte trabalhos selecionados por nós na presente investigação, percebemos que todos indicaram desafios relacionados à avaliação para crianças com deficiências. Destacam as concepções de avaliação; indicam funções distintas para avaliação escolar a depender da concepção de avaliação defendida; enfatizam as dinâmicas ocorridas no contexto de sala de aula, os procedimentos avaliativos utilizados, os instrumentos escolhidos para organizar as avaliações para as crianças com deficiências e as dificuldades encontradas por docentes do Ensino Fundamental para gestar todo esse processo.

As pesquisas de Albuquerque (2017), Almeida (2016), Almeida (2017), Alves (2018), Barbosa (2016), Lustosa (2017), Luz (2017), Monteiro (2015), Muniz (2018), Nunes (2019) e Vitorino (2016) contribuíram significativamente com as nossas discussões no que se refere aos estudos sobre avaliação formativa e avaliação para aprendizagens. A Técnica de Grupo



Focal, escolhida para nossa pesquisa, foi aplicada apenas por Aguiar (2015) para a composição da coleta de dados.

As análises das pesquisas de Aguiar (2015), Almeida (2016), Andrade (2016), Lustosa (2017), Monteiro (2015) e Nunes (2019) pautaram-se na análise de conteúdo.

Os demais trabalhos demonstraram menor proximidade com nossa pesquisa. No entanto, ampliaram considerações referentes às necessidades educacionais específicas das crianças com deficiências no contexto da sala de aula comum.

A presente revisão de literatura ajudou-nos a perceber similaridades entre o que propusemos em nossa pesquisa. Acreditamos também que tal revisão ampliou ainda mais o repertório de estudos e pesquisas sobre a temática, haja vista a produção de trabalhos que realizaram estudos específicos sobre avaliação das aprendizagens escolares para crianças com deficiências.

Compreender o que outros/as autores/as descreveram em suas pesquisas, o modo como organizaram seu trabalho e os resultados alcançados nos demonstra o quanto são importantes as pesquisas e produções relacionadas à temática de avaliação escolar para as crianças com deficiências. Nesse sentido, é importante descrever como este relatório de pesquisa foi sistematizado.

O presente trabalho foi organizado em seis seções, em que: apresentamos os objetivos e trouxemos discussões recentes sobre avaliação e deficiência; definimos os caminhos metodológicos escolhidos; aprofundamos sobre a temática que envolve a Educação Inclusiva e Educação Especial; estudamos detalhadamente os aspectos que orientam o trabalho pedagógico em uma perspectiva de avaliação formativa; realizamos análises do conteúdo obtido na coleta de dados a partir da técnica aplicada; e consideramos os resultados alcançados.

Nesta primeira seção, optamos por descrever resumidamente as escolhas teóricas e metodológicas, apresentar a problemática e os objetivos da pesquisa e ampliar nossos estudos por meio de uma revisão de literatura. Investigamos, nesta revisão, teses e dissertações, do período de 2015 a 2019, que pesquisaram e contribuíram com a temática da avaliação formativa e as crianças com deficiência, analisando possíveis aproximações com a nossa pesquisa.

Constatamos que as pesquisas recentes legitimam nossas intenções de pesquisa e confirmam a complexidade dos processos avaliativos para crianças com deficiências e a necessidade de aprofundar os estudos nesta temática, observando o contexto da sala regular.

Na segunda seção, indicamos os princípios epistemológicos da pesquisa, que se fundamenta na concepção filosófica do Materialismo Histórico-Dialético (MDH), segundo Martins (2016) e Saviani (2005), que primam em seus estudos pelo desenvolvimento social e cultural, pelas relações mútuas, pela transformação da consciência e pela percepção da pessoa.

Concentramo-nos em explicar as abordagens de pesquisa que escolhemos, que são: qualitativa, descritiva e exploratória, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), Lakatos e Marconi (1993), Ludke e André (1986) e Oliveira (2008).

Optamos por Bardin (2016) como princípio para o tratamento dos dados, a partir da análise de conteúdo. Além disso, descrevemos os passos realizados para a aplicação da técnica do Grupo Focal, de acordo com Aschidamini e Saupe (2004), Gatti (2005), Gondin (2003) e Zuba (2013).

Na terceira seção, concentramo-nos em aprofundar sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva e Educação Especial. Assim, para discutir melhor nosso objeto de pesquisa, estudamos autores/as como Anache e Resende (2016), Beyer (2013), Bruno (2005), Carvalho (2010), Glat (1996), Manzini, Oliveira e Germano (2018), Mendes e Almeida (2010), Jesus et al. (2015) e Rodrigues (2006).

Na quarta seção, discutimos sobre as concepções de avaliação e de que modo se mantêm as desigualdades no ambiente escolar, na maioria das vezes, excluindo as crianças. O nosso objetivo foi aprofundar os estudos e as leituras no que tange à avaliação formativa das aprendizagens. Para isso, ancoramo-nos em autores como Fernandes (2009), Freitas (1995, 2003, 2016), Hadji (2001), Hoffman (2001, 2003, 2018), Luckesi (2008, 2011, 2014, 2018), Mendes et al. (2018) e Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017).

Ainda, refletimos sobre a avaliação escolar que consta dos documentos oficiais que tratam desta modalidade e sobre conteúdos indicados nas legislações vigentes, por exemplo, no Decreto 7611/11, na Lei 9394/96, na Lei 13.146/15 e na Resolução nº 2 de 11/09/01, dentre outros documentos oficiais.

Optamos por refletir a partir de perguntas inquietantes, como: De que maneira uma avaliação excludente pode ser uma avaliação inclusiva? De que modo ouvir e conhecer a perspectiva das professoras e o trabalho que realizam com as crianças com deficiências pode se aproximar dos princípios de uma avaliação formativa?

Apresentamos, na quarta seção, a maneira como a avaliação é frequentemente realizada nas escolas e como ela toma uma posição de destaque na aprovação e reprovação

dos/as estudantes, pois enlaça todo o trabalho pedagógico, amarra as aprendizagens, subverte as ações de “ensinagem” e, na maioria das vezes, seleciona, classifica e exclui.

Na quinta seção, realizamos a análise dos dados coletados, debruçando-nos sobre temáticas selecionadas, com apoio em Bardin (2016), para descrever os resultados da pesquisa. Abordamos os aspectos teóricos que compactuam com as descobertas e analisamos, a partir das perspectivas e práticas relatadas pelas professoras, o que elas pensam sobre avaliação escolar no processo educacional para as crianças com deficiências.

Na sexta seção, apresentamos, de modo sistematizado e breve, nossas considerações finais e os resultados alcançados na pesquisa, ressaltando os esforços realizados pelas professoras em realizar práticas avaliativas que resistam ao sistema avaliativo excludente. Evidenciamos as práticas e as percepções que tivemos frente aos resultados alcançados, aproximando as práticas avaliativas das professoras com os princípios da avaliação formativa.

## 2 PERCORRER OS CAMINHOS: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”*

*João Guimarães Rosa (2006)*

Nesta seção, priorizamos apresentar os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo, conforme já dito, é conhecer possíveis propostas de trabalho pedagógico no Ensino Fundamental que atendam à concepção de avaliação formativa, ou mesmo que se aproximem dessa concepção e possam contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.

Para percorrer o caminho metodológico, estudamos sobre as bases filosóficas da pesquisa e a constituição, organização e aplicação da técnica escolhida, o Grupo Focal. Descrevemos como aplicamos o questionário às participantes da pesquisa e como tratamos os dados coletados a partir da metodologia científica de análise de conteúdo.

### 2.1 Epistemologia da pesquisa: algumas questões

Acreditamos que nas relações, na interação, na socialização, na cultura, no debate e na diversidade dos diferentes saberes e fazeres, a pessoa (una) constitui-se de muitos nós (plural). Por isso, escolhemos como base da presente investigação a perspectiva Socionteracionista de Educação (SIE), que possui em suas bases filosóficas o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Esses fundamentos podem solidificar as intenções da pesquisa, pois nos deparamos com o envolvimento de muitas pessoas que também estão em constante processo de desenvolvimento.

Nesse aporte filosófico, de caráter coletivo, encontramos autores/as que defendem e argumentam a natureza social do desenvolvimento da pessoa. Desse modo, compreendemos que os processos educativos possibilitam às pessoas realizarem:

[...] processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja por processos educativos[...] (MARTINS, 2016, p. 14).

Ao compreender que existem diferentes maneiras de estabelecer interações humanas, entendemos que é na combinação dessas relações e dos conhecimentos que as pessoas se

desenvolvem e acreditamos que “[...] à educação escolar cabe promover a formação de conceitos [...]” (MARTINS, 2016, p. 17). Nesse sentido, ainda corroborando essa premissa:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens [seres humanos]<sup>5</sup>. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13).

Dessa maneira, os processos educativos não se desvinculam das práticas avaliativas. Neste ir e vir entre ensino-aprendizagem-avaliação, as pessoas vão se desenvolvendo, não só nos ambientes escolares, mas na vida, no cotidiano.

Durante esse processo investigativo, procuramos alcançar elementos que corroborem a dialética entre as práticas pedagógicas dos/as docentes no que se refere à avaliação e ao modo como as crianças com deficiências são avaliadas na escola de Ensino Fundamental regular.

Analisamos as condições para o desenvolvimento das aprendizagens e as oportunidades que possam viabilizar um processo educativo. Buscamos, na perspectiva e nos relatos das professoras da sala regular do Ensino Fundamental, ações que permitam perceber as potencialidades, aprendizagens significativas e avaliações que se adaptem às capacidades, às condições e às limitações das crianças com deficiências.

Em sintonia com esses fundamentos teóricos, esta pesquisa caminhou por uma abordagem qualitativa, pois acreditamos que favorece reflexões de muitas ordens, da pesquisa teórica; do envolvimento com os/as participantes; com os argumentos presentes nos discursos dos/as participantes e sobre toda a diversidade do contexto social.

Este tipo de pesquisa requer uma variedade de técnicas e procedimentos. Permite a interpretação e o uso dos princípios da dialética, especialmente durante as leituras, as análises das ações relatadas, as possíveis intenções, as perspectivas contidas nos aspectos subjetivos das pessoas participantes. Afinal, ao priorizar as técnicas e os elementos envolvidos de forma prática, o/a investigador/a que propõe uma pesquisa qualitativa não consegue “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto”; fazer isso é o mesmo que “perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

---

<sup>5</sup> Optamos por incluir no texto do autor os vocábulos seres humanos para enfatizar a linguagem não sexista utilizada neste relatório.

Além de assumir uma concepção ideológica e metodológica, a pesquisa tem característica descritiva e exploratória, pois os dados coletados durante as etapas da pesquisa proporcionam uma descrição detalhada das etapas desenvolvidas e dos próprios materiais coletados.

Também se caracteriza como exploratória, pois investigamos um denso material teórico já desenvolvido sobre as temáticas. Essa ação exige aprimoramento das ideias e discernimento quanto às intuições e às intenções da pesquisa, de modo ser necessário “maior familiaridade com o problema da pesquisa a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. (GIL, 1999, p. 43-44).

Nossa pesquisa apresenta os itens descritos por Gil (1999) como levantamento bibliográfico, questionário com pessoas que apresentam práticas relacionadas ao problema, e estimula a compreensão dos fatos por meio da análise dos exemplos descritos.

Para compor os dados coletados da pesquisa, escolhemos a técnica de Grupo Focal. Essa técnica oportuniza o debate e a composição de diversas ideias, possibilitando um aporte de conteúdo denso para análises. Devido a seu caráter coletivo, os/as participantes sentem facilidade para se expressar, conforme acontece a condução/mediação da conversa.

Segundo Gondin (2003, p. 150), a aplicação da técnica de Grupo Focal contribui para “[...] auto-reflexão e ação emancipatória. [...] . Com isso diminui a distância entre a produção e aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social”.

Segundo Zuba (2013), os/as participantes da pesquisa encontram no grupo focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva. Essa técnica permite, portanto, obter muitas informações a respeito do tema que é foco da pesquisa.

Para realizar o tratamento dos dados da pesquisa, optamos pela análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Os aspectos metodológicos de análises dos dados e a organização que realizamos, segundo o autor, serão discutidos adiante.

## **2.2 A realização dos grupos focais**

Para a composição dos grupos participantes da pesquisa, realizamos uma breve pesquisa *on-line* sobre as redes privadas de ensino em Uberlândia e percebemos que existem mais de cem escolas, as quais possuem dinâmicas muito variadas de trabalhos.

Em uma breve leitura dos projetos pedagógicos disponibilizados nos *sites* das escolas, percebemos que apresentam características diversificadas, desde objetivos de ensino, metodologias e oferta de anos de ensino, pois algumas atuam com crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Assim, de acordo com a quantidade de escolas e a diversidade de metodologias de trabalho oferecidas, decidimos não considerar a rede privada como público desta pesquisa.

Já a rede federal de ensino conta com um colégio de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, local de estudos, inovações pedagógicas, pesquisas acadêmicas constantes, e conta com muitos estagiários de diversos níveis e modalidades. Também excluimos essa opção, pois a pesquisadora atua na escola como docente efetiva e o fato de estar diretamente envolvida poderia afetar os resultados da pesquisa.

Quanto à rede estadual de ensino, pesquisamos no *site* da Secretaria do Estado de Minas Gerais e encontramos um volume de 69 escolas distribuídas na cidade. Essas escolas apresentam uma gama diferenciada de características, algumas atendem ao Ensino Integral, outras ao Ensino Fundamental I, até o quinto ano; outras apenas o Ensino Fundamental II, ainda outras atendem somente ao Ensino Médio. Por depender de análise específica de cada escola e a quantidade delas ser maior do que a rede municipal, também excluimos essa opção.

Na pesquisa sobre a rede municipal de ensino, encontramos uma quantidade de 137 escolas, organizadas em Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Dessas, apenas 53 atendem ao Ensino Fundamental. Desse modo, com um número menor de opção para disseminar nosso convite para participar desta pesquisa, optamos pelo público da rede municipal de Ensino Fundamental da cidade de Uberlândia.

Procuramos a Secretaria Municipal de Educação a fim de solicitar a autorização e convidar os/as docentes da rede para participar da pesquisa. Entramos em contato com a Diretora do Cemepe – Centro de Formação, Estudos e Pesquisas Educacionais –, Julieta Diniz, que solicitou o projeto de pesquisa para a autorização (Apêndice B). Após um período de mais ou menos trinta dias, obtivemos o documento de autorização para a realização de nossa pesquisa.

Depois dessa etapa, organizamos e planejamos os procedimentos para a realização da coleta de dados por meio do grupo focal. Os/as docentes foram convidados/as por meio de materiais impressos e chamadas públicas em redes sociais (Apêndice C). Encontramos no *Facebook* um grupo com o nome “100% Educação”, dos quais fazem parte docentes da rede municipal, e publicamos nesse grupo o convite, nos dias 15 e 16 de abril de 2019.

Para completar essa etapa, divulgamos o convite também pelo *WhatsApp*, entre alguns contatos pessoais, a fim de disseminar o convite em diferentes escolas. Optamos, ainda, por colocar um convite impresso no escaninho de cada escola localizado na Secretaria Municipal de Educação. (SME/PMU).

Organizamos um número limitado de inscrições para cada grupo focal, por isso os/as participantes interessados/as foram inscritos a partir da ordem de contato, pelo interesse nos horários disponíveis e de acordo com a quantidade de vagas em cada grupo.

Assim, optamos por promover três grupos focais, sendo um pela manhã, outros dois no turno vespertino, com no máximo doze pessoas por grupo. Segundo Gatti (2005), a quantidade entre sete e doze participantes por grupo é um número razoável que permite a participação no momento das sessões do grupo focal e, ao mesmo tempo, contribui para o aprofundamento teórico do assunto tratado.

Durante o período de inscrição, aproveitamos para organizar os detalhes de condução das sessões do grupo focal com a intenção de coletar dados a partir de uma discussão teórica e das experiências práticas do grupo de docentes matriculados.

Para isso, aprofundamos os estudos sobre a técnica e a condução, mediação e aplicação da sessão de grupo focal. Segundo Gondin (2003):

Os grupos focais podem ser utilizados para gerar conhecimento necessário para a construção de instrumentos de medidas, assim como para a avaliação experimental do impacto de produtos (conhecimentos) em desenvolvimento e de futuros programas a serem implantados em organizações. (GONDIN, 2003, p. 153).

As inscrições foram gratuitas e várias pessoas entraram em contato para efetuar-las. Houve a necessidade de explicar para os/as interessadas/os do que se tratava a pesquisa e qual era o público esperado, pois alguns/mas estudantes de graduações também procuraram o grupo focal na intenção de aprender mais sobre o assunto discutido.

Portanto, explicamos a cada pessoa interessada o objetivo do trabalho e informamos sobre os critérios para participação: ser docente da rede municipal; atuar no Ensino Fundamental; ter experiência em sala de aula regular com crianças com deficiências e ter disponibilidade e compromisso de presença no dia e horário indicados. A inscrição foi realizada priorizando os critérios indicados, a ordem de solicitação e o horário mais conveniente para o/a voluntário/a.

Segundo Westphal, Bogus e Faria (1996):



Os critérios para a seleção dos participantes de uma sessão do grupo focal (por exemplo, idade, sexo, nível de escolaridade, local de residência, ocupação) são determinados pelo objetivo do estudo (amostra intencional). Apesar da composição de um grupo específico ser usualmente homogênea, o delineamento do estudo geralmente prevê que os dados sejam obtidos por mais de um grupo, com características diferentes [...]. (WESTPHAL; BOGUS; FARIA, 1996, p. 473).

O fato de serem professoras do Ensino Fundamental na rede municipal e terem experiências no ensino regular com crianças com deficiências, requisitos solicitados no ato da inscrição, garantiu a homogeneidade entre as participantes e as informações obtidas se articulam com os objetivos da pesquisa.

Os/as docentes interessados/as tiveram como opção se inscreverem via aplicativo de WhatsApp, por meio de mensagens de texto ou áudio, por ligação telefônica e/ou pelo e-mail. Cada docente poderia escolher apenas um dos grupos focais para participar, dentre os horários disponibilizados.

Os/as docentes inscritos/as que aceitaram participar tomaram essa decisão voluntariamente, sem qualquer constrangimento ou imposição. Essa ação está de acordo com o que Aschidamini e Saupe (2004) afirmam:

A decisão em participar de um Grupo Focal deve ser individual e livre de qualquer coação, daí a importância de uma cuidadosa seleção das pessoas a serem convidadas, bem como a necessidade de clareza quanto à explicitação do projeto e dos cuidados éticos incluídos no processo e informados aos selecionados. (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p. 10).

Reservamos e organizamos previamente o local em que aconteceram as reuniões do grupo focal. Utilizamos salas de aula na Universidade Federal de Uberlândia, instituição de ensino superior à qual esta pesquisa está vinculada.

Assim sendo, realizamos os grupos focais com um total de 24 docentes. A proposta inicial seria de até 36 participantes, no entanto, com as ausências de algumas pessoas, não foi possível chegar à quantidade total pretendida. Consideramos, porém, que essas ausências não comprometeram as análises pretendidas.

No primeiro grupo, que chamaremos de grupo A, houve participação de onze pessoas dos doze inscritos, todos/as professores/as da rede Municipal de Uberlândia. Este grupo se reuniu no dia 29 de abril de 2019, no horário das 8h00min às 10h30min.

Iniciamos com um café, oportunizando tempo para os/as participantes se socializarem e responderem ao questionário organizado pela pesquisadora. Este grupo finalizou as discussões por volta das 11h00min.

No segundo grupo, que chamaremos de grupo B, houve a participação de dez pessoas, sendo nove professores/as da rede Municipal e uma estudante de pedagogia. No caso deste grupo, houve a inscrição de 11 pessoas, contudo um dos inscritos não compareceu.

Além disso, os dados coletados referentes à estudante de Pedagogia não foram considerados na pesquisa. Devido à solicitação da estudante, permitimos sua participação, porém apenas como ouvinte. Este grupo se reuniu no dia 29 de abril de 2019, no horário das 13h30m às 16h00min.

O questionário foi entregue no início, com um tempo definido de trinta minutos para o preenchimento. Logo após, iniciamos as discussões do grupo focal. O café para este grupo foi servido no intervalo entre a segunda e a terceira sessão de grupo focal.

No terceiro grupo, que chamaremos de grupo C, houve participação de apenas quatro pessoas das doze inscritas, todas professoras da rede Municipal de Uberlândia. Este grupo se reuniu no dia 29 de abril de 2019, no horário das 16h30m às 19h00min.

Para o grupo C, o café foi servido logo no início, antes da sessão. Esses momentos permitiram que as pessoas se socializassem e, ao mesmo tempo, respondessem ao questionário. Essa ação organizada possibilitou que tivéssemos 100% das respostas dos questionários.

Como nós tínhamos o número telefônico dos participantes que não compareceram aos encontros, entramos em contato para saber o motivo de suas ausências. Algumas justificaram imprevistos, tais como reuniões na escola, doença de filhos e dificuldades para chegar em tempo, entre outros problemas, que impossibilitaram a participação; outras pessoas que se ausentaram não responderam. Mesmo com um número pequeno de pessoas, decidimos manter o grupo em respeito às participantes presentes.

Uma quantidade reduzida de pessoas no terceiro grupo não impediu ou causou prejuízo para a pesquisa, visto que a intenção é conhecer possíveis propostas de trabalho pedagógico que atendam à concepção de avaliação formativa, ou mesmo que se aproximem e possam contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.

Organizamos um roteiro (Apêndice D) para conduzir as sessões dos grupos focais e utilizamos algumas perguntas para guiar as discussões. Questionamos sobre as concepções de avaliação prevalentes na escola, as propostas de atividades avaliativas realizadas para as crianças com deficiência em sala de aula e as experiências particulares com avaliação de crianças com deficiência de cada docente.

Para os registros de cada uma das reuniões dos grupos focais, contratamos o serviço de uma empresa que atua no registro de eventos. Solicitamos que fossem realizadas

gravações em áudio e em vídeo, de modo digital, das conversas nas três reuniões de grupo focal.

Com a utilização de equipamentos em alta resolução para gravar o áudio e as imagens dos grupos focais que aconteceram, garantimos qualidade nos áudios, além de podermos perceber os gestos, os movimentos e as expressões das pessoas participantes pelas imagens, material importante para o tratamento dos dados coletados e na análise desse material. Importante salientar que este material é reservado à utilização da pesquisadora, sendo utilizado única e exclusivamente nesta pesquisa.

A moderadora dos grupos focais foi a própria pesquisadora, e contamos com apoio de uma bolsista da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UFU)<sup>6</sup> para atuar neste dia como relatora dos acontecimentos e das discussões que aconteceram nos grupos focais. Essa relatora já desenvolvia outro projeto de pesquisa junto à pesquisadora e muitas vezes desempenhou o papel de relatora em reuniões ou roda de conversa no grupo de pesquisa. Esse apoio da relatora foi de fundamental importância, pois ela sintetizou os pontos fortes das discussões que aconteceram nos grupos focais, o que favoreceu a organização e a classificação dos assuntos para análise dos dados.

Ao apresentar as perguntas às participantes durante as sessões do grupo focal, evitamos interferir no debate e nas falas individuais, deixando que as discussões ocorressem até obter o máximo possível de informações das participantes. Houve algumas intervenções no sentido de retomar a discussão quando essa se concentrava em apenas uma participante, ou quando havia dispersão de foco para a pergunta lançada.

Percebemos que, durante a realização dos grupos focais, de forma geral, a participação oportunizou discussões e debates entre as docentes, possibilitando o envolvimento com as questões, promovendo vivências com a reflexão dos assuntos sugeridos e também uma troca de experiências com os outros.

As participantes responderam ao questionário, e, posteriormente, iniciamos as discussões propostas para o grupo focal. No início do grupo focal, realizamos uma explicação sobre os objetivos da pesquisa e divulgamos os/as principais autores/as utilizados/as como

---

<sup>6</sup> Prograd – Pró-Reitoria de Graduação –, que disponibiliza um Programa de Bolsas de Graduação. A bolsista atuava em um projeto institucional envolvendo estudantes com deficiências na Escola de Educação Básica da UFU, juntamente com a pesquisadora, que é professora dessa instituição. Ao comentar com a estudante sobre a pesquisa, a técnica utilizada e as demandas do mestrado na coleta de dados, a bolsista ficou interessada em participar das sessões do grupo focal. Perguntei-lhe se poderia me auxiliar sem remuneração e fora do horário de atuação já organizado para o desenvolvimento do projeto na escola. Ela concordou em auxiliar na coleta de dados da pesquisa. Acreditamos que para uma estudante de graduação essas participações podem ampliar os seus conhecimentos de modo significativo.

referências teóricas estudadas até aquele momento. Por fim, também solicitamos às participantes a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética da Universidade (Anexo A).

### **2.3 O Questionário**

O questionário (Apêndice E) foi elaborado com o objetivo de identificar as docentes envolvidas com a pesquisa e foi composto de questões objetivas e de questões abertas, que pretenderam obter informações sobre práticas avaliativas realizadas.

As questões objetivas abordaram os seguintes pontos: 1) Identificação do público: sexo e idade; 2) Formação acadêmica: graduação e pós-graduação e 3) Percorso profissional: tempo de experiência no mercado de trabalho, tempo de experiência de trabalho na educação, atuação em quais níveis de ensino, nível de ensino em que trabalha atualmente, experiência naquele ano escolar, experiência de trabalho com crianças com deficiências e quantidade de crianças com deficiências que atendiam em classe comum.

Elencamos opções que facilitaram a resposta da participante e a organização das temáticas nos momentos de análise. Optamos por apresentar quatro perguntas sobre práticas pedagógicas e avaliativas dos/as docentes participantes.

A partir das questões apresentadas, pudemos mapear e compreender características essenciais das pessoas participantes nos três grupos focais.

As questões dissertativas do questionário visavam obter informações quanto às práticas de avaliação das professoras e sobre aquelas práticas que favorecem o aprendizado das crianças com deficiências. As respostas a essas perguntas possibilitaram a descrição de exemplos das ações avaliativas realizadas em sala de aula. Além disso, perguntamos especificamente sobre suas concepções referentes à avaliação formativa.

O questionário oportunizou à pesquisadora encontrar e conhecer propostas avaliativas que atendam à concepção de avaliação formativa para o Ensino Fundamental, ou mesmo que se aproximem desta perspectiva formativa e podem contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.

As respostas ao questionário também possibilitaram formular análises acerca das perspectivas, anseios, expectativas, conhecimento e questionamentos apresentados pelas docentes. Segundo Gil (1999, p. 128), questionários com questões empíricas têm por objetivo conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc., facilitando, posteriormente, a análise dos dados.

Em hipótese alguma houve a identificação dos/as participantes e/ou divulgação das informações ou dos dados apresentados no questionário em quaisquer outros ambientes; eles foram usados única e exclusivamente na presente pesquisa.

### 2.3.1 O perfil das participantes

Para detalhar o perfil das participantes, como o grupo foi predominantemente de mulheres, resolvemos escolher para essas participantes nomes de flores, com a intenção de revelar o máximo possível a beleza e a riqueza do gênero feminino, valorizando as mulheres que exercem a profissão do magistério.

A fim de preservar a identidade das voluntárias, escolhemos o nome de uma flor como pseudônimo que as identifica na pesquisa. O quadro 2 apresenta as participantes e seus pseudônimos.

**Quadro 2 – As participantes da pesquisa**

<b>PARTICIPANTES PESQUISA</b>		
	<b>ORDEM</b>	<b>CODINOME</b>
<b>GRUPO A</b>	<b>1</b>	Azaleia
	<b>2</b>	Rosa
	<b>3</b>	Orquídea
	<b>4</b>	Begônia
	<b>5</b>	Cravo <sup>7</sup>
	<b>6</b>	Violeta
	<b>7</b>	Flor-de-Lis
	<b>8</b>	Margarida
	<b>9</b>	Camélia
	<b>10</b>	Tulipa
	<b>11</b>	Girassol
<b>GRUPO B</b>	<b>12</b>	Amarílis
	<b>13</b>	Amor-Perfeito
	<b>14</b>	Chuva de Prata
	<b>15</b>	Copo-de-Leite
	<b>16</b>	Kalanchoe
	<b>17</b>	Hibisco
	<b>18</b>	Gerânio
	<b>19</b>	Flor-de-Maio
	<b>20</b>	Hortênsia

<sup>7</sup> Apenas o participante de codinome “Cravo” é do sexo masculino.

<b>GRUPO C</b>	<b>21</b>	Gardênia
	<b>22</b>	Magnólia
	<b>23</b>	Perpétua
	<b>24</b>	Íris

Fonte: a autora.

As informações obtidas no grupo focal e no questionário foram analisadas e organizadas seguindo as orientações de análise de conteúdo de Bardin (2016). Esse termo, “análise de conteúdo”, traduz um conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas, seja pelas declarações escritas, seja pelas filmagens e áudios das discussões, a partir de procedimentos sistematizados e objetivos de descrição dos conteúdos para permitir a inferência dos conhecimentos relativos às nuances da pesquisa.

A análise de conteúdo foi organizada em três partes, a saber: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos dados; e a inferência e a interpretação. Na primeira etapa, chamada por Bardin (2016) de pré-análise, promove-se o reconhecimento e a organização dos materiais produzidos.

Nesse momento da pesquisa, realizamos o que Bardin (2016) chama de leitura flutuante. Para tanto, fizemos uma leitura inicial de todas as transcrições dos registros de áudio e vídeo e das respostas obtidas com o questionário, principalmente das respostas obtidas com as questões abertas, a fim de conhecer o material produzido e nos deixamos levar por impressões que fossem surgindo com essa leitura. Em seguida, utilizamos o questionário para delimitar algumas questões pretendidas para a pesquisa.

Os questionários respondidos deram-nos uma indicação das perspectivas dos/as professores/as que atuam nas salas de aula regulares nas escolas municipais de Uberlândia sobre avaliação para crianças com deficiências e de suas falas sobre a avaliação e a aprendizagem desse público. Assim, partindo das questões trazidas pelas respostas aos questionários, agrupamos os posicionamentos e concepções que faziam parte de uma mesma temática.

Bardin (2016, p. 135) afirma que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Escolhemos organizar os dados obtidos a partir de temáticas e, posteriormente, analisar o conteúdo, em virtude da qualidade e quantidade de material reunido pela pesquisa. Ainda segundo o autor,

“o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado [...] em enunciados e em proposições (BARDIN, 2016, p. 135).

Para viabilizar a análise das respostas ao questionário, especialmente em relação com as perguntas objetivas, organizamos gráficos. Desse modo, podemos traçar um perfil dos/as participantes da pesquisa

O primeiro item refere-se à identificação do público. Para tanto, apresentamos que, das 24 pessoas participantes da pesquisa, 23 são mulheres. Assim, o impacto dessa observação justifica a predominância da linguagem utilizada no decorrer deste texto e da composição do pseudônimo para as participantes.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), em 2017, cerca de 2,2 milhões de docentes que ministravam aula na Educação Básica eram mulheres. Lugarini (2018) acrescenta: “Já na Educação Infantil as mulheres chegam a ser quase a totalidade dos profissionais de educação”. Na Educação Infantil, dificilmente encontram-se homens atuando, sendo que as mulheres são a maioria das trabalhadoras com as crianças pequenas.

Ainda segundo o INEP (2017): “dos 320.321 docentes de pré-escola, 304.128 são mulheres, contra apenas 16.193 homens, número quase 19 vezes maior. Nas creches, a proporção supera 40 vezes: são 266.997 mulheres e 6.642 homens”. Desse modo, podemos compreender o fenômeno ocorrido na realização dos grupos focais, explicando a mínima participação de homens na pesquisa.

De acordo com Mendes et al., (2018, p. 29): “Nós sabemos que a Educação das crianças ainda está, majoritariamente, sob a responsabilidade feminina [...]. O nosso papel político é dar visibilidade às mulheres! Falar do trabalho docente é falar de uma temática feminina.” A função da docência para as mulheres partiu de uma construção social e cultural que não atribuiu às mulheres o devido valor e envolve várias questões, dentre elas: o gênero – pois aos homens eram dados cargos e funções que não exigiam sensibilidade e cuidado; a classe – pois competia aos professores o zelo e o ensino; a luta por espaços de trabalho e atuação para mulheres – para que estas assumissem outros papéis em sociedade; a expansão da escolaridade para crianças mais novas – que exigiam pessoas que soubessem agir e manter os cuidados básicos e ainda conseguissem ensinar os conhecimentos aos pequeninos; e a necessidade de apoio financeiro para a organização familiar – fazendo que as mulheres saíssem do lugar de cuidado dos filhos e afazeres domésticos para conciliar estes aspectos ao profissionalismo e à competência.

Verificamos, portanto, que, em um processo de “acomodação” e “resistência”, as temáticas “mulher” e “professora” se fundem. Tal associação “obscurece”, em certa medida, a atuação da professora como profissional da educação, uma vez que seu papel de educadora vai se mesclando com o de “segunda mãe” de seus/suas alunos/as. (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 487).

Compreendemos que a profissão docente é exercida, em maioria, por mulheres, nem sempre por uma questão de opção. Muitas vezes, essa profissão é única possibilidade por estar ligada às características de cuidados com o/a outro/a, como responsabilidade, paciência, atenção e carinho (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 481).

A sociedade impõe, majoritariamente, que às mulheres sejam dadas funções de cuidado, zelo e tarefas ligadas à casa e aos/às filhos/as, sobrinhos/as entre outras. E, nessa dinâmica, muitas mulheres são levadas a acreditar que se tornam professoras para perpetuar essas funções.

Seríamos ingênuas se não observássemos essa questão, pois as mulheres, especialmente aquelas que são professoras, há muito tempo lutam contra as influências de uma sociedade que impõe à mulher papéis e funções que não valorizam o seu profissionalismo e sua competência.

Precisamos “admitir que faz diferença [...] o fato de termos uma maioria de mulheres como professoras, significa admitir que em qualquer processo de trabalho, seja exercido por homens ou por mulheres, o gênero faz diferença.” (CARVALHO, 1999, p. 79).

A referida autora ainda declara:

As professoras são comparadas a esses modelos e, a partir daí, “acusadas” de serem pouco profissionais ou pouco proletárias por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, misturarem saberes técnicos e saberes domésticos, perceberem-se como segundas mães ou tias dos alunos. (CARVALHO, 1999, p. 79).

Esses dados refletem as desigualdades sociais ainda existentes no campo acadêmico e, ao mesmo tempo, representam a luta das mulheres no esforço de fazer a diferença em uma sociedade que não as valoriza.

Entendemos que o fato de mulheres assumirem as funções da docência com as habilidades e capacidades que fazem parte da dimensão humana, como o cuidar, o ensinar, não as desqualifica profissionalmente; muito pelo contrário, qualifica-as ainda mais como mulheres-professoras.

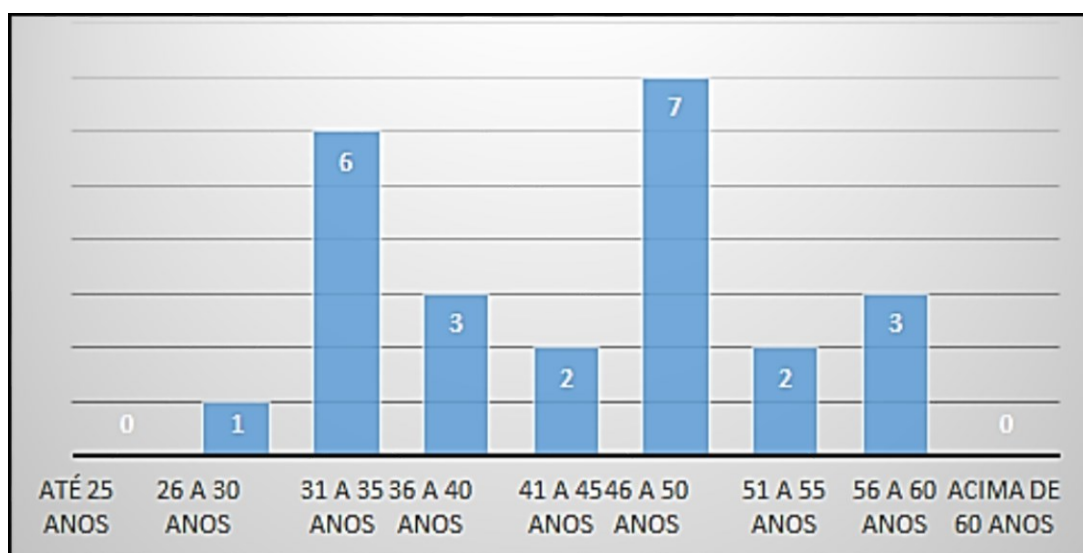
No entanto, não podemos nos acomodar nesse processo nem atribuir somente a nós a função docente. Por isso, a luta feminista de valorização da mulher requer afirmar que é



possível e necessário que os homens assumam o lugar de cuidar, ensinar, responsabilizem-se com carinho, atenção, paciência e dedicação pelo trabalho de educar crianças, uma vez que tais características fazem parte da dimensão humana, não estabelecendo nenhuma relação de poder entre os gêneros, muito menos desvalorizando ou sobrepujando uma profissão em decorrência de outra ou um gênero pela dominância do outro. Por isso, adotamos nesta pesquisa a linguagem não sexista.

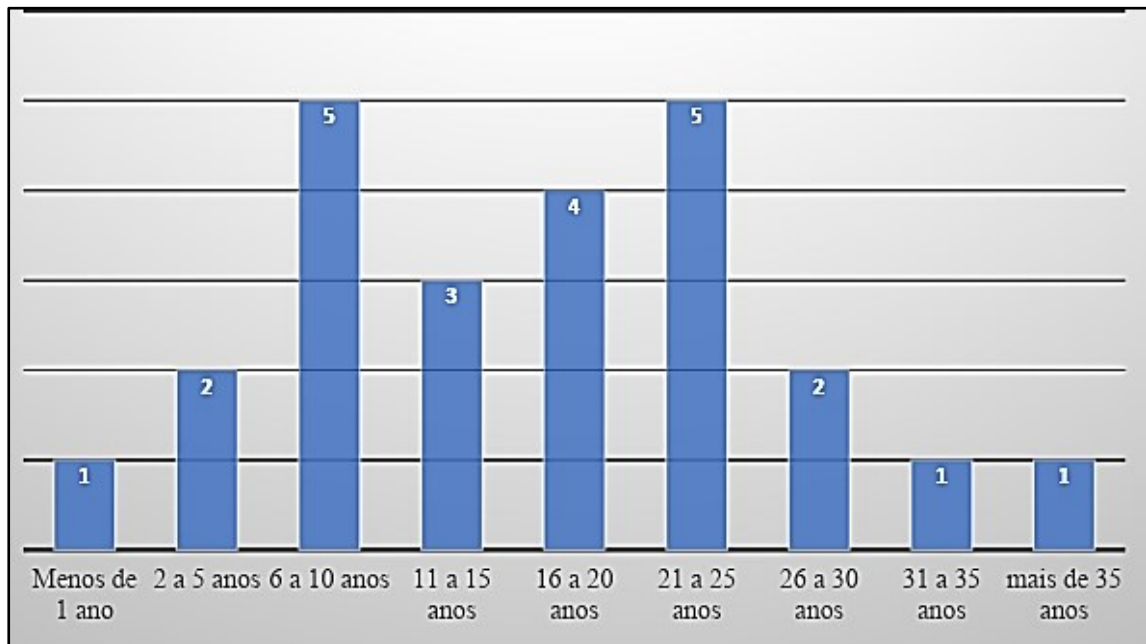
Na continuidade das análises do perfil das participantes, consideramos importante identificar a idade, o tempo de atuação profissional e o tempo de atuação no mercado de trabalho. Os gráficos adiante demonstram a composição dessas informações.

**Gráfico 1 – Idade dos/as participantes**

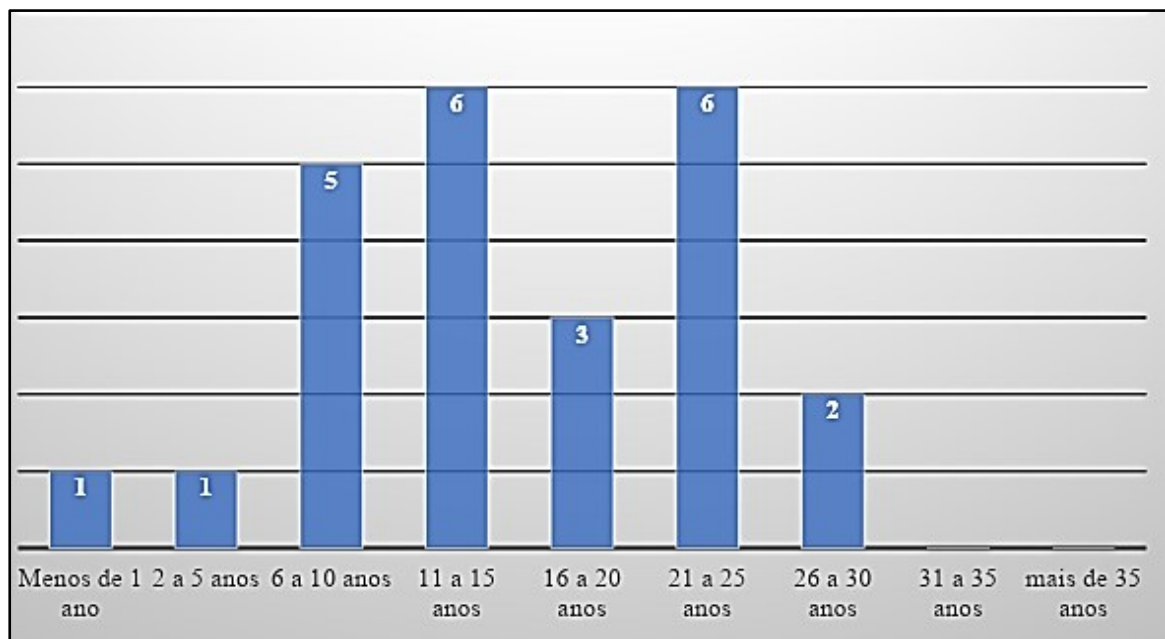


Fonte: A autora

A heterogeneidade entre as idades das participantes da pesquisa oportunizou diferentes vivências pessoais e experiências profissionais diversificadas. A maioria delas tem mais de trinta anos, o que pode favorecer uma condição de maior maturidade na condução das discussões e nos apontamentos utilizados. A seguir, há dois gráficos que apresentam o tempo em que atuam no mercado profissional e o tempo de atuação na educação.

**Gráfico 2 – Percurso profissional no mercado de trabalho**

Fonte: A autora.

**Gráfico 3 – Percurso Profissional: Tempo de atuação na Educação**

Fonte: A autora

Constatamos que a maioria das participantes têm mais de seis anos de experiência profissional, tanto no mercado de trabalho como na atuação profissional em Educação. Esse dado é relevante para compreender que as participantes são experientes frente às questões do trabalho pedagógico, aos desafios, às perspectivas, às frustrações, às possibilidades e a todas

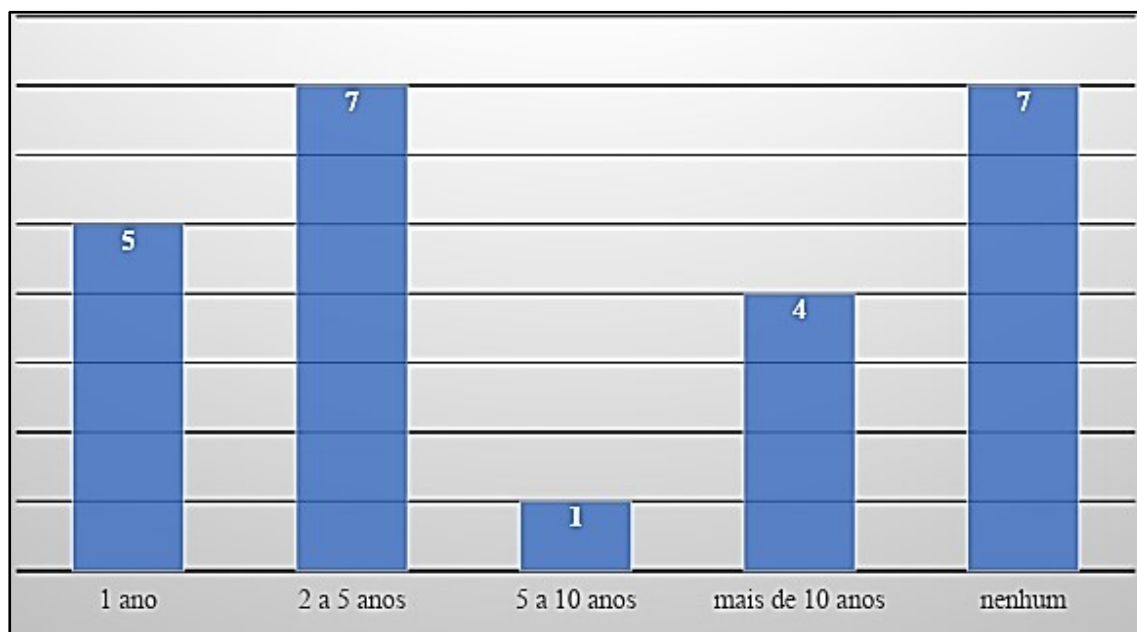
as situações que vivenciamos ao iniciar o trabalho docente. Nesse sentido, podemos afirmar que o público participante conhece as principais vivências de sua atuação profissional.

Traçando um paralelo entre os dados apresentados nos dois gráficos, tanto do percurso no mercado de trabalho, quanto na atuação docente, os marcadores mostram quantidades similares para quem tem de 6 a 10 anos e 21 a 25 anos de profissão. Concluímos, com essa informação, que a experiência no trabalho coincide com o tempo de atuação como docente.

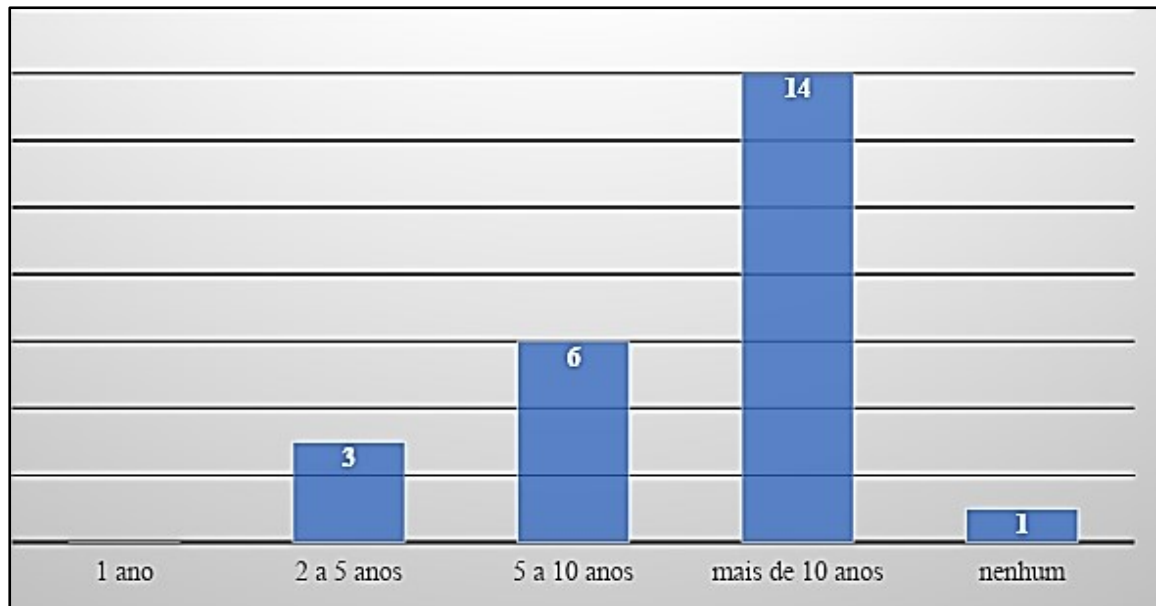
Essa análise da atuação profissional e do tempo de trabalho na educação é relevante para a temática do estudo, pois entendemos que as experiências das professoras oferecem a oportunidade de refletirmos e aprendermos com elas, a partir de suas vivências. Podemos, assim, conhecer os desafios e as possibilidades que vivenciam e expressam para avaliar as crianças com deficiências.

Identificamos, também, o tempo de trabalho das participantes em relação aos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação.

**Gráfico 4 – Atuação na Educação Infantil**



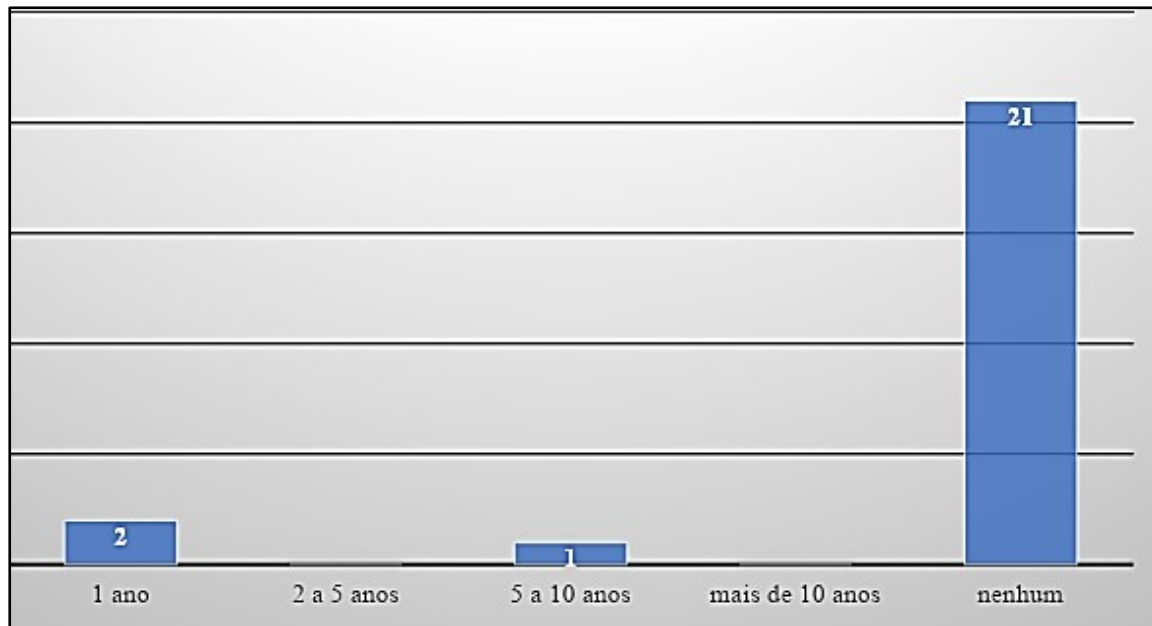
Fonte: A autora

**Gráfico 5 – Atuação no Ensino Fundamental**

Fonte: A autora

A maior concentração do tempo de trabalho na educação desse grupo de professoras está na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Segundo informações descritas no questionário, pudemos compreender que a maior parte das professoras que têm experiências na Educação Infantil também têm experiências no Ensino Fundamental. Muitas docentes trabalham em dois cargos, concentrando suas experiências profissionais nesses dois níveis de ensino.

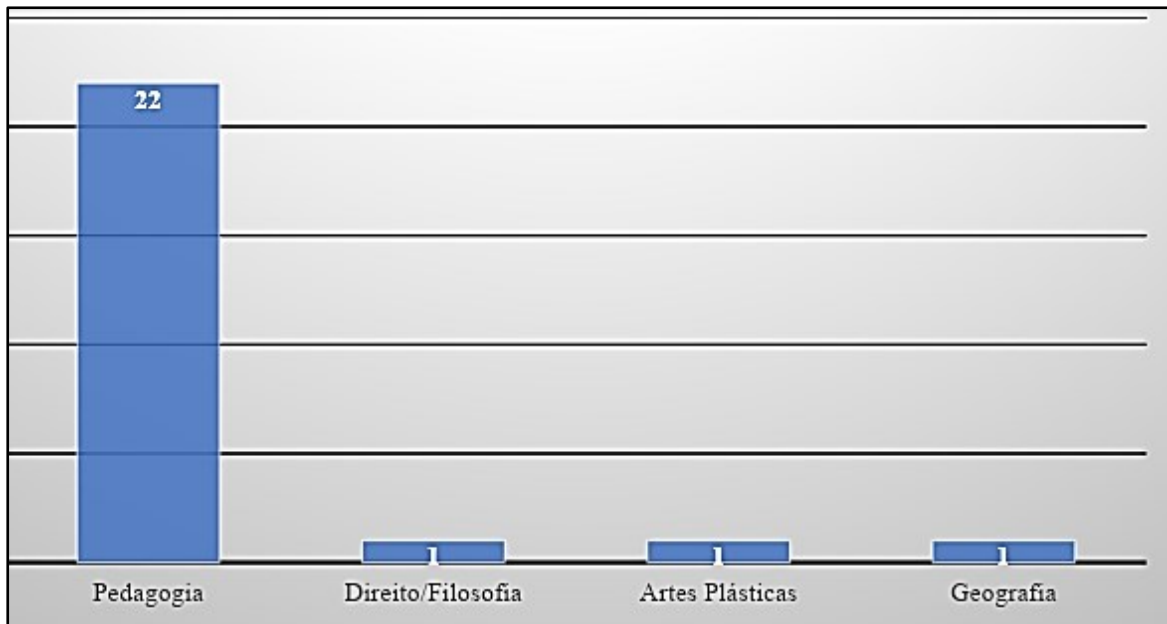
Percebemos que quatorze profissionais têm uma experiência de mais de dez anos no Ensino Fundamental. Ainda, podemos perceber que apenas quatro desses profissionais atuam na Educação Infantil com mais de 10 anos de experiência.

**Gráfico 6 – Atuação no Ensino Médio**

Fonte: A autora

No que tange à experiência no Ensino Médio, apenas três (3) participantes têm essa experiência. Como a maior parte das participantes (21) são Pedagogas, a habilitação desse curso concentra-se na atuação em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As outras três docentes estudaram Filosofia, Artes Visuais e Geografia, o que se apresenta no gráfico 4. Há profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental por haverem obtido um segundo cargo no mesmo nível de ensino ou num cargo diferente em que atua em sua especialidade. Também encontramos quatro (4) professoras que trabalham ou já trabalharam em cursos de pós-graduação.

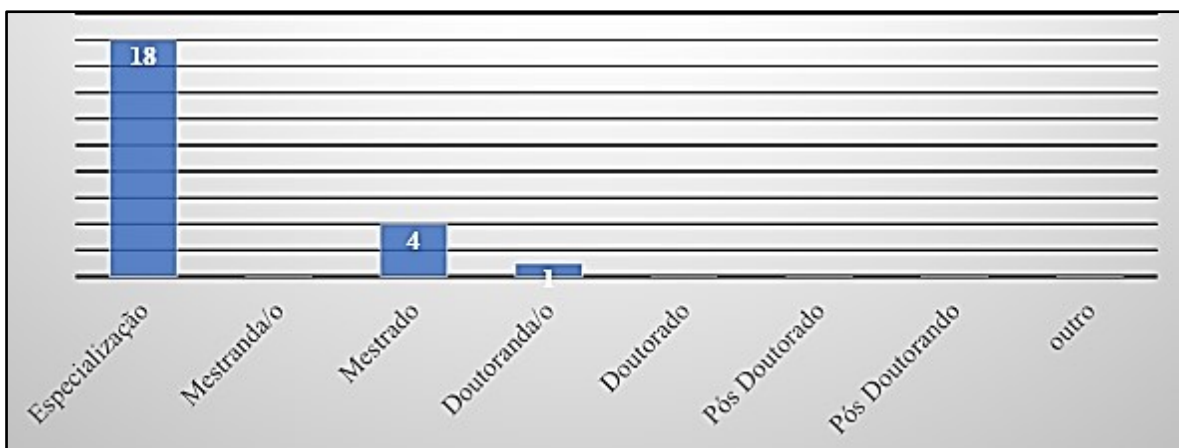
Quanto à formação profissional, o gráfico a seguir mostra que 22 das 24 participantes fizeram formação inicial em Pedagogia.

**Gráfico 7 – Formação Acadêmica**

Fonte: A autora

No gráfico 7, apresentamos os cursos de graduação das professoras. Essa formação foi direcionada à docência, em especial no que se refere à Educação Básica. Quanto ao curso, podemos perceber que uma das participantes realizou mais de um curso (Pedagogia e Geografia) na graduação, por isso o valor numérico correspondente no gráfico é de 25 respondentes para esta questão.

Acreditamos ser importante observar se houve interesse das docentes no aperfeiçoamento profissional por meio de cursos em nível de pós-graduação. O gráfico abaixo nos apresenta esse dado:

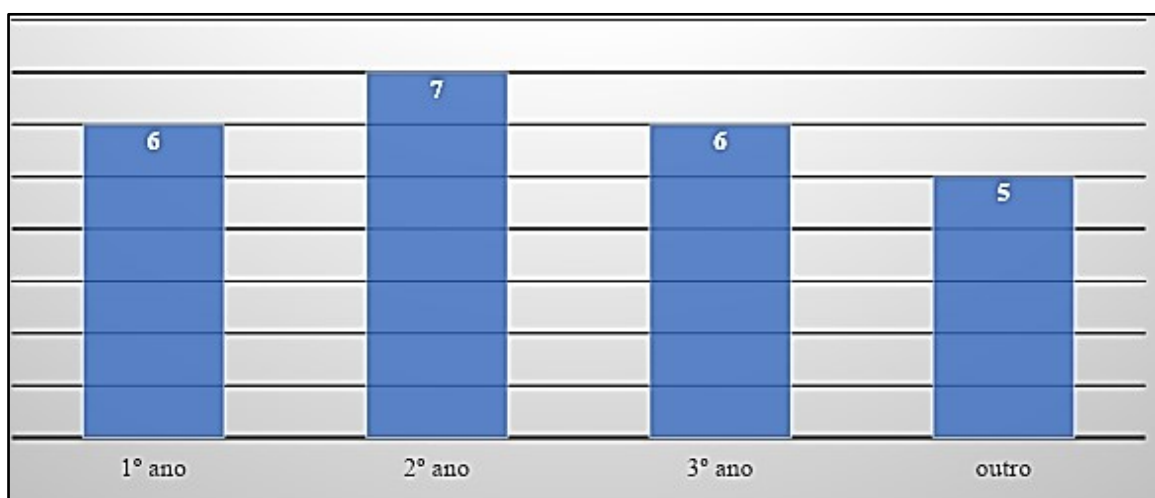
**Gráfico 8 – Formação Acadêmica na Pós-Graduação**

Fonte: A autora

A maioria das participantes (18) realizaram cursos de pós-graduação em nível de especialização, quatro são mestres, uma delas é estudante de doutorado e uma participante não respondeu a essa questão.

Com a intenção de delimitar a atuação profissional docente frente às crianças com deficiências na sala regular, questionamos as participantes sobre em qual ano/série que estavam ministrando aulas no ano 2019.

**Gráfico 9 – Ano/Série de atuação em 2019**



Fonte: A autora

Ao tabular os dados em gráficos, sintetizamos as informações entre os primeiros anos do Ensino Fundamental, em que se concentra a alfabetização e outros anos de ensino. Reconhecemos que a etapa de escolarização que compreende a alfabetização é muito complexa para todos/as os/as estudantes e ainda mais para as crianças com deficiências. Nessa etapa da escolarização, as professoras precisam se desdobrar para conseguir ensinar a ler e a escrever, além das atividades de raciocínio para uma turma, na maioria das vezes, numerosa e composta por crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

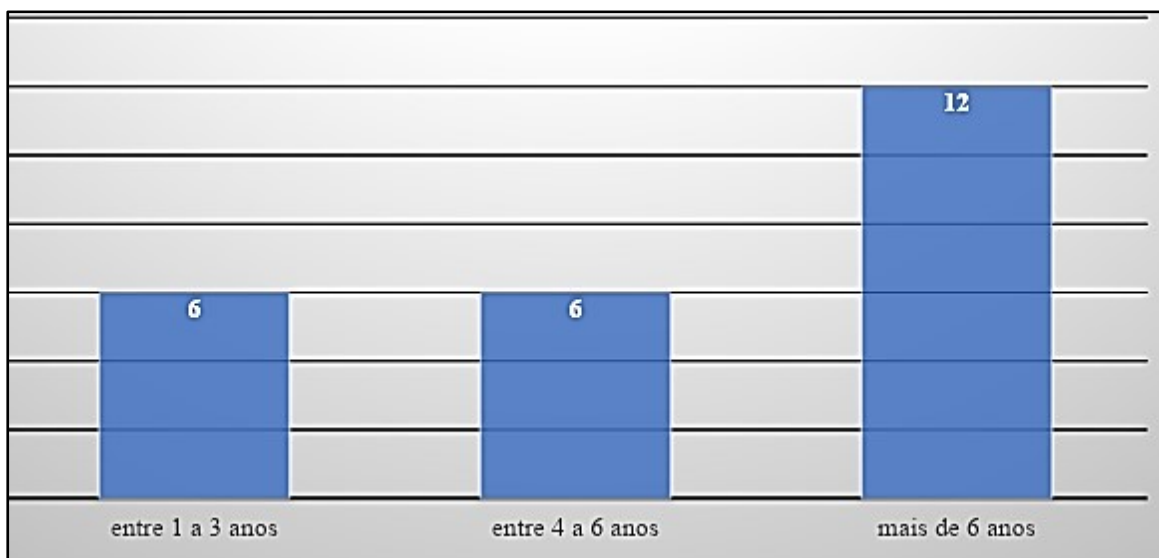
Situações de dificuldade de aprender ocorrem para as crianças com deficiências e ainda são agravadas pelos quadros clínicos de cada uma e por suas condições. Algumas são totalmente dependentes e necessitam de apoio em todas as circunstâncias do cotidiano de sua vida; algumas precisam de auxílio para as atividades de vida diária, como se alimentar, vestir-se e locomover-se; outras possuem comprometimentos significativos no que tange à limitação intelectual.

Segundo as respostas obtidas, metade das docentes que participaram dos Grupos Focais tem mais de seis anos de experiência no ano/série em que atua. Consideramos um

tempo razoável para conhecer, estudar, testar, colocar em prática, mudar práticas, propor inovações devido a uma maior experiência no trabalho.

O gráfico a seguir demonstra o tempo de experiência no mesmo ano/série de atuação para o ano corrente.

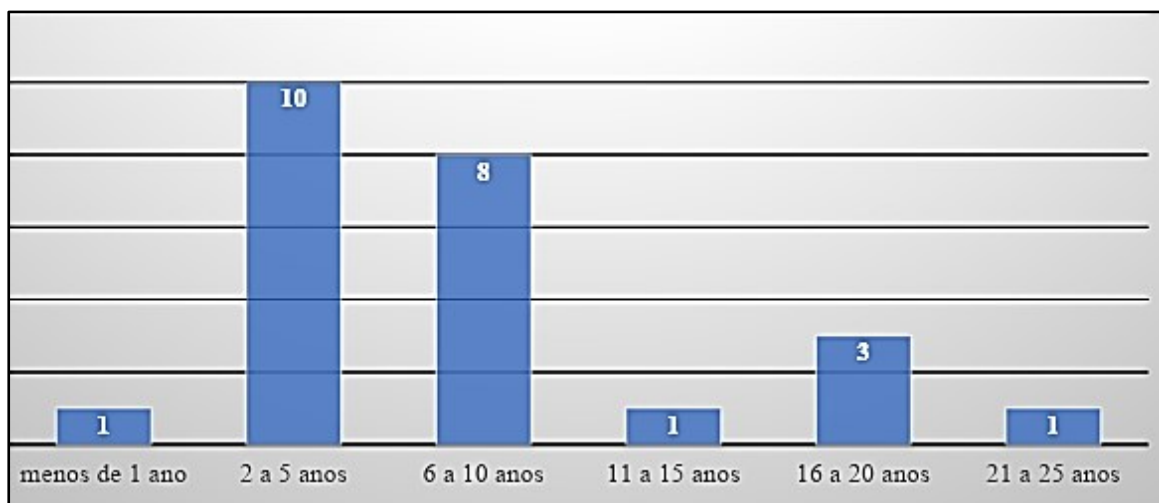
**Gráfico 10 – Tempo de Experiência no mesmo ano de ensino**



Fonte: A autora

Os dados do gráfico 10 confirmam que as professoras, pelo tempo de atuação no mesmo ano/série, apresentam experiência em ministrar o conteúdo, planejar suas aulas, elaborar atividades de acordo com a idade/maturidade das crianças e organizar estratégias de ensino que sejam relevantes para as crianças.

**Gráfico 11 – Tempo de Experiência em sala regular com crianças PAEE**



Fonte: a autora.



Podemos perceber que dez profissionais atuam com crianças da educação especial (PAEE) em um período entre dois e cinco anos; outras oito professoras trabalham com crianças PAEE a de 6 a 10 anos; e somente uma docente possui menos de um ano de experiência com essas crianças. Esse dado indica que as profissionais atuam há um período razoável de tempo, o que lhes permite conhecer as dificuldades e as possibilidades de ação frente a esse público. Também é interessante notar que uma das professoras tem mais de vinte anos de experiência com esse público, o que segundo Manzini, Oliveira e Germano (2018) remetem-nos à informação de que as pessoas com deficiência começaram a pertencer aos espaços escolares com maior intensidade a partir da década de 1990.

Essa indicação pode ser comprovada quando retomamos os documentos que envolvem a política pública da Educação Especial, como a Declaração de Jontien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999) e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/1996), documentos que garantiram o acesso a estudantes PAEE nas redes regulares de ensino, conforme discutiremos nas próximas seções deste texto.

Nesse sentido, nesse período entre 1990 e 2019, o acesso de estudantes PAEE nas escolas regulares intensificou-se e, ao longo desses quase trinta anos de trabalho com a Educação Especial no país, os dados coletados sugerem que são poucas as professoras que não tiveram atuação frente a estudantes PAEE.

Sabemos que o trabalho com as crianças com deficiências ainda é recente e que muito temos a aprender nesse assunto. Podemos considerar que, à medida que as crianças PAEE estão sendo incluídas na escola regular, percebe-se a necessidade de reestruturação dos currículos acadêmicos para atender à formação inicial dos docentes, dando subsídios para o trabalho com essas crianças. Além disso, podemos concluir que as escolas da educação básica precisam caminhar para uma reestruturação dos currículos escolares, haja vista a demanda para atender às crianças PAEE.

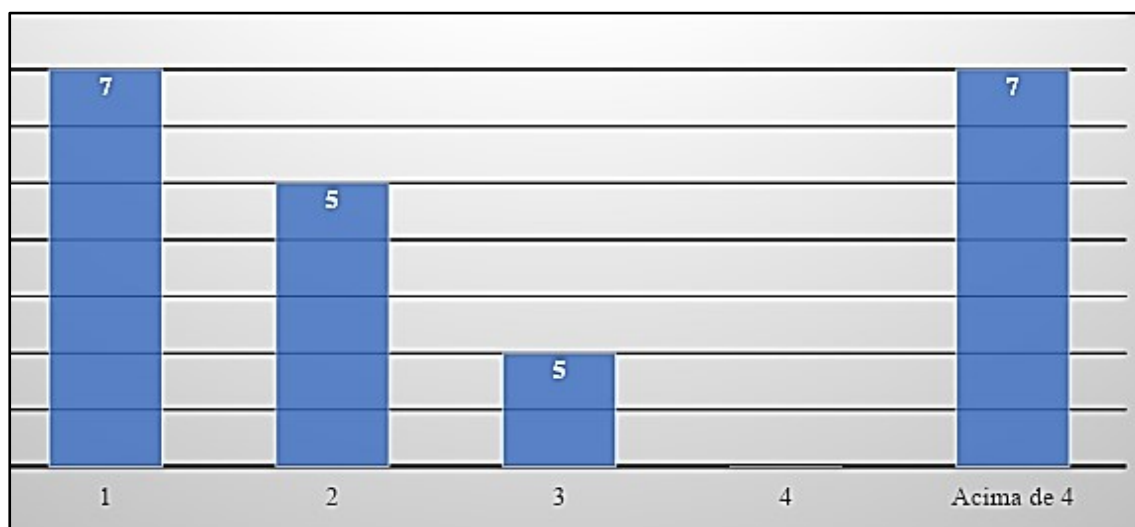
Esses dados também podem nos levar a questionar se as formações iniciais e continuadas de docentes acompanham o ingresso das crianças PAEE nas instituições escolares. Até o momento presente, vivenciamos situações de adaptação a essa nova realidade, por exemplo, com as escolas de educação básica buscando adequações estruturais e arquitetônicas e deixando para depois as questões de ordem pedagógica.

Verificamos que um tempo significativo de experiência dessas professoras com crianças PAEE ocorre a partir de dois anos de atuação, passando pelo grupo de professoras que possuem de 2 anos até 10 anos de atuação com crianças PAEE, considerando que estamos

com pouco mais de vinte anos de existência de políticas públicas mais estruturadas para a Educação Especial. Esse dado é relevante para compreendermos o quanto são morosas as mudanças e transformações nas escolas, conforme veremos em seções posteriores.

No questionário, também formulamos uma pergunta sobre a quantidade de estudantes PAEE que foram atendidos pelas professoras no ano de 2019 em sala regular.

**Gráfico 12** – Quantidade de crianças PAEE em sala regular atendidas em 2019



Fonte: A autora

O número de crianças PAEE atendidas em sala de aula regular varia entre 1 até acima de 4. Destaca-se que sete participantes da pesquisa atuam em sala de aula regular com mais de quatro estudantes PAEE. Analisando essa realidade, compreendemos o quão árduo deve ser para as docentes gestar os processos educacionais e avaliativos para uma turma com no mínimo 25 crianças, cada qual com suas diferenças e ainda possuir cerca de quatro crianças com deficiências que têm necessidades educacionais específicas.

O questionário foi uma fonte de dados importante para alcançar nossos objetivos, a saber, conhecer possíveis propostas de trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental que atendam à concepção de avaliação formativa ou que ao menos se aproximem dessa concepção e possam contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.

Procuramos explicar até aqui o caminho que seguimos para o desenvolvimento do trabalho e estabelecemos o perfil das participantes dos grupos focais. Compreendermos os aspectos relacionados ao perfil das participantes é importante para entender a avaliação a partir de seus relatos.

As questões dissertativas elaboradas aprofundaram a pesquisa em outros aspectos. As informações que obtivemos sobre as práticas pedagógicas avaliativas apresentam os

exemplos de propostas avaliativas e/ou formas que as professoras encontraram de organizar ou elaborar as avaliações. Para isso, incluímos nas perguntas do questionário um pedido para fornecerem três exemplos nas questões um e três. Já na segunda questão, as professoras indicavam quais práticas utilizadas podiam favorecer aprendizagens das crianças com deficiência.

Para as análises e o tratamento dos dados, organizamos as respostas dadas nas questões abertas do questionário juntamente com as temáticas de análise do grupo focal.

### 2.3.2 O percurso das análises

A partir da técnica do grupo focal e das respostas das professoras ao questionário, pudemos perceber quão significativos foram os diálogos e as trocas de experiências. As conversas não foram estanques nem pró-forma, pois proporcionaram interações entre professoras de diferentes escolas, descrevendo seus ensaios frente aos desafios de avaliar as crianças com deficiências em sala de aula. Houve diferentes opiniões, debates e reflexões para cada uma das perguntas que permearam as discussões nos grupos focais.

Entregamos o questionário assim que as participantes chegaram para a sessão, o que viabilizou a entrega de todas as respostas. Destacamos que as questões para o grupo focal foram elaboradas previamente e mantidas iguais nos três grupos para motivar o debate. Realizamos a gravação em áudio e vídeo dos três encontros. Além disso, uma voluntária participou como secretária do grupo realizando anotações gerais sobre os assuntos tratados.

As gravações foram reconstruídas em texto escrito e, a partir desse texto, pudemos organizar as principais ideias, concepções e proposições das docentes frente às questões abordadas. Essa estratégia de análise viabilizou a organização e o agrupamento dos assuntos em temáticas aproximadas.

Realizamos a reconstrução dos diálogos acontecidos nos grupos focais utilizando como estratégia de organização os seguintes pontos:

- 1 - Nome fictício da participante;
- 2 - Ordem das falas de forma sequencial;
- 3 - Travessão para início de fala;
- 4 - Para interrupções ou para situações que caracterizavam pensamento, usamos reticências e colchetes;
- 5 - Quando havia expressões ou risadas, descrevemos ao longo do texto (risos, apatia, indignação, por exemplo);

6 - Para expressões de admiração, utilizamos pontos de exclamação;

7 - Quando a proposição se tratava de um questionamento ou inferência, usamos ponto de interrogação.

Ressaltamos que, na reconstrução dos diálogos de cada grupo focal, foram criados arquivos específicos para facilitar as leituras e as análises. Os arquivos de diálogos do grupo focal A, do grupo focal B e do grupo focal C compõem um denso material de uso exclusivo da autora.

Para organizar e classificar as respostas do questionário, optamos por transcrevê-las em quadros. Assim, para cada questão dissertativa, copiamos as respostas das participantes, segundo a sua identificação. Esse procedimento favoreceu uma visão geral e permitiu o agrupamento de respostas classificando-as dentro das temáticas propostas.

Também analisamos as anotações gerais realizadas pela secretária que auxiliou no dia das sessões de grupo focal, obtendo, assim, dados que foram importantes na seleção dos temas de acordo com nossos objetivos.

Ao analisar as reconstruções dos diálogos do grupo focal, organizamos os assuntos em temáticas específicas, levando em conta os relatos das docentes que convergiam e divergiam. No decorrer das discussões, foi possível identificar os assuntos que mais preocupam as professoras e questões que não podíamos deixar de apresentar.

Segundo Bardin (2016), ao realizar análises de conteúdos discursivos, precisamos classificar os elementos em temáticas, agrupando as partes em comum e estruturando a ordem de análise. Assim, primeiramente identificamos os elementos de acordo com a predominância em que ocorreram os diálogos do grupo focal. Depois, classificamos esses elementos tentando aproximá-los dos objetivos da pesquisa e associando-os às respostas abertas do questionário.

Para a compreensão dos/as leitores/as, procedemos da seguinte maneira ao definir as temáticas:

1 - Separamos os pontos principais do objetivo da pesquisa;

2 - Relacionamos as questões levantadas no grupo focal com as anotações da secretária e com a reconstrução dos diálogos das participantes para agrupar temas similares, equivalentes e/ou diferentes;

3- Associamos as questões do questionário aos temas que surgiram a partir do agrupamento das falas das professoras, relacionando cada questão ao assunto e à temática de pertinência;

4 - Nomeamos as temáticas e organizamos em quadro para melhor visualização e leitura.

Destacamos que as discussões e respostas atingiram níveis diferentes de aprofundamento. No entanto, conseguimos organizar com a criação das temáticas de análises a partir dos assuntos que se aproximaram por pertinência e semelhança.

Inicialmente, listamos os principais assuntos que apareceram nos grupos focais. Depois, levando em conta os objetivos da pesquisa – a) Identificar e reconhecer os pensamentos e ações relatadas por docentes do Ensino Fundamental envolvidos na pesquisa e suas práticas utilizadas na avaliação das crianças com deficiências, b) Analisar esses pensamentos traduzidos nos discursos e nas respostas às perguntas realizadas sobre as práticas educativas de avaliação, c) Verificar se os princípios da avaliação formativa mostram-se presentes nos relatos das ações acerca do trabalho pedagógico realizado para o processo educacional das crianças com deficiência –, agrupamos os assuntos em eixos temáticos e os apresentamos no presente relatório segundo sua relevância nos debates dos grupos focais.

Assim sendo, constituíram-se os seguintes eixos temáticos de análise: 1 - Concepções de avaliação, aproximações da avaliação formativa e impactos das concepções de avaliação no trabalho com as crianças com deficiências; 2 - Propostas de trabalhos avaliativos; 3 - Processo educacional das crianças com deficiências.

Para compreender a maneira como classificamos os dados, apresentamos, a seguir, uma ordenação/apresentação dos assuntos que surgiram nos grupos focais para depois separar em temáticas e nomeá-las em eixos temáticos, listando os pontos que serão trabalhados na análise.

As temáticas foram organizadas a partir de três recursos: a) Os diálogos das participantes no grupo focal; b) As respostas das docentes ao questionário; c) As anotações da secretária no dia do grupo focal.

Assim, organizamos no quadro 3, apresentado a seguir, os assuntos mais discutidos em cada grupo.

**Quadro 3** – Eixos Temáticos constituídos por meio de análise dos diálogos dos grupos focais analisadas

<b>TEMÁTICAS/ EIXOS TEMÁTICOS DE ANÁLISE</b>	<b>GRUPO FOCAL-A</b>	<b>GRUPO FOCAL-B</b>	<b>GRUPO FOCAL-C</b>	<b>QUESTIONÁRIO</b>
<b>1 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E APROXIMAÇÕES COM A AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>	Perspectiva de avaliação escolar Comportamento de crianças PAEE Perspectiva de Inclusão Escolar	Noções de avaliação A condição da criança Desenvolvimento Geral dos estudantes	Laudo Clínico Inclusão: Maior Suporte do AEE	Respostas da questão 1 e 3
<b>2 - PROPOSTAS DE TRABALHO AVALIATIVO</b>	Sistema Burocrático Escolar	Sistema Burocrático Escolar	Sistema Burocrático Escolar	Respostas da questão 1
	Preocupação com nota e provas Exemplos de práticas avaliativas	Registros dos trabalhos com os estudantes Exemplos de práticas avaliativas	Avaliação x Prova e nota Obrigatoriedade dos Registros Provas adaptadas Exemplos de práticas avaliativas	Respostas da questão 2
<b>3 - AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	Conhecer o que é possível/Interesse da criança Postura do/a professor/a Olhar sensível dos/as profissionais	Relatórios pedagógicos Olhar/ Sensibilidade/ Significado/Sentido	Valorização/ Apresentação das conquistas/ Vínculo Portfólio/Processo/ Outras estratégias de avaliação (desafio) Outros olhares/ Sensibilidade	Respostas das questões 2 e 3

Fonte: A autora

Para alinhar a compreensão do quadro 3 com o intuito da pesquisa, vale ressaltar que, na primeira temática, discutimos sob a ótica de duas concepções densas e de extrema importância para o contexto escolar na atualidade, a concepção de inclusão e a de avaliação escolar.

Portanto, o primeiro eixo temático trata das concepções de avaliação e aproximações com a avaliação formativa. Nesse eixo, trataremos sobre os impactos dessa concepção para o trabalho com as crianças com deficiências, contemplando nosso objetivo central, qual seja, conhecer as possíveis propostas de trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental, que é permeada pelas concepções, perspectivas e ações das professoras sobre avaliação e inclusão na escola.

O segundo eixo temático nomeamos de Propostas de Trabalho Avaliativo. Nele, discutiremos sobre as práticas escolares aplicadas na escola e aquelas aplicadas exclusivamente às crianças com deficiência. Nesse sentido, apareceram questões que remetem ao sistema burocrático de ensino, aos desejos e sentimentos das professoras em relação às suas condições e possibilidades de atuação e à exigência de documentos e de registros para a avaliação das crianças com deficiências. Além disso, discutiremos sobre os exemplos considerados pelas participantes como práticas avaliativas importantes, levando em conta as respostas do questionário aberto.

Procuramos analisar, dentre as informações coletadas, práticas que se aproximam dos princípios da avaliação formativa para o processo educacional das crianças com deficiências. Nomeando essa temática como Avaliação do Processo Educacional das crianças com deficiências na Perspectiva das docentes do Ensino Fundamental, buscamos alcançar mais um dos nossos objetivos de pesquisas, o de verificar se os princípios da avaliação formativa mostram-se presentes nos relatos sobre o trabalho pedagógico realizado para as crianças com deficiências.

Na próxima seção, discutiremos conceitos importantes sobre o processo de inclusão das crianças com deficiências no contexto escolar, fundamentando-nos em autores e autoras que discutem os desafios enfrentados pelas crianças com deficiências no contexto da sala de aula regular.

### 3 INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR POLÍTICO E PEDAGÓGICO

*“[...] o importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam, verdade maior.”*

*João Guimarães Rosa (2006)*

Esta seção aborda as políticas públicas da Educação Especial, as orientações de práticas pedagógicas e avaliativas em documentos oficiais sobre o processo de escolarização, os desafios e as possibilidades da avaliação escolar enfrentados por professores/as e crianças com deficiências nas instituições escolares. Discutiremos sobre os motivos pelos quais as crianças com deficiências estão modificando os paradigmas escolares, transformando o cotidiano escolar e apresentando questões complexas a serem resolvidas pelos sistemas de ensino.

Para reafirmar o papel da escola no cumprimento de sua função, destacamos como o processo de inclusão tem movimentado a escola e instigado os/as docentes na organização de planejamentos pedagógicos e práticas avaliativas que possam assegurar o desenvolvimento das crianças com deficiências e das demais crianças.

#### **3.1 Políticas Públicas em Educação Especial e Educação Inclusiva: um panorama histórico**

Na história da educação especial, as crianças que apresentavam alguma diferença, tanto em seu desenvolvimento físico quanto intelectual, geralmente eram abandonadas e até mesmo sacrificadas em muitas culturas e países. O atendimento às pessoas com alguma necessidade começa por volta do século XVI, como meio de estudo no campo das ciências biológicas (FERREIRA, 1994).

A partir do século XVII até o século XIX, iniciaram-se institucionalizações em que as pessoas com deficiências eram excluídas de qualquer contato com a sociedade. Geralmente eram atendidas pelas áreas da medicina e enfermagem.

Apenas a partir do século XX, movimentos organizacionais instituíram escolas e classes especiais dentro de escolas públicas, o que se apresentou como uma tentativa de oportunizar às pessoas com deficiências processos de aprendizagens e escolarização.

Surge, então, já no final do século XX, o movimento da Educação Inclusiva, com encontros internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994.



De natureza internacional, o movimento preocupou-se em desmistificar as ideias de segregação nos espaços sociais para as pessoas com necessidades especiais específicas, principalmente nos espaços escolares. Esses movimentos e documentos assinados por diversos países possibilitaram que as pessoas com necessidades específicas especiais pudessem participar, efetivamente, de espaços sociais e, especialmente, de escolas de ensino regular, combatendo uma lógica histórica excludente da escola.

Segundo Figueira, “se até aqui a pessoa com deficiências caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela ONU, passou a se organizar politicamente” (FIGUEIRA, 2008). As escolas especiais atendiam às crianças por meio de estimulações específicas (motora, oral, social), auxiliando no processo de desenvolvimento.

As crianças que não participavam das escolas especiais geralmente ficavam escondidas, eram excluídas do convívio social. Crianças e adultos com deficiências não conheciam nenhuma outra pessoa que não fosse de sua própria família imediata. Por um longo período, essa situação prevaleceu mundialmente.

[...] crianças com deficiências física e mental não tinham nem a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública. As crianças com deficiências eram consideradas como sem “prontidão para escola” e “não educáveis”. A escola regular não se ocupou delas. Elas não poderiam frequentar a escola pública. Deveriam ficar em casa ou em instituições especiais. (BEYER, 2013, p. 14).

Somente a partir dessas ações internacionais, mudanças significativas ocorreram no contexto social e escolar viabilizando o acesso e a permanência de pessoas com deficiências em escolas regulares.

No Brasil, a história e a luta política que marcaram a Educação Especial iniciaram-se com classes especiais ou escolas especiais. Brevemente, resgatamos algumas das principais instituições criadas: em 1854, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC); em 1857, fundou-se o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES; já em 1926, o Instituto Pestalozzi foi criado e priorizava o atendimento a crianças com dificuldades escolares; mais tarde, em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro atendimento para estudantes com superdotação, também na Sociedade Pestalozzi; e em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos excepcionais – APAE.

O poder público assume a educação especial em 1957, com a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB. Houve, então, a necessidade de regulamentar essas ações do poder público pela LDBEN nº 4.024/61, mais tarde substituída pela LDBEN nº 5.692/71. A primeira lei explicitava o termo *Educação de Excepcionais*, já a segunda dispunha sobre *Tratamento Especial* para “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (LDB 5.692/71, art. 9).

Ambas as leis mantiveram na redação que o/a estudante deveria enquadrar-se no sistema geral de educação quando possível, deixando uma dúvida interpretação e aumentando, naquele período, a incidência de escolas e classes especiais.

A LDBEN nº 5.692/71 indicava que os Conselhos de Educação estabeleceriam as normas para o atendimento aos/às estudantes com deficiências físicas e mentais para aqueles e aquelas que tivessem atrasos consideráveis, a idade de matrícula e para os superdotados. Nesse caso, foi necessário regulamentar os critérios para organizar os atendimentos desses/as estudantes no país (RODRIGUES, 2006).

O MEC (Ministério da Educação e Cultura) criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – em 1973. O CENESP ficou responsável por estabelecer as regras e diretrizes da Educação Especial no Brasil. No artigo 2 do decreto de Criação desse centro, diz-se que:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973).

O ano de 1988 foi marcado pela promulgação da atual Constituição Brasileira, a qual dispõe no Capítulo III, em seu artigo 205, que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Já no artigo 208, esclarece que é dever do Estado garantir a educação por meio do: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1994, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial pelo MEC. Esse documento serviu como uma diretriz para apoiar os sistemas regulares de ensino no desenvolvimento de ações integrativas, em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) especializadas, de modo que promovessem o desenvolvimento das pessoas

*portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades* em todos os níveis e graus do ensino.

Logo, em 1996, é aprovada a LDBEN 9.394, que substitui a lei de 1971 e dispõe, até os dias atuais, sobre ações mais consistentes em relação à Educação Especial, confirmando o atendimento das crianças com deficiências nas escolas regulares. Pela primeira vez, a Educação Especial é considerada uma modalidade da Educação Básica.

A LDBEN 9.394 prioriza o AEE para educandos/as com necessidades especiais e que ele deveria acontecer “*preferencialmente nas escolas regulares*” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Como exemplo, podemos citar a parte dessa lei que afirma que a Educação Especial é uma modalidade de ensino. Essa norma descreve e estabelece seus objetivos e metas nos artigos de 58 a 60:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos *portadores de necessidades especiais*.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento

aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em 2001, o MEC publicou a Resolução CNE/CB nº 2/2001, “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial”, com o objetivo de estabelecer uma organização do atendimento desse público nas escolas do país. O documento amplia a discussão para três frentes: atendimento na escola regular, atendimento em classes especiais na escola regular e atendimento em escolas especiais. Além disso, expande o caráter do atendimento como suplementar e complementar à escolarização dos/as estudantes, mas permanece a ideia de substituição do ensino comum pela educação especial.

Segundo essa resolução:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

(BRASIL, 2001).

Constatamos que os documentos oficiais ainda utilizavam uma nomenclatura considerada equivocada por muitos autores e autoras que discutem sobre Educação Especial na atualidade: “portadores de necessidades especiais”. Segundo Sasaki (2002), quando nos referimos a uma pessoa com deficiências, a preferência é usar o termo hoje mundialmente aceito: “pessoa com deficiências” (física, auditiva, visual ou intelectual), em vez de “portador de deficiências”, “pessoa com necessidades especiais” ou “portador de necessidades especiais”.

Esse termo não identifica as pessoas PAEE, pois a palavra “*portador*” significa “*carregar algo*”. Desta maneira, a pessoa com deficiências não “*carrega a deficiência*”, mas a deficiências é parte da pessoa. A expressão “*portador*” tem a ver com uma esperança de cura da deficiência, o que não acontece, pois não é uma doença, e sim uma condição da pessoa. E, antes de qualquer condição ou característica, a criança com deficiência é uma pessoa.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas, na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiências, alterou os termos comumente utilizados para uma expressão mais adequada. No 1º artigo, dispõe:

Pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Em 2008, o MEC apresentou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva” (PNEEPEI). Esse documento substituiu vários pontos da Resolução de nº 2/2001 ao avançar nas seguintes questões: assegurou a transversalidade do AEE em todos os níveis e modalidades de ensino; regulamentou que a educação especial não é mais substitutiva ao ensino comum; garantiu acesso e permanência do PAEE nas escolas regulares de ensino; especificou as atribuições dos/as docentes; ampliou o conceito de identificação das pessoas com necessidades educacionais específicas; orientou os sistemas de ensino sobre o AEE, formação de professores/as, acessibilidade, participação e políticas públicas (MANZINI; OLIVEIRA; GERMANO, 2018).

A PNEEPEI considera que os/as estudantes PAEE são “os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008, p. 15). Como já dito, optamos por concentrar nossos estudos nas crianças com deficiências. Para isso, é necessário compreender o que identifica uma criança com deficiências, que, conforme o próprio PNEEPEI, são aquelas que apresentam “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008, p. 15).

Continuando a evolução histórica dos documentos da política pública brasileira, em 2011, o decreto nº 7.611 apresentava mais avanços no que diz respeito à Educação Especial, garantindo legalmente o que foi considerado no PNEEPEI (BRASIL, 2008), em uma perspectiva inclusiva, mantendo como obrigatória a oferta de matrículas em salas de aula regular e no AEE nas redes públicas de ensino.

Após esse decreto, foi necessário estabelecer diretrizes para o atendimento das pessoas com deficiências. Então, em 2013, a Lei nº 12.796 foi publicada e identificava os/as estudantes PAEE como: educandos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, que dispõe sobre os direitos da pessoa com deficiências. Essa lei apresenta no capítulo IV, dos artigos 27 a 30, todas as possibilidades e todos os direitos assegurados às pessoas com deficiências.

Sendo assim, a Educação Especial nas instituições escolares regulares tem como objetivo, segundo as legislações vigentes, garantir o acesso, a permanência e todas as possibilidades para as aprendizagens desses/as estudantes, sempre buscando caminhos para eliminar o máximo possível de barreiras à sua escolarização. O parágrafo único do artigo 27 afirma que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiências, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. (BRASIL, 2015).

Por esse viés, a Educação Especial, nas escolas regulares de ensino, inicialmente ofertou apenas um dos seus serviços, o AEE, para complementar ou suplementar o ensino regular. A promulgação dessas leis é muito valorizada pelas famílias das pessoas que são parte desse PAEE e também por profissionais que lutam para retirar essas pessoas de um movimento segregado e assistencialista para inserir todos/as em um movimento de inclusão, com acesso e permanência na escola.

Podemos perceber essas intenções quando, a partir da Declaração de Salamanca (1994), as escolas comuns precisaram refletir sobre suas práticas escolares com o intuito de minimizar as desigualdades sociais, pois esse foi considerado “o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias” (BRASIL, 2008, p. 1).

A partir dessas leis, foi garantida às crianças com deficiências a oportunidade de acesso e permanência de modo a ampliar seus conhecimentos e as suas relações humanas. No entanto, percebemos que ainda são necessários muitos ajustes para adequação das regulamentações na Educação Especial, pois o número de estudantes PAEE sofre um aumento considerável a cada ano.

Ressaltamos que desde a implementação da LDBEN 9.394/96, da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que trata das diretrizes da Educação Especial no País, das Portarias Ministeriais nº 555, de 5 de junho de 2007 e da Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, que gerou o documento Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, da Lei nº 12.796/13 e da Lei nº 13.146/15, a Educação Especial no país teve uma expansão significativa.

Manzinni, Oliveira e Germano (2018, p. 21-22) em pesquisas recentes sobre a Educação Especial no país, indicam que, no período de 2003 a 2017, “[...] o percentual de inclusão escolar passou de 24% para 84% [...]”, ou seja “[...] o acesso à educação dos/as

estudantes público alvo da educação especial evoluiu de 504 mil matrículas em 2003, para 1,06 milhão em 2017 [...]”.

Segundo dados do INEP, nos documentos do Censo Escolar de 2013 a 2018, podemos perceber que, em um período de cinco anos (2013-2018), houve um aumento constante de matrículas de estudantes PAEE nas instituições públicas de ensino regular.

Em 2013, na Rede Estadual Urbana, houve 85.105 matrículas novas, no período dos anos finais do Ensino Fundamental; já em 2018, para a mesma rede e nos mesmos anos de ensino, o número de matrículas passou para 132.677, ou seja, um aumento de quase cinquenta mil matrículas novas.

Esses dados ajudam-nos a compreender o quanto tem sido desafiador para as instituições escolares – em um período de mais ou menos dez anos desde a promulgação dos primeiros documentos que regulamentam as políticas e diretrizes da Educação Especial no país – realizar os ajustes necessários do ponto de vista estrutural, administrativo, político, pedagógico, das relações e interações sociais na escola. Para tanto, acreditamos que ainda há muitas mudanças e muitos ajustes a serem feitos para se alcançar de fato a inclusão escolar.

### **3.2 A Inclusão Escolar e o processo de escolarização das crianças com deficiências**

A Inclusão Escolar é um movimento necessário à escola. Segundo Mantoan (2006, p. 19), “implica em [sic] uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas as crianças com deficiências [...], mas a todos os demais”.

As ações na escola precisam ser orientadas de modo que todos/as possam ter igualdade no direito de acesso, permanência e que seja permitida e oportunizada a plena participação das crianças nos ambientes, sem quaisquer tipos de discriminação e/ou preconceito. “A Inclusão Escolar é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN 2006, p. 23).

Esse movimento tem a intenção de garantir o direito de qualquer cidadão/ã aos sistemas de ensino públicos, de qualidade e gratuitos, sem quaisquer tipos de segregação e independentemente de religião, etnia, classe social, gênero, condições físicas, sensoriais, psicológicas, dentre outras.

As instituições escolares vêm transformando seus espaços em virtude do movimento de Inclusão, produzindo desde alterações arquitetônicas para favorecer a mobilidade e acessibilidade das pessoas, até mudanças atitudinais que viabilizam as relações inter e intrapessoais.

Entendemos que a inclusão escolar é para todos/as e, portanto, precisamos de um olhar atento para as pessoas cujas situações e condições possam limitar sua plena participação na escola. A educação inclusiva como modelo de possibilidades para pessoas vulneráveis socialmente vem sendo aos poucos compreendida no contexto escolar. No entanto, há dúvidas sobre a dimensão da Educação Inclusiva e do lugar da Educação Especial nesse movimento.

Primeiramente, deixamos claro que a Educação Inclusiva é para todos/as! Como já descrito anteriormente, é um movimento amplo e depende de todos/as nós para que aconteça, não apenas nos ambientes escolares, mas em todos os lugares de nossa sociedade. Sabendo disso, entendemos que a escola é o lugar da heterogeneidade e diversidade, e essas características desafiam a nós constantemente enquanto docentes.

Recebemos estudantes com dificuldades de aprendizagem, oriundos de situações de vulnerabilidade social, outros com impedimentos de natureza física, intelectual e sensorial, estudantes com situações culturais diversas e com vulnerabilidades sociais (negros, indígenas, povos ribeirinhos e até de outras nacionalidades). Assim, Beyer (2013, p. 27) considera que [...] educar é confrontar-se com a diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece bem tal diversidade”.

É a modalidade de ensino da Educação Especial que garante o direito à plena participação das crianças com deficiências no ambiente escolar. Essa modalidade não cuida apenas do acesso, mas também da permanência com qualidade de aprendizado nas instituições escolares.

Como já mostrado, a Lei 12.796/2013, em seu art. 58, preconiza que a Educação Especial deve ser “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação [...]” (BRASIL, 2013). Em função dessas transformações sociais e legais, foi necessário criar, organizar e estruturar mecanismos para o atendimento das crianças com deficiências nas instituições escolares.

Anteriormente, até o final do século XX, o atendimento tinha caráter assistencialista e substitutivo da escola regular; atualmente, a necessidade a é de que o atendimento seja complementar ou suplementar<sup>8</sup>. Em outras palavras, as crianças com deficiências participam

---

<sup>8</sup> O atendimento Complementar na Educação Especial refere-se à elaboração e à aplicação de atividades pedagógicas que tenham como intuito consolidar conhecimentos escolares que porventura não tenham sido possíveis na sala regular para as crianças com deficiências. Já o atendimento Suplementar na Educação Especial refere-se à elaboração e à aplicação de atividades pedagógicas e, muitas vezes, de pesquisas que tenham como



coletivamente, com todas as demais, de uma turma, em sala de aula regular, estabelecendo, assim, o movimento de educação inclusiva. Além disso, possuem o direito de acesso aos serviços do AEE em contraturno, com professores qualificados e especializados para atuar e atender às necessidades educacionais específicas dos/as estudantes PAEE.

Assim, a Educação Especial, baseada em uma perspectiva do movimento de educação inclusiva, atua diretamente nos espaços escolares com o intuito de minimizar as barreiras de acessibilidade, de atitudes e de aprendizagens para garantir o pleno acesso e a participação das crianças com deficiências e atender às suas necessidades específicas educacionais.

Um dos princípios fundamentais da educação inclusiva, disposto no item 7 da Declaração de Salamanca (1994), afirma:

[...] escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 5).

A implementação da LDBEN 9.394/96 e a reorganização do AEE a partir do Decreto 7611/11 levaram gestores/as das redes regulares de ensino e professores/as da Educação Especial nas escolas a uma jornada desafiadora. Surgiu a necessidade de criar estratégias para estabelecer acessibilidade arquitetônica, social, institucional e curricular, dentre outras, para eliminar as barreiras existentes e assegurar que todos/as tenham seus direitos de aprendizagens garantidos. Ou seja,

[...] há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade); os recursos financeiros e materiais (origens quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações); os graus de participação da família e da comunidade (parcerias); a filosofia da educação adotada (se tradicional ou não); o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação); a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem) e os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos. (CARVALHO, 2010, p. 63).

---

intuito ampliar os conhecimentos escolares. Geralmente é destinado às crianças com superdotação/altas habilidades (SD/AH).

De forma geral, Carvalho (2010) aponta um organograma de ações que devem ser pensadas, repensadas e reestruturadas para o atendimento desses/as estudantes. A autora também denuncia que as escolas ainda não “[...] conseguem ofertar aos estudantes respostas educativas que atendam às suas necessidades básicas de aprendizagem [...]” e que “[...] pensar em respostas educativas é pensar em sua responsabilidade [da escola] de garantir o processo de aprendizagem [...]” (CARVALHO 2010, p. 72, acréscimos nossos).

É um desafio assegurar escolarização adequada aos/às estudantes PAEE nas salas de aula regulares. Pode-se considerar como um estímulo ou um obstáculo o fato de ministrar aulas às crianças com condição específica ou deficiências. Alguns/mas docentes não sabem como agir. Há aqueles/as que se sentem desafiados/as a buscar novos caminhos para alcançar possibilidades de acesso à aprendizagem dos/as estudantes; já outros/as simplesmente isentam as crianças da oportunidade de aprender, e alguns/mas se desresponsabilizam pelo processo educativo, fazendo do mínimo o máximo.

Carvalho (2010) acrescenta que, acerca do processo de escolarização dos/as estudantes com necessidades educativas específicas:

A organização do atendimento educacional escolar inspirado no paradigma da inclusão implica a remoção de barreiras atitudinais frente a diferença [...] e também:

- no currículo e nas adaptações curriculares;
- na avaliação contínua do trabalho;
- na intervenção psicopedagógica;
- na qualificação da equipe de educadores;
- em recursos materiais;
- e uma nova concepção do especial em educação. (CARVALHO, 2010, p. 79).

Cada vez é mais evidente que o contexto educacional exige maior receptividade frente às concepções de educação, uma mudança de posturas atitudinais e pedagógicas e transformações nos processos metodológicos. Essas alterações são tão necessárias que é nossa preocupação demonstrar como o processo educativo tem efetivado o movimento inclusivo para as crianças com deficiências, por meio de práticas pedagógicas e avaliativas que favoreçam as aprendizagens.

Quando Carvalho (2010) explicita que as mudanças precisam ocorrer no currículo, nas adaptações curriculares e na avaliação contínua do trabalho, por exemplo, isso nos mostra o quanto é desafiador para as instituições escolares, arraigadas em um sistema escolar excludente e classificatório, modificar suas concepções e práticas pedagógicas.

Camargo (2014) corrobora essas declarações ao descrever sobre os processos avaliativos no contexto escolar:

Para esses alunos, o acesso ao conhecimento é negado, gerando abandono intelectual, são culpabilizadas pelo não aprendizado e logo, reprovados em um processo de convencimento cotidiano que os levam a evasão ou a não continuidade dos estudos. Ou ainda, são aprovados de um ano para o outro, mas permanecem no interior da escola sem aprender, legitimando a eliminação adiada e exclusão branda. Neste sentido, muitas escolas ainda perpetuam essa concepção elitista, seletiva e excludente de avaliação. (CAMARGO, 2014, p. 50).

Não podemos generalizar, pois existem professores e professoras que buscam transformar essa situação, no entanto os desafios são inúmeros. Para algumas instituições escolares com sistemas de ensino burocratizados, torna-se quase impossível realizar mudanças em paradigmas tão arraigados.

De acordo com Beyer (2013, p. 27),

A escola como instituição de educação formal pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo, pela busca) de uniformidade. Um exemplo é o agrupamento de alunos (turmas), obedecendo a critérios tais como idade, sexo, nível de desempenho escolar e etc. Uma escola que tem acolhido crianças sem critérios de seleção, de uniformização aconteceu apenas em situações experimentais isoladas. Enfim, uma verdadeira escola para todos até agora permanece como uma esperança ou utopia.

Mesmo que as utopias sejam diversas na educação para todos/as, sabemos que essa ação é necessária e precisamos mobilizar práticas concretas para estabelecer nas escolas regulares uma postura crítica e reflexiva frente às demandas de trabalhos com as crianças com deficiências. Essa atitude crítica e reflexiva também depende de um olhar diferenciado sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação escolar, de modo que estes sejam organizados para beneficiar cada criança em sua singularidade. Beyer (2013) propõe a “individualização” do ensino, o que, segundo ele, ocorre em três frentes: do/a estudante, da didática e da avaliação.

A proposta do autor usa o termo individualização, e acreditamos que esse conceito pode projetar uma perspectiva neoliberal, conforme nos mostram Mitjvila e Jesus (2004), o que não comunga com nossos ideais nesta pesquisa, mesmo defendendo uma inclusão inclusiva.

Em termos culturais, isso significa que na modernidade tardia assiste-se a uma decomposição das fontes de significado coletivas (consciência de

classe, fé no progresso, etc.) as quais tornam-se objetos de desencantamento e esgotamento, ao mesmo tempo em que sua perda leva as instituições a depositarem as funções de suporte nos indivíduos: esse é um dos significados que adquire o conceito de processo de individualização na teoria social contemporânea. (MITJAVILA; JESUS, 2004, p. 69).

Optamos por utilizar o termo singularidade, que comunga com nossa perspectiva humanista, sem perder de vista o caráter coletivo dos processos humanos. Assim, acreditamos que:

[...] a cidadania como exercício político [é] capaz de revelar a singularidade política dos seres humanos. [...] é suficiente a reunião de cidadãos num ambiente aberto, [...] em função de um tema de interesse comum, ocorre o embate discursivo e o consenso entre as opiniões expostas. De qualquer forma, [...] sempre amparado pelo direito de ouvir e ser ouvido pelos outros, terá a oportunidade de expor sua perspectiva sobre o assunto em questão, inevitavelmente distinta da perspectiva dos demais, e assim revelar a sua singularidade. [...] corresponde à realização da pluralidade humana. (DAHER, 2015, p. 12 -13, grifos nossos).

Assim, aproximamo-nos da proposta de Beyer (2013), por isso optamos por tratar como singularidade, e não individualidade, quando falarmos sobre as crianças com deficiências. Respeitar singularidade de uma criança em uma proposta de aula envolve, ao mesmo tempo, fazer parte de um coletivo, demonstrar sua própria capacidade em aprender, segundo os objetivos diferenciados na aprendizagem, sem homogeneizar, o que envolve aprender com o outro. A aula não pretende obter uma uniformidade, mas perceber cada criança, o que cada uma “[...] tem capacidade de demonstrar [...]”. Aqui há “[...] princípios e alvos diferenciados na aprendizagem [...]”. (BEYER, 2013, p. 29).

Para construir uma didática sob a ótica da singularidade, precisamos proporcionar diferentes metodologias de ensino que contemplem as diversas capacidades, habilidades, diversos tempos e ritmos de todos/as e cada um. “Algumas crianças precisam somente de ajuda temporária, em algumas áreas do currículo, [...] outras necessitam de ajuda específica e até mesmo terapêutica” (BEYER, 2013, p. 30).

Nessa perspectiva, respeitar a singularidade de uma criança requer buscar propostas, atividades e avaliações que sigam o princípio e as possibilidades de “[...] retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem [...]” (BEYER, 2013, p. 31). Entretanto, o mesmo autor salienta que existe uma complexidade na organização pedagógica para as crianças com deficiências, principalmente quanto à avaliação, pois “[...] essa crise [*surgida com a inclusão*

*das crianças com deficiências na escola regular]* está atrelada ao velho e dominante paradigma clínico na educação especial” (BEYER, 2013, p. 51, acréscimos nossos).

Segundo Anache e Resende (2016, p. 575):

No âmbito da Educação Especial, em linhas gerais, avaliação da aprendizagem tem sido empregada para fins de identificação da deficiência e encaminhamento para serviços especializados, com base no critério do “não aprender”, indicando o sucesso ou o fracasso escolar. [...] as avaliações no âmbito da educação especial, sobretudo de alunos com deficiências intelectuais na maioria das situações reduzem-se a impossibilidade gerada pela condição da deficiência, e não as possibilidades de aprendizagens dos alunos.

Observamos que algumas crianças com deficiências, sejam quais forem as deficiências que as caracterizam, ficam à mercê de condições precárias na escola, em consequência de políticas públicas ineficientes. Outras crianças não conseguem superar suas limitações por falta de uma organização metodológica, estratégias, procedimentos e avaliações que podem favorecer seus processos de escolarização.

A preocupação com a avaliação na escola já é parte de muitas discussões e ainda há um longo caminhar nas discussões em relação à avaliação escolar e às crianças com deficiências. O movimento de Inclusão Escolar convoca-nos a modificar estruturas vigentes dessa cultura avaliativa que afeta a todas as crianças em geral e de forma excludente, classificatória e que observa apenas o produto final. Por isso, é muito importante dedicarmos a uma avaliação inclusiva, democrática e plural, como indica Mantoan (2006).

O movimento educação especial é relativamente novo e está em constantes ajustes, como se observam as demandas desse processo. Apesar de ser uma responsabilidade prevista em lei desde 1996 (LDBEN 9.394/96), alguns estados e municípios do Brasil ainda estão regulamentando o serviço oferecido. Em muitas localidades, ainda não há salas de recursos multifuncionais nem profissionais para atuar nesse espaço.

Parte dessa afirmação pode ser verificada por meio de uma pesquisa realizada em 2014/2015 pelo Observatório da Educação Especial, coordenado nacionalmente pela Professora Dr.<sup>a</sup> Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos, onde são relatados desafios enfrentados pela Educação Especial no decorrer dos anos. Dentre as temáticas pesquisadas, uma parte dedica-se a discorrer sobre os aspectos de avaliação escolar para as crianças com deficiências e outra a discutir acesso, permanência das crianças no AEE e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais nas cidades que participaram da pesquisa (JESUS et al., 2015).

A partir dessa pesquisa, compreendemos que: a) Nem todos/as docentes sabem como o AEE funciona; b) Alguns têm dúvidas sobre qual é o real apoio em sala de aula regular que o grupo de professores da Educação Especial podem oferecer; c) Apresentam diferentes pontos de vista sobre o trabalho desenvolvido no espaço destinado a esse serviço, ou seja, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (quando há na escola); e d) Sentem a necessidade de reconhecer como este atendimento pode contribuir com as aprendizagens das crianças com deficiências nas salas de aulas regulares (JESUS et al., 2015).

As práticas avaliativas realizadas também dizem sobre nossa concepção de escola, de criança, de pessoa com deficiência etc. Ademais, contam sobre qual é nosso lugar frente à singularidade e à coletividade no trabalho pedagógico. Outrossim, é fato que as professoras da sala regular necessitam de apoio ativo das professoras da Educação Especial que atuam nas SRM, das equipes pedagógicas e administrativas, além de precisar da coparticipação das famílias.

Professores da Educação Especial precisam estabelecer um trabalho articulado, em companhia das professoras da sala regular, a fim de dar suporte teórico e metodológico para compor uma avaliação centrada nas habilidades das crianças, nos saberes sobre seu próprio desenvolvimento, no seu tempo e ritmo de evolução cultural, social e de aprendizagens escolares. Assim, é responsabilidade de todos/as realizar ações que tornem a escola inclusiva (BEYER, 2013).

Certamente, numa perspectiva coletiva do trabalho escolar, a avaliação educacional deixa de ser centralizada na opinião individual da professora da sala regular, dentro de um determinado conteúdo específico do ano/série em que atua, e passa a refletir a sensibilidade de todos/as os/as educadores/as em reconhecer os aspectos que são singulares de cada criança.

Como diz Rubem Alves (1998): “Eu sou muitos. [...] Mas os ‘eus’ que moram nele são muitos”, pois somos um “eu” coletivo, somos carregados de sociabilidade. Castells (2004, p. 274) amplia esse pensamento ao afirmar que: “A sociabilidade está se transformando [...] é a sociabilidade entre pessoas que constroem laços eletivos, que não são os que trabalham ou vivem em um mesmo lugar, que coincidem fisicamente, mas pessoas que se buscam”.

Essa temática demandou muitos estudos, e a nossa prioridade foi buscar caminhos que possibilitem processos educativos, pedagógicos e avaliativos que partilham os princípios da inclusão na escola.

Desse modo, apresentaremos, na próxima seção, os fundamentos teóricos sobre a Avaliação Escolar e a possibilidade de uma avaliação inclusiva, libertadora e democrática. Destacamos os princípios da avaliação formativa como proposta válida para o trabalho pedagógico, especialmente para as crianças com deficiências.

## 4 AVALIAÇÃO ESCOLAR: ENTRE EXCLUSÕES E POSSIBILIDADES.

*“É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência [...]”*

**Paulo Freire (1996)**

O propósito desta seção é discutir sobre a Avaliação Educacional, Avaliação Formativa e sobre as Propostas de Trabalho Avaliativo no contexto escolar, à luz de autores/as como Fernandes (2009; 2011), Freitas (2003), Hadji (2001), Haydt (2004), Luckesi (2008, 2011, 2014, 2018), Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017), Sordi (2013) dentre outros. Além disso, enfatizamos como a avaliação formativa favorece docentes e crianças com deficiências no seu processo educacional.

### 4.1 Avaliação Educacional: um processo excludente na escola

Sabemos que a avaliação tem sido um nó na escola (LUCKESI, 2018) e, muitas vezes, é considerada vilã e a causa dos conflitos entre professoras/es e estudantes. A avaliação educacional é discutida na atualidade a partir de diferentes concepções e teorias entre os/as profissionais e pesquisadores/as da educação.

Por seu viés excludente, classificatório e punitivo, defende a competição e a valorização de quem mais sabe sobre aquele/a que ainda não aprendeu.

A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares - queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais pra lá ou mais pra cá, somente afirma sua existência. Não bastasse isso, há uma sociedade constituída sob a égide da competição. (FREITAS, 2003, p. 18).

A escola não cumpre sua função social do “[...] ensino de qualidade para todos [...]” (FREITAS, 2003, p. 19) pelo simples fato de não fazer parte da intencionalidade da lógica capitalista. Nesse sentido, Freitas (2003) mostra-nos que a escola está submetida aos interesses sociais do capital. Desse modo, culturalmente falando, a escola recria o mesmo sistema e mecanismo de classificação e exclusão existentes na sociedade. As instituições escolares não conseguem atender à demanda muito proclamada nos últimos tempos pelos liberais, a saber: ensinar tudo a todos/as, conforme destacado pelo autor. Consequentemente, os processos avaliativos corroboram essa classificação e exclusão das crianças.



Tem-se dito que a função da escola em nossa sociedade é ‘prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente’. Os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível socioeconômico destes. Segundo essa versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe. A isso chama-se equidade, segundo eles. Cabe à escola encontrar meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos (FREITAS, 2003, p. 14).

No entanto, apesar de em alguns momentos apresentar o discurso de “ensinar tudo a todos”, a escola mantém práticas marcadas pela lógica de uma avaliação que atende a uma organização social capitalista, que considera “natural” algumas pessoas alcançarem os objetivos escolares e outras não.

Observar a escola por esse viés individualista é incorporar uma perspectiva desumana e desarticulada dos processos de aprendizagem. O mesmo podemos dizer das avaliações escolares. Percebemos que as avaliações na escola tomam posição de destaque na manutenção dessa lógica, pois enlaçam todo o trabalho pedagógico, amarram as aprendizagens, muitas vezes descaracterizam a devida preocupação com as ações de ensinar, visto que selecionam, classificam e excluem.

A avaliação não é neutra. Cumpre objetivos. Estes são guardiões da avaliação. A avaliação que ainda insistimos em praticar, voltada para a atribuição de nota e para a promoção de uma série para outra, não é condizente com a formação de cidadãos com inserção social crítica. (VILLAS BOAS, 2011, p. 34)

Villas Boas (2011) esclarece-nos que a avaliação na escola afastou o conhecimento obtido em relação à vida cotidiana e à necessidade de formar cidadãos e cidadãs críticos e responsáveis na sociedade. Essa lógica está ligada ao desenvolvimento do capitalismo e ensina apenas o essencial para que o/a estudante adquira as informações e habilidades necessárias com o intuito desumano e de torná-lo/a, simplesmente, “força produtiva”.

Freitas (2003) continua a explicar sobre essa cultura avaliativa:

Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional - verbal e por série - é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação do aluno. As necessidades de preparação de mão de obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuídos por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma

certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificações pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola). (FREITAS, 2003, p. 27).

Desta maneira, “[...] [*a sociedade capitalista*] necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada.” (FREITAS, 2003, p. 27, acréscimos nossos).

A escola tornou-se uma instituição de preparação para o trabalho produtivo na lógica do capital. O saber precisou ser repartido e definido a partir das necessidades do mercado. Determinaram um período escolar que moderava a aprendizagem e permitia que o/a estudante ficasse à mercê dessa preparação para alcançar o esperado de um/a profissional que, de alguma maneira, atendesse às intenções capitalistas. Desse modo, os mecanismos de avaliação verificam a velocidade do estudo, o conteúdo ensinado e aprendido e seleciona quem aprende, ou não, no período estabelecido.

A burocracia escolar do sistema de avaliação, quantifica o resultado de uma prática pedagógica por meio de notas, valores numéricos e sem atribuição de sentido. Portanto, a avaliação, numa perspectiva de mensuração, quantificação e classificação dos/as estudantes, inibe a utilização de práticas de avaliação não listadas no sistema.

Os processos de avaliação tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo. Como na escola aprendem-se/ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma mercadoria com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. “Aprender para trocar por nota” (FREITAS, 2003, p. 28).

A escola, portanto, cumpre a necessidade burocrática de desenvolver ações pedagógicas que favorecem essa concepção de aprendizagem que apenas avalia quantitativamente. Ou melhor, mantém o conhecimento como “mercadoria” para que o/a estudante “troque por nota”.

Bertagna (2003) alerta-nos sobre o que acontece nas escolas e demonstra como as práticas avaliativas, determinadas pelo sistema burocrático de ensino, reforçam a exclusão:

Como se constata, a avaliação [...] contribui significativamente para revelar, dentro da organização escolar, as diferenças dos indivíduos frente ao grupo, em relação aos conteúdos pré-estabelecidos. Nesse sentido, revela as desigualdades diante de um mesmo ensino e, portanto, a

intensificação do caráter seletivo presente no sistema escolar. (BERTAGNA, 2003, p. 36).

Em outras palavras, as crianças vivem na escola situações que transformam o conhecimento em valores quantificáveis para o sistema vigente, intensificando o caráter seletivo e excludente da avaliação.

Freitas (2003) explica que essa realidade é mantida por pelo menos três aspectos: 1) A necessidade de mão de obra para a continuidade do sistema capitalista; 2) O valor atribuído às notas escolares pela sociedade, como já observado anteriormente; e 3) O conformismo dos/das professores/as e estudantes.

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar - separada da vida. (FREITAS, 2003, p. 28).

Segundo Mendes et al. (2018, p. 33), “[...] a escola, com frequência, corrobora o processo de reprodução da exclusão, ao não se caracterizar como um espaço que garanta a aprendizagem de todas as pessoas [...]”. Assim, muitas práticas escolares, até hoje, perpetuam uma avaliação pedagógica usada como forma de seleção, classificação e eliminação de estudantes. As provas, as notas e as atividades avaliativas na escola assumem a proporção de validação da eficiência do ensino e da averiguação do rendimento da aprendizagem (HAYDT, 2004). Não se ensina para aprender, mas para ser ou não aprovado/a.

Freitas (2003) auxilia-nos a compreender três componentes que envolvem essa avaliação excludente praticada nas escolas:

[...] o fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes. O primeiro deles é o aspecto 'instrucional' - o lado mais conhecido da avaliação -, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdo sem provas, chamadas, trabalhos etc. Boa parte das definições de avaliação capta somente esse elemento, ao enfatizar que a avaliação é para saber o que o aluno aprendeu [...] O segundo, constituído pelo “comportamento” do aluno em sala [...] já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. [...] a avaliação faz mais que avaliar habilidades e o conhecimento – ela cria um poder na sala de aula, [...] o terceiro aspecto: a avaliação de “valores e atitudes”, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes (FREITAS, 2003, p. 41).

A escola ainda prioriza o desempenho acadêmico e a classificação dos resultados no lugar do desenvolvimento dos conhecimentos. A classificação e a eliminação ainda são os “carros-chefes” da avaliação escolar.

Esses princípios elencados pelos autores citados resgatam o histórico da avaliação e nos demonstram o quanto é complexo avaliar as crianças na escola. Luckesi (2011) também indica que a maioria das escolas não avaliam, mas verificam o que foi ensinado. Entretanto, não fazem ideia dos fatores que envolve avaliar para as aprendizagens.

O termo verificar provém etimologicamente do latim - *verum facere* - e significa "fazer verdadeiro". A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas. [...] O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011, p. 92-93).

Luckesi (2008) critica a verificação realizada por docentes em suas práticas pedagógicas avaliativas em que o ensino passa a ser definido pelo sistema avaliativo, e não pelos conhecimentos que os/as estudantes aprendem de fato. Tal fato implica uma permanência da condição subordinada ao sistema e limita as intencionalidades das ações que envolvem o aprender, ensinar e avaliar. Em outras palavras, a avaliação é considerada apenas uma verificação do que foi ensinado, não necessariamente apresenta o que a criança de fato aprendeu. Salienta, também, que a maioria dos/as professores/as aplicam exame que tem por objetivo aferir o aproveitamento escolar, compartilhando essa concepção classificatória e quantificável que mensura o aprendizado das crianças.

Luckesi (2009, p. 183) esclarece-nos que “[...] os atos de examinar e avaliar são opostos: o primeiro está voltado para o passado e o segundo para o futuro [...]”. Em outras palavras, o exame, a verificação, apenas constata fatos que já aconteceram, enquanto a avaliação promove possibilidades futuras de melhores desempenhos na aprendizagem. Logo, a avaliação realizada em caráter de verificação expõe a qualidade do ensino e da

aprendizagem dos/as docentes envolvidos e demonstra a realidade do que foi realizado e desenvolvido com os/as estudantes.

A avaliação vinculada a uma concepção que classifica a criança tem a intenção clara de estabelecer o erro e o acerto, em outras palavras, excluem-se da avaliação situações, ações e procedimentos que levem em conta os aspectos pessoais e subjetivos. Essa avaliação é concentrada na medida, na centralização, no castigo, na dominação, conseqüentemente na exclusão da pessoa/criança.

Luckesi (2011, p. 68) elucida que as avaliações concentradas em uma perspectiva da teoria tradicional “[...] respondem ao modelo burguês de sociedade, seletivo e marginalizador, o qual, por sua vez, também se opõe à avaliação - em si dinâmica e inclusiva [...]”.

Vasconcellos (2014) traz uma série de questões para refletirmos acerca dessa lógica classificatória e excludente que a avaliação carrega historicamente na escola:

Como explicar a verdadeira sina classificatória que se manifesta em tantos professores? De onde vem o desejo tão forte dos professores de classificar os alunos? De onde vem a defesa tão apaixonada da reprovação? De onde vem a convicção de que a retenção é uma coisa boa (ou, no mínimo, um mal necessário)? De onde vem a necessidade de reprovar? Por que grande parte do professorado não se rebela com os históricos altíssimos de índices de fracasso escolar? Que coisa é essa que atua em nós no sentido de classificarmos e condenarmos o outro? Por que a dificuldade de ver o outro como um ser diferente de nós ou na condição de um ser que é contraditório? (VASCONCELLOS, 2014, p. 31-32).

Ao refletir sobre essas questões, o autor nos faz pensar sobre o modo como o julgamento se faz presente em nossas ações mais corriqueiras. A escola tem sido um espaço de concretização dessas manifestações carregadas de preconceitos, discriminações e intolerâncias. Ainda perpetuamos juízos de valor em relação àquilo que compreendemos ser importante e não olhamos para a avaliação como um processo que exige uma consciência, uma tomada de decisão coletiva e ações diferenciadas do sistema atual.

Em concordância com os autores acima citados, Fernandes (2009) também nos esclarece ao dizer que:

Uma prática de avaliação tradicional, quase exclusivamente baseada em testes de papel e lápis, seria insuficiente e até totalmente desajustada, pois tenderia a ignorar todas as competências que vão além da aquisição de conhecimentos. (FERNANDES, 2009, p. 92-93).

Luckesi (2018) salienta que as práticas estão ligadas à verificação e à exclusão:

[...] a prática dos exames, que historicamente, expressa a prática do uso seletivo dos resultados da avaliação da aprendizagem, manifesta-se - seja na história da educação, seja na prática escolar do presente - como um recurso muito especial de administração do poder social e político na relação pedagógica. A exclusão escolar expressa uma entre outras mediações da exclusão social de imensas maiorias populacionais. [...] Através dessa prática, a avaliação da aprendizagem na escola, de maneira usual, inclui alguns e exclui muitos estudantes [...]. (LUCKESI, 2018, p. 109).

Corroborando a ideia anterior, Villas Boas (2013, p. 34) argumenta que:

Encontra-se, também, que a avaliação somativa é empregada para ‘medir’ o que foi aprendido ao final de um determinado período, para promover os alunos, para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecidos para a conclusão de cursos, para exercer certas ocupações ou para selecionar os que prosseguirão os estudos. Dirigentes educacionais usam resultados da avaliação somativa para tornar as escolas que recebem subsídios governamentais responsáveis pela qualidade do trabalho desenvolvido. (VILLAS BOAS, 2013, p. 34).

As instituições escolares mensuram, quantificam, padronizam os conhecimentos por meio de procedimentos que possam revelar um único fato frente à realidade. Essa situação é uma característica da ideologia social capitalista que historicamente se instalou na escola, em muitas concepções e práticas docentes e em várias gerações: a noção de que alguns aprendem e outros não.

Ao investigar sobre a aprendizagem dos/as estudantes, os/as docentes buscam procedimentos de registros para provar o que foi realizado durante um determinado período de tempo. Esses procedimentos objetivam o resultado da aprendizagem, muitas vezes como satisfatório ou insatisfatório. Nesse sentido, essa avaliação não serve ao objetivo de buscar qualidade da aprendizagem.

Torna-se importante perceber que a avaliação escolar ainda é organizada em um caráter de verificação e classificação das crianças, e muitas que não aprendem, como diz Freitas (2003), evadem escola. O processo de exclusão toma proporções ainda maiores quando pensamos nas crianças com deficiências, que necessitam de acompanhamento constante de sua aprendizagem.

No Brasil, por exemplo, desde a década de 1970, a avaliação escolar vem passando por mudanças e provocando discussões sobre a função classificatória dos exames e testes que

optam por verificar e aferir o conhecimento ministrado (LUCKESI, 2011). Esse tipo de avaliação expõe as práticas tecnicistas da educação e mantém o olhar punitivo sobre as crianças. Também é marcado por expressões autoritárias do/a docente, dando-lhe o poder de julgar, selecionar e classificar, muitas vezes com base em valores e atitudes, não apenas em relação à aprendizagem. Assim, mantém-se a exclusão social e cultural de quem sabe mais em relação a quem ainda não aprendeu.

Como apresentado na seção anterior, o processo de exclusão para as crianças com deficiências, muitas vezes, já acontece desde que nascem. A sociedade capitalista esforça-se em manter as relações de competitividade em todos os níveis e locais, induzindo ao preconceito e ao julgamento.

Como verificamos acima, o fato de os processos avaliativos escolares estarem intimamente ligados às questões sociais, históricas e culturais preconizadas pela sociedade competitiva e capitalista ajuda-nos a compreender um pouco mais sobre exclusões escolares programadas pelo próprio sistema social e que são vivenciadas por crianças com deficiências.

Desde cedo, as crianças com deficiências são classificadas, marginalizadas e, frequentemente, desconsideradas no sistema de ensino e avaliativo da escola. Algumas são obrigadas a realizar avaliações a qualquer custo, sem o devido respeito à sua condição. Essa avaliação que classifica e exclui não é a concepção de avaliação que defendemos.

#### **4.2 Avaliação Escolar: por uma avaliação inclusiva**

Os estudos e as pesquisas sobre avaliação escolar têm construído conhecimentos que possibilitam desenvolver processos de acompanhamentos das aprendizagens escolares que rompam com a lógica excludente existente. Desse modo, a avaliação pode se tornar uma ação que possibilite as aprendizagens e que auxilie os/as docentes nos processos de ensino.

Esses estudos têm mostrado, então, outra face para a avaliação. Colaboram para materializar uma avaliação que promova situações em que docentes e estudantes construam coletivamente situações em que possam garantir aprendizagens de maneira autônoma e significativa.

Respeitar e valorizar o contexto e o dia a dia das escolas são fatores essenciais para uma avaliação que tenha por objetivo acompanhar e incluir todos e todas no processo de aprender e se transformar em cidadão. Pautando-nos em autores/as como Hadji (2001), Hoffman (2001, 2018), Fernandes (2005, 2006, 2009), Luckesi (2011) e Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017), aprofundamos os conhecimentos que abordam outra lógica de avaliação.

Uma avaliação humana, inclusiva, participativa e coletiva que possibilita aprendizagens significativas a todas as crianças e, em especial, às crianças com deficiências.

Percebemos que todo ato humano, independentemente de ser simples ou complexo, é precedido de um ato avaliativo, podendo ser consciente ou inconsciente. Podemos afirmar, ainda, que “[...] o ato de avaliar é um ato de investigar a realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido por meio de recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando no momento em que se revela a qualidade da realidade” (LUCKESI, 2018, p. 27).

A avaliação escolar concretiza-se no modo como ela ocorre e pelo uso que se faz dos resultados alcançados, perpassando a dimensão ideológica daqueles que a realizam. Luckesi (2018) defende a avaliação como um ato investigativo. Esse autor salienta que, para alcançar a aprendizagem de modo satisfatório, o uso da função diagnóstica da avaliação é necessário para que o/a docente possa mediar o processo de intervenção com intuito de atingir os objetivos do ensino.

Na perspectiva da função diagnóstica da avaliação, a tomada de decisões precisa garantir as aprendizagens e levar em conta algumas características, como: demonstrar a aprendizagem do estudante; optar por ações inclusivas; empregar práticas mais acolhedoras; promover percepção e intervenção que estimulem e alcancem resultados satisfatórios da aprendizagem. Assim, Luckesi (2018, p. 111-112) considera que:

Para trabalhar com o uso diagnóstico dos resultados da avaliação da aprendizagem, a serviço de uma prática educativa bem-sucedida para todos os estudantes, necessitamos abrir mão desse padrão de conduta e assumir outro modelo de ação pedagógica, regido pela parceria e construção positiva.

A avaliação, nesse aspecto, assume um caráter processual e contínuo, no sentido de acompanhar o processo educativo por meio de procedimentos e intervenções pedagógicas que visam alcançar as aprendizagens significativas das crianças. Não se limita, portanto, apenas à aplicação de uma técnica.

A avaliação não é a consequência de uma ação unilateral, mas é um processo, um caminho, um ir e vir, um planejar e replanejar de ações com vistas a garantir o aprendizado.

**A prática da avaliação da aprendizagem** em seu sentido pleno só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na **aprendizagem do educando**, ou seja, **há que se estar interessado** em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado (LUCKESI, 2008, p. 99, grifos nossos).



Quando esse autor diz sobre: “*prática da avaliação da aprendizagem*”, acreditamos que se refere às ações que realizamos ao observar, perceber, analisar, entre outros sinônimos. Ao mencionar “*na aprendizagem do educando*”, compreendemos que se relaciona ao ato de aprender, ficar sabendo, conhecer e adquirir saberes. E ao completar com “*aquilo que está sendo ensinado*”, relaciona-se a algo que foi orientado, instruído e explicado.

Nesse sentido, consideramos que aprendemos a todo instante, buscamos constantemente por informações, saberes e conhecimentos. Ao buscar informações acerca de determinado assunto, necessitamos de alguém ou de algo que nos ajude a aprender, um objeto ou uma pessoa que favoreça o aprendizado.

No caso da escola, a avaliação como investigação é realizada por professores/as que desejam averiguar o desempenho e a qualidade de aprendizagem de seus/suas estudantes. Corroborando essa premissa, Luckesi (2018, p. 77) considera que:

Neste contexto, compreende-se a avaliação como ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fator que implica em [sic] cuidados metodológicos específicos, desde que na sala de aula a investigação avaliativa incide sobre o desempenho do estudante tomado individualmente.

Ao avaliar, o/a professor/a torna-se único/a, ele/a é o/a gestor/a de sua sala de aula, ele/a procura as situações e circunstâncias que serão mais favoráveis ao êxito da aprendizagem dos/das estudantes, “[...] ele é o responsável pela investigação da qualidade e dos resultados da ação de ensinar e de aprender[...].” (LUCKESI, 2018, p. 78).

Luckesi (2018, p. 151) ainda afirma que o/a profissional necessita de três passos para avaliar: a) Planejar para investigar a qualidade da aprendizagem dos/as estudantes; b) Coletar os dados; c) Atribuir qualidade ao desempenho dos/as estudantes.

Hoffmann (2003, p. 110) também apresenta que “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação”. A esse respeito, discute os aspectos subjetivos da avaliação para os/as estudantes, bem como sua dualidade, “uma vez que posturas avaliativas inclusivas e excludentes afetam de forma decisiva seu desempenho escolar” (HOFFMANN, 2001, p. 14).

Para que haja mudança nas práticas educativas, é necessária uma consciência crítica e responsável, além de ações coletivas, investigativas e reflexivas sobre os interesses políticos, sociais, econômicos e culturais que projetam a manutenção do poder. Ressignificar a avaliação é possibilitar que a escola cumpra sua função (HOFFMANN, 2003, p. 113).

A autora também nos esclarece alguns princípios fundamentais da avaliação mediadora, que são: “1) conceber a avaliação como um projeto de futuro [...]; 2) entender que valor e/ou qualidade da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários [...] e 3) acreditar que toda a aprendizagem se dá na relação de saber consigo mesmo, com o outro e com os objetos do saber” (HOFFMANN, 2003, p. 56-57).

Pensando nessa perspectiva, a avaliação escolar tem por intenção um trabalho minucioso, que permita perceber a qualidade da aprendizagem dos/as estudantes, de modo a garantir aos/às docentes êxito considerável a partir do ensino ofertado.

Hoffmann (2003) também orienta que, para uma prática de avaliação libertadora:

O educador/mediador oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações, [...] isto é, oportunidades de refletir sobre a própria experiência, de estabelecer relações entre ideias e ações, de perceber diferentes pontos de vista para reconstruir suas experiências [...] evoluindo em termos de desenvolvimento [...] (HOFFMANN, 2018, p. 21).

Essa autora ainda completa que uma avaliação mediadora tem em seu âmago o “envolvimento e o comprometimento” do/a docente com o sucesso da aprendizagem dos/as estudantes. Em outras palavras, o/a docente pode perceber e reconhecer que a organização do trabalho pedagógico, seu planejamento e o ensino proporcionaram resultados favoráveis aos/às estudantes, pois perceberá a qualidade de suas aprendizagens.

Segundo essa autora:

O olhar avaliativo, frente a fenômenos, situações, objetos e pessoas, vislumbra múltiplas dimensões. Olhares vários, além disso, que expressam experiências, pensamentos, sentimentos e desejos sempre de forma única e singular. [...] Pretender constituir uma avaliação de aprendizagem num processo objetivo, normativo e padronizado é deturpá-la em seu significado essencial de humanidade. (HOFFMANN, 2018, p. 15).

Dessa maneira, podemos observar que o processo avaliativo na escola depende de uma investigação cuidadosa e minuciosa, de um olhar sensível por parte da/o professora/professor, o que demanda três operações cognitivas: conhecer os fatos, conhecer os valores e tomar decisões, para praticar atos a partir dos conhecimentos ministrados, realizando as inúmeras possibilidades do fazer e das escolhas de suas ações (LUCKESI, 2018). Além disso, o processo avaliativo também é uma ação em três tempos, que relaciona a observação, a reflexão e a ação, como afirma Hoffmann (2018).

Notamos que, nessa perspectiva, de acordo com Luckesi (2018) e Hoffman (2018), é importante que o/a professor/a tenha conhecimento e consciência dos procedimentos didático-metodológicos que podem favorecer a sua tomada de decisão. Podemos afirmar, então, com base nessas discussões, que a avaliação, o ensino e a aprendizagem são ações simultâneas que acontecem sem início, meio ou fim, mas ocorrem antes, durante e depois, retornando ao ponto de partida e de chegada no decorrer da caminhada.

Podemos considerar que, entre o momento de ensinar e o de aprender, a avaliação acontece como ligação entre ambos, pois, ao aprender e ao ensinar, nós duvidamos, perguntamos, questionamos e comparamos, e assim vamos conhecendo, sabendo e aprendendo.

Em virtude dessas reflexões e estudos, muitos/as professores/as buscam novas possibilidades ao avaliar os/as estudantes, de modo a ressignificar o processo de ensino, a avaliação da e para a aprendizagem. Historicamente, o termo “avaliação formativa” foi caracterizado por Bloom, Hastings e Madaus (1983) como a avaliação que se processa durante um estágio de formação. Segundo os autores:

A avaliação formativa envolve a coleta das evidências necessárias durante uma fase de elaboração e de experimentação de um novo programa, de modo a permitir que as revisões tenham por base estas evidências (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 129).

No entanto, ao longo dos estudos e das pesquisas sobre avaliação, a expressão “avaliação formativa” foi compreendida de outra maneira. Por esse motivo, necessitamos explicar o termo “avaliação formativa” segundo autores/as com os quais partilhamos nosso posicionamento, que desmistifica o viés primário, tecnicista e classificatório da avaliação.

Essa nova perspectiva compreende a Avaliação Formativa como libertadora, inclusiva, reflexiva, transformadora. É contrária à massificação e à verificação excludentes, mas defende que se ofertem ajustes e que não se homogeneizem as crianças. É nesta concepção de Avaliação Formativa que acreditamos.

A avaliação formativa a que nos referimos não tem a ver com formar ao final de um processo, ou formar no sentido de delimitar um aprendizado e pronto. A avaliação formativa que defendemos não é aquela em que os resultados são os mais importantes, mas aquela em que há uma intenção clara para o processo, do caminho, da participação coletiva, do desenvolvimento do conhecimento dos/as estudantes em favor das e para as aprendizagens

escolares. Ela não se limita a um resultado isolado; está em constante movimento, transforma, atua, é interativa e acontece coletivamente.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa contrapõe-se à avaliação tradicionalmente realizada nas escolas, que se preocupa com o sistema burocrático de ensino. Cada vez mais, os/as professores/as reconhecem a necessidade de realizar uma avaliação que esteja diretamente vinculada ao ensino e à aprendizagem.

Fernandes (2009, p. 59) esclarece esse conceito ao afirmar que “a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”. A avaliação formativa tem, pois, a intenção de garantir as aprendizagens.

A avaliação formativa vista por essa perspectiva é uma maneira de possibilitar, tanto aos/às professores/as quanto aos/às estudantes, avaliar para as aprendizagens. Fernandes (2009) ainda salienta algumas ações imprescindíveis que possibilitam a realização de uma avaliação verdadeiramente formativa:

Para tanto, é necessário contar com o papel imprescindível dos professores, que deverão assumir responsabilidades como:

- organizar o processo de ensino
- propor tarefas apropriadas aos alunos
- definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação
- diferenciar estratégias
- utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens
- ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades e
- criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. [...]

Em suma a avaliação formativa com esse tipo de características que é necessário desenvolver em sala de aula e, de acordo com os resultados da investigação, pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos. (FERNANDES, 2009, p. 59-61).

O autor ainda declara que a avaliação formativa contribui para a participação mais ativa e dinâmica dos/as estudantes e “desenvolve-se durante os períodos em que ocorrem o ensino e todas as atividades a ele associadas” (FERNANDES, 2009, p. 92).

Os/as docentes consumam esta ação formativa quando, por meio da ação-reflexão-ação, aprimoram o próprio trabalho. Precisamos compreender que não é uma tarefa fácil para os/as docentes desenvolver uma avaliação com uma função formativa.

É fácil de enunciar, mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversificada teia de conhecimentos e capacidades. Os alunos, invariavelmente, podem resistir a esse tipo de participação e os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional: dizer o currículo e pouco mais. (FERNANDES, 2011, p. 137).

Nesse sentido, acreditamos que a avaliação formativa é uma prática que articula o processo pedagógico de ensino, de aprendizagem e de avaliação tanto para os/as estudantes quanto para os/as professores/as. Fernandes (2011) ressalta diz que:

[...] a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar. Para tal tem que estar ao serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos processos que lhe são inerentes. (FERNANDES, 2011, p. 131).

A avaliação formativa tem a intenção de buscar a dialogicidade das/nas circunstâncias ocorridas em sala de aula. Ela procura as oportunidades para aprender, ensinar, avaliar, reavaliar, planejar, replanejar, estabelecer novos objetivos, alcançar, alinhar e realinhar novas ações.

Compreendemos que, para a avaliação formativa garantir e promover as aprendizagens, requer dos/as professores/as a construção de propostas com objetivo de avaliar na perspectiva da avaliação formativa. Nesse sentido, professores/as que buscam realizar avaliações para as aprendizagens tendem a se aproximar dos princípios da avaliação formativa.

A avaliação pode acontecer em todas as atividades propostas no cotidiano escolar, nos momentos de interação entre os/as participantes, enfim, em quaisquer situações nas quais possamos observar e perceber como e se o processo de ensino alcançou o objetivo da aprendizagem aos/às estudantes e também sobre como prosseguir no seu trabalho. Nesse sentido, não podemos simplesmente especificar um conceito, mas perceber a avaliação formativa como evolução, como um movimento que pode ser produzido no cotidiano da escola.

Dessa maneira, demonstramos a importância de uma avaliação para as aprendizagens quando coletivamente buscamos leituras, estudos, métodos e procedimentos diferenciados de ensino, ou quando estabelecemos acordos com os/as estudantes na tentativa de realizar propostas que atendam uma avaliação “para” e “das” aprendizagens, aplicando, assim, os princípios de uma avaliação formativa.

Villas Boas (2011, p. 173) afirma que: “[...] a avaliação formativa não se resume aos aspectos comportamentais e de valores morais situados nas definições dos professores unicamente [...], ela é antes de tudo uma avaliação contínua”. Para considerarmos a avaliação como formativa, segundo a autora, é necessário garantir alguns princípios como: a) Promover as aprendizagens; b) Considerar o processo educativo; c) Oportunizar aos/às estudantes o desenvolvimento do seu próprio caminho de aprendizagem e se corresponsabilizar por ele; d) Envolver o/a professor/a com o processo, ao planejar e direcionar propostas que promovam as aprendizagens; e) Ser realizada tanto por professores/as quanto pelos/as estudantes; f) Fornecer um *feedback* do trabalho conduzido; g) Promover ajustes necessários para garantir o processo educativo (VILLAS BOAS, 2011).

Em se tratando de avaliação, o processo comunicacional tem o caráter de relação expresso pela confluência de expectativas que levam ao desenvolvimento dos sujeitos, por ser constituído nos momentos de relação, interação, intervenção e mediação entre o professor e estudantes intencionados a construir conhecimentos, seja por instrumentos específicos, seja pelo diálogo entre eles. (VILLAS BOAS, 2011, p. 48).

Hadji (1994, p. 165) complementa: “[...] o que é formativo é a decisão de pôr a avaliação a serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido [...]”. Esse é o aspecto fundamental para que a Avaliação Formativa, nessa perspectiva libertadora, democrática e a favor das aprendizagens, aconteça. É a decisão de colocar a avaliação a favor da aprendizagem da criança.

A avaliação formativa deve contemplar todos os aspectos do processo de aprendizagem, como cognitivo, afetivo, relacional, material, sensorial, entre outros. Para isso, segundo o autor, a informação de “colocar a avaliação a serviço da aprendizagem” é fundamental para que a avaliação seja formativa. Em suas palavras: “A partir do momento em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa” (HADJI, 2001, p. 20).

Além disso, como segunda característica, Hadji (2001) salienta que a avaliação formativa é uma via de mão dupla, em que tanto professor/a quanto estudante são responsáveis, avaliam, ensinam e aprendem. Conjuntamente, a avaliação formativa tem a “função de regulação e autoregulação”.

Compreendemos esses dois termos no sentido de que a avaliação, ao longo do processo, precisa de ajustes. Em outras palavras, a avaliação formativa busca sempre alcançar a aprendizagem:

A autorregulação torna-se a chave do sistema, “peça mestra de todo o dispositivo pedagógico”. Mas está claro que a força do dispositivo é ser pedagógico. É a preocupação de facilitar as aprendizagens que lhe dá sentido e coerência. É o primado da autorregulação que faz a avaliação um instrumento de formação. O essencial é auxiliar o aluno a construir para si “um bom sistema interno de orientação”. (HADJI, 2001, p. 68).

A premissa acima indica que a responsabilização de ações e saberes e os procedimentos de avaliação são usados para discussão dos assuntos e para análises das aprendizagens produzidas tanto por professores/as quanto por estudantes.

Segundo Camargo (2014):

[...] o objetivo da avaliação formativa é promover aos alunos uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos com vistas a transformar a prática docente [...]. Nessa perspectiva, a avaliação é indissociada do trabalho pedagógico, por isso demanda dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem um constante movimento de reflexão-ação/ação-reflexão ocorrida necessariamente antes, durante e depois do processo educativo. (CAMARGO, 2014, p. 60).

Ao conceituar a avaliação formativa e defendê-la politicamente, afirmamos nosso compromisso com as aprendizagens dos/as estudantes e nos propomos a entender como a avaliação formativa acontece, quais são as práticas, quais são os princípios que a regem e como ela favorece o processo educativo das crianças com deficiências.

#### 4.2.1 A práxis da Avaliação Formativa

Estabelecer uma prática de avaliação formativa não é algo simples. É necessário levar em conta aspectos que transcendem o sistema escolar. Por essa razão, Fernandes (2011) aponta o quanto são necessários o apoio coletivo e estudos na temática sobre avaliação formativa. O autor destaca que:

[...] quando se analisa e discute a mudança de práticas ou as actividades a desenvolver nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino, é necessário ter em conta e compreender profundamente os elementos mediadores que interferem de forma muito relevante nessa mudança tais como: a) os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e dos alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os ambientes que se constroem nas escolas e nas salas de aula; c) a natureza e a diversidade de tarefas que se

apresentam aos alunos; e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico. (FERNANDES, 2011, p. 138).

Luckesi (2008, 2011) auxilia-nos a perceber ser necessário conhecimento das teorias pedagógicas relacionadas à avaliação, pois esse saber direcionará nossa forma de agir e, conseqüentemente, também impactará nas opções para aplicar os processos avaliativos. Corroborando essa premissa, Fernandes (2009), ao tratar sobre as práticas de avaliação formativa, argumenta:

Por isso deve haver consistência entre avaliação, currículo e as metodologias e estratégias utilizadas para o desenvolver, fazendo, desse modo, sempre que possível, coincidir as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação. Só dessa forma a avaliação formativa [...] fará parte integrante do ensino e da aprendizagem [...] (FERNANDES, 2009, p. 92-93).

Importante destacar que os vocábulos utilizados, muitas vezes, podem representar conflitos de ordem ideológica. Dizemos isso pois concordamos que os termos “tarefas” e “instrumentos” não traduzem o que consideramos como práticas de avaliação formativa. Na verdade, são vocábulos carentes de sentido para explicar todo o processo da práxis avaliativa.

Por isso, optamos pelo vocábulo “procedimentos” ao nos referirmos a situações pedagógicas em que há os princípios de uma avaliação progressista, libertadora e democrática. E usaremos a palavra “instrumento” (com aspas) ao nos referirmos a situações pedagógicas em que há apenas coleta de informações para verificar, examinar e classificar, em uma perspectiva tecnicista de avaliação.

Batista (2011) auxilia-nos a compreender a diferença entre o que podemos considerar como procedimentos e instrumentos de registro em avaliação escolar.

Se por intermédio da avaliação, temos a possibilidade de revelar processos de aprendizagem e de anunciá-los, é por meio da comunicação que fazemos, via instrumentos e procedimentos, que são os marcos objetivos da prática do professor. Os procedimentos se configuram nas ações pedagógicas do professor, que seleciona o currículo e os instrumentos de avaliação com base em suas concepções, crenças e formação (BATISTA, 2011, p. 48).

Ainda, a autora amplia o sentido no qual emprega a palavra “procedimento” por compreender que está intimamente ligada ao processo, enquanto “instrumento” é apenas uma parte dele. Acerca desse ponto, Villas Boas (2012, p. 104) afirma: “Procedimento diz respeito



a processo, método. Portanto procedimento é mais amplo do que instrumento. Este é parte do processo”.

Camargo (2014) também nos auxilia na compreensão da limitação da palavra “instrumento” na dimensão proposta pelo trabalho pedagógico da avaliação formativa.

A avaliação formativa se desenvolve ao longo do trabalho pedagógico e não se limita ao uso de instrumentos formais [...] A avaliação formativa busca fundamentar a sua teoria do conhecimento no modo de ser da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, entendendo que a ação transformadora não se faz sozinha, mas a partir de uma relação que se estabelece consigo mesmo e com os outros [...] (CAMARGO, 2014, p. 60).

Fernandes (2011, p. 139) também indica que “[...] Em particular, as concepções e as ações dos professores [...] são consideradas dimensões determinantes dos processos de mudança pedagógica”. Ademais, diz que a seleção ou a organização das atividades são fundamentais para a dinâmica de articular o ensino-aprendizagem-avaliação.

A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo. (FERNANDES, 2011, p. 139).

Percebemos a importância da organização do trabalho pedagógico que atenda a esses princípios elencados, de modo que possa valorizar as aprendizagens e no intuito de relacionar a tríade “ensino-aprendizagem-avaliação” no processo educacional.

Nessa vertente, o Gepae/UFU (Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional), a partir de seus estudos, entende a limitação do vocábulo “instrumento”. Acreditamos, como diz Villas Boas (2011), que cada procedimento avaliativo tem sua função baseada nas ações e escolhas do/a docente e cremos, como diz Fernandes (2006), que a avaliação é um processo indissociável do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, chegamos ao termo “propostas”. Segundo Mendes et al. (2018):

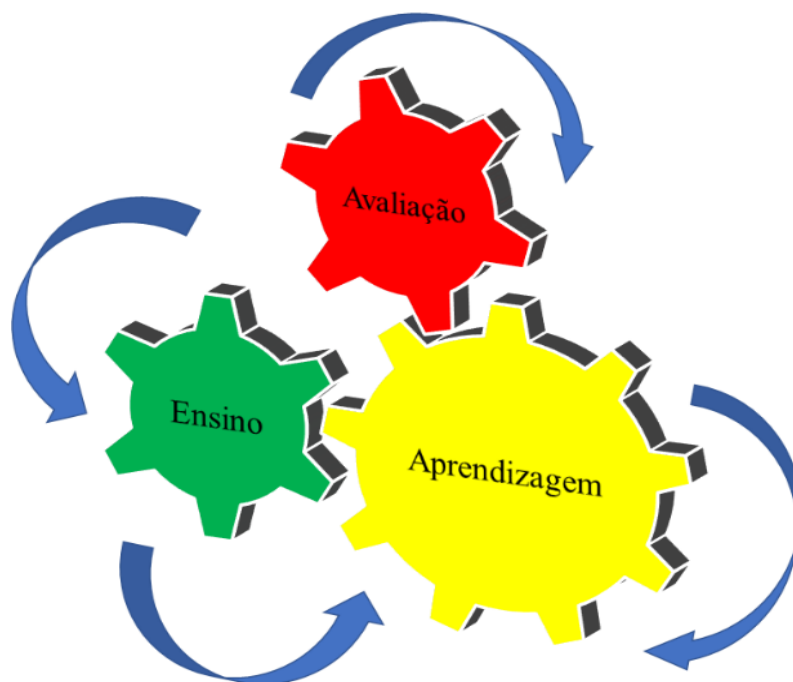
O vocábulo “proposta” carrega o sentido de ser uma ideia, um planejamento, que se pretende materializar e que precisa ser pactuada, isto é, ser assumida conjuntamente. Já o vocábulo “trabalho” é usado por nós a partir de uma vertente marxiana, como uma atividade, em si e por si, vital [...] (MENDES et al., 2018, p. 31-32).

Quando organizamos o trabalho pedagógico, com a intenção clara de valorizar e garantir as aprendizagens, de modo a fazer sentido para os/as estudantes, realizamos a avaliação formativa por meio de *Proposta de Trabalho Avaliativo*.

O Gepae tem concentrado seus esforços em utilizar essa expressão sempre que os procedimentos utilizados no ensino cotidiano da escola tenham como intenção oferecer dados que possibilitem e provoquem reflexões e transformação nas ações docentes e na aprendizagem escolar dos/as estudantes.

Para representar a ideia do Gepae, optamos por um diagrama que auxilia na compreensão da tríade componente da proposta de trabalho avaliativo na perspectiva da avaliação formativa:

**Figura 1** – Representação Ilustrativa da ideia de Proposta de Trabalho Avaliativo



Fonte: A autora

Dessa maneira, as propostas de trabalho avaliativo são situações intencionais que acontecem simultaneamente e auxiliam o/a professor/a “planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa a partir de critérios que estejam de acordo com o projeto pedagógico almejado pela escola” (MENDES et al., 2018, p. 86).

A avaliação formativa também ocorre sincronicamente, assim como uma engrenagem, que, para atingir o objetivo ao qual se propõe, necessita que seus componentes estejam juntos e funcionando ao mesmo tempo. O ensino, a aprendizagem e a avaliação são

elementos que regulam esta engrenagem; isolados nada fazem em favor de garantir a aprendizagem dos/as estudantes (FERNANDES, 2016)<sup>9</sup>.

Por esse motivo, chamamos atenção para a responsabilidade social coletiva nas instituições escolares. Somente com o contato entre as pessoas, refletindo sobre o contexto no qual as propostas se apresentam e sobre a atuação intencional para garantir as aprendizagens, podemos falar em avaliação formativa.

Segundo Mendes et al. (2018, p. 34), é “[...] a partir do contato das pessoas, em seu meio, em seu espaço e em seu tempo histórico e social [...]” que as ações acontecem, desenvolvem-se e se dimensionam para a formação humana.

A responsabilidade participativa é um convite à comunidade escolar para intervir na definição de metas e na busca de soluções de problemas e, por outro lado, a lutar para que o Estado efetive as condições necessárias ao desenvolvimento da Educação de qualidade para todas e todos. É preciso, pois, resistir por uma nova postura avaliativa e construir um caminho para a qualidade social da escola pública. [...] A educação de qualidade referenciada socialmente pressupõe que todos e todas igualmente, independentemente da classe social, tenham garantia de efetiva aprendizagem. (MENDES et al., 2018, p. 56-71).

Para organizar propostas de trabalho avaliativo na perspectiva da avaliação formativa, é necessário objetivar as aprendizagens e reorientar o trabalho pedagógico docente:

a) a compreensão dos processos de desenvolvimento do currículo nas salas de aula e a sua relação com os processos de avaliação; b) a compreensão dos papéis de alunos e professores nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação; e c) a compreensão dos contextos, dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas salas de aula. (FERNANDES, 2006, p. 36).

A maior preocupação é com a aprendizagem dos/as estudantes, e não com o cumprimento de um currículo escolar imposto, muito menos com mensuração do saber, pois aprender envolve variadas questões. Precisamos levar em conta que:

O desenvolvimento das aprendizagens dos/das estudantes está condicionado por um conjunto complexo e interdependentes de fatores, como suas capacidades intelectuais, suas capacidades metacognitivas, seus sistemas de concepções, suas atitudes, desejos, persistência ou os contextos socioculturais em que se inserem. (FERNANDES, 2009, p. 94).

---

<sup>9</sup> Explicação dada pelo Professor Domingos Fernandes, na Convenção do Gepae, em Uberlândia, no ano de 2016.

Quando os/as docentes refletem acerca da organização do trabalho pedagógico, levando em conta as potencialidades dos participantes envolvidos, a avaliação tende a ter maior sucesso no desenvolvimento do processo de aprendizagem desses/as estudantes. Reconhecer nas práticas docentes características e aproximações de práticas que se relacionam à avaliação formativa requer formação permanente, percepção e sensibilidade às mudanças de paradigmas que as instituições escolares enfrentam ao longo de décadas.

Para que a avaliação seja significativa e promova as aprendizagens, ela precisa ser compreendida como um processo que apresenta funções e modalidades diferentes e com a intenção de aperfeiçoar as ações educativas.

Entendemos a avaliação como uma categoria de ação com vistas a aprimoramento dos processos. Excesso de dados sobre a escola não gera necessariamente mudanças, salvo se ocorrer apropriação por parte dos atores e estes decidirem como agirão frente aos mesmos. Daí a defesa dos atores locais como atores privilegiados para, diante dos dados externamente produzidos, deliberar sobre que significados estes possuem, se podem ser ratificados ou se devem ser retificados à luz do contexto local. (SORDI, 2013, p. 167).

Do mesmo modo, é complexo para os/as estudantes participarem efetivamente dessas ações de planejamento, construção, acordos e avaliação do trabalho coletivo. Como considera Fernandes (2009, p. 60): “[...] a avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores [...]”.

Podemos citar *atividades relacionadas à expressão oral*, por meio de um trabalho a ser apresentado; *um texto ou reescrita de texto*, em que se pode expor suas próprias ideias acerca de um determinado tema; *trabalhos de campo*, em que a participação em determinados lugares é fundamental; *portfólios*, coleta de dados individuais, geralmente com análises e apontamentos de situações do dia a dia realizada pelo/a estudante. Além disso, podemos contar com as *experiências dos/as estudantes* sobre determinado assunto; *avaliação* de propostas executadas no cotidiano escolar; um *jogo*, uma *música*, uma *prova*, um *estudo dirigido*, entre muitos outros procedimentos que podem surgir a partir da seleção criteriosa do/a professor/a. No entanto, de nada servem esses procedimentos se não empregados para reorientar o trabalho pedagógico.

Também conforme Batista (2011, p. 55), acreditamos que o/a professor/a tem a experiência e o conhecimento adequados para a “[...] escolha do momento” quando esses “advêm do diálogo com os estudantes baseado na prática pedagógica [...]”.

Porém, esses procedimentos são insuficientes se a ação pedagógica e os planejamentos do/a professor/a não estiverem de acordo com os princípios da avaliação formativa, quais sejam: promover as aprendizagens; oportunizar ao estudante trilhar seu próprio caminho; direcionar, por meio das propostas de avaliação diversificadas, o processo de aprendizagem; considerar uma avaliação realizada por todos; fomentar a possibilidade de trocas de informações entre os envolvidos como um *feedback*; e instigar ajustes necessários para o processo de ensino-aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2017)

Nesse sentido, entendemos que há necessidade de compreensão dos conceitos sobre a avaliação escolar, ressignificação do modo como avaliamos na escola e o que fazemos após identificar os resultados que essa avaliação nos apresenta. Essa percepção é um reflexo da dificuldade dos/as docentes em aplicar avaliação com caráter formativo em uma perspectiva mais humanizada e autêntica na construção do saber. Os/As professores/as ficam deliberando sobre a avaliação em dois sentidos muitas vezes: atribuir notas (mensurar) ou promover a aprendizagem (impulsionar).

Batista (2011, p. 43) afirma que “a sala de aula é um espaço físico-pedagógico onde acontecem encontros importantes não somente para o aprendizado, mas para o desenvolvimento humano”. Tal afirmação associa-se à ideia de que a avaliação “das” e “para” as aprendizagens está relacionada ao processo de desenvolvimento humano.

Portanto, precisamos refletir sobre como a avaliação ainda exclui crianças e jovens nas instituições escolares e investir em possibilidades inclusivas que transformam os processos educativos de ensino, aprendizagem e avaliação tanto de professores/as quanto de estudantes.

Acreditamos que as propostas de trabalho avaliativo fundamentadas na concepção da avaliação formativa apresentam um caminho diferente para as instituições escolares cumprirem sua função por meio de princípios norteadores com o ensino-aprendizagem-avaliação.

Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que acontece quando se delimita qual conhecimento deverá ser legitimado pela escola. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 883).

Desse modo, acreditamos que a avaliação formativa é aquela que mais se aproxima de uma avaliação de fato inclusiva, pois está determinada a alcançar o potencial de

aprendizagem de cada pessoa, segundo sua singularidade, e objetiva uma reestruturação dos processos avaliativos com sensibilidade indissociável do ensinar e do aprender.

[...] se os processos nucleares que ocorrem nas salas de aula – Aprender, Avaliar, Ensinar – se desenvolverem de forma tão articulada quanto possível, todos os alunos poderão aprender com mais significado e profundidade. Os alunos com dificuldades são os que mais beneficiam dessa abordagem integrada, particularmente se as práticas de avaliação forem de natureza genuinamente formativa. (FERNANDES, 2011, p. 141).

Precisamos e podemos romper com as lógicas de classificação que não dão oportunidades de aprendizagens significativas para os estudantes, por isso nossa preocupação com a avaliação para as crianças com deficiências no contexto escolar.

#### 4.2.2 A Avaliação Escolar das Crianças com Deficiências

Aprofundar estudos sobre avaliação educacional dentro da perspectiva de avaliação formativa para as crianças com deficiências colabora para ampliar o saber docente. As leituras, os estudos e o reconhecimento dessas concepções e práticas pedagógicas que correspondem à concepção de avaliação formativa serão o caminho para reafirmar que essa avaliação favorece as crianças com deficiências no seu desenvolvimento educacional. Mas de que maneira?

Entendemos que cada pessoa deve ser considerada a partir de suas singularidades, potencialidades, limitações, capacidades e habilidades, mediante suas características, seu tempo e ritmo de aprendizagem. Por esse motivo, entendemos que a avaliação formativa, por seu caráter inclusivo, atende às crianças em suas singularidades.

Compreendemos que, ao avaliar levando em conta os princípios e as características da avaliação formativa estaremos priorizando as aprendizagens e, conseqüentemente incluiremos todos/as, reconheceremos as singularidades envolvidas em cada caso. Com esse objetivo em mente, discutiremos adiante sobre a avaliação escolar das crianças com deficiências.

Segundo Davis e Grosbaum (2002):

Se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sábia e respeitosa. Se suas crianças e jovens são frequentadores assíduos das aulas, seguros da sua capacidade de aprender e interessados em resolver os problemas que os professores lhes impõem, ela está cumprindo o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de

aprender pela vida toda. Se os alunos estão sabendo ouvir, discordar, discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheia e chegar a consensos, ela pode ser orgulhar de estar formando cidadãos. E mais que tudo, se ela conseguir oferecer uma Educação de boa qualidade a todos os seus alunos, independentemente de sua origem social, raça, credo ou aparência, certamente é uma escola de sucesso (DAVIS; GROSBaum, 2002, p. 77).

Dada a natureza das deficiências, concentramo-nos no seguinte questionamento: como os/as docentes podem favorecer o processo de escolarização valorizando as potencialidades, respeitando as limitações e possibilitando processos de ensino-aprendizagem-avaliação, contemplando outra lógica educacional para crianças com deficiências?

Em 2006, a Secretaria de Educação Especial do MEC produziu um documento orientador, com o intuito de auxiliar os/as docentes neste desafio de avaliar as crianças com deficiências. Este documento, intitulado “Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais”, organizado pelo SEESP/MEC, defende que:

- a. A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;
- b. A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2006, p. 9).

O mesmo documento deixa claro que as necessidades educacionais específicas dos/as estudantes devem ser contempladas no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta:

[...] [a] mediação nos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, motores, psicomotores, práticos e sociais, para o desenvolvimento de competências e de habilidades, inclusive nas condutas adaptativas, estas mais concernentes aos alunos com deficiências. [...] pretendem destacar a abordagem das habilidades e competências que devem ser construídas e/ou desenvolvidas desde a escola, graças aos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 36, acréscimos nossos).

Em relação aos aspectos humanos apresentados acima, podemos compreender quais são as aprendizagens avaliadas no processo educativo das crianças com deficiências:

[...] envolve as habilidades intelectivas, as adaptativas, as afetivo-emocionais, físicas/de saúde e as condições ambientais, para determinar o nível e a intensidade dos apoios a que as pessoas fazem jus para prosseguirem, com sucesso, seu processo educativo, de desenvolvimento e de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 38).

Buscamos uma escola cujos princípios promovam oportunidades para todos/as nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. É sobre esse tripé que compreendemos a necessidade de propostas de trabalho avaliativo que se entrelaçam, alcançando objetivos definidos e claros para a aprendizagem de todos/as no ambiente escolar, respeitando e valorizando o cotidiano das escolas; promovendo um ambiente no qual tanto docentes, quanto estudantes, expressem-se livremente e desenvolvam uma aprendizagem autônoma e significativa.

Destacamos o quanto a avaliação formativa pode contribuir com todos/as na escola. Pensando no movimento de educação inclusiva, a avaliação formativa contribui para minimizar as barreiras de acessibilidade, de atitudes e de aprendizagens, de modo que garanta a participação e atenda também às necessidades específicas educacionais das crianças com deficiências.

No documento elaborado por Silva (2006), a avaliação é vista como uma ação constante. O texto descreve pelo menos três práticas que os/as docentes podem desenvolver ao avaliar as crianças com deficiências, são elas: “(a) observação dos alunos em todas as atividades educacionais, dentro e fora da sala de aula; (b) registro das observações; e (c) análise dos produtos apresentados pelos/as estudantes nas diversas tarefas escolares.” (BRASIL, 2006, p. 30).

A avaliação é vista por esse documento na perspectiva da avaliação formativa, mesmo que não se denomine desta maneira, pois está em consonância com seus princípios e exerce a função de acompanhamento, e não de julgamento:

A função da avaliação é nortear o professor e envolver o aluno no seu processo de estudo do fazer e do aprender em uma perspectiva crítico-social e não simplesmente uma avaliação de momentos. A pesquisa do saber construído constitui a base das tarefas pedagógicas. Se não há avaliação, há julgamento. Enquanto o planejamento é o ato pelo qual coletivamente decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico-coletivo que nos subsidia na construção do projeto. É necessário que a avaliação seja global e de processo. (BRASIL, 2006, p. 30).



Esse documento também indica possibilidades de avaliação escolar a partir da organização do trabalho pedagógico; existência de planejamento adaptado com critérios bem estabelecidos; compreensão do erro como parte do processo de aprendizagem; estabelecimento de uma relação dialógica entre o/a docente e a criança; consideração das limitações do/a estudante e de que a avaliação escolar deve ser realizada por uma equipe, e não por apenas uma docente.

Esse mesmo documento aponta como procedimentos de avaliação os registros de entrevistas, a autoavaliação e o portfólio enquanto sugestões para a organização da avaliação das crianças com deficiências.

O processo de avaliação deve ser centrado nos princípios da educação inclusiva, valorizando aspectos contextuais da aprendizagem e favorecendo as habilidades e competências dos alunos. Avaliar não significa rotular, é um processo contínuo que leva em consideração as mudanças e progressos e também as alternativas para a superação das dificuldades. (BRASIL, 2006, p. 57).

O Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (2008), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, apesar de tratar especificamente da deficiência intelectual, contribui significativamente frente às questões relacionadas à avaliação escolar das crianças, pois:

As atividades propostas pelo professor devem considerar a dimensão da prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo. [...] no Ensino Fundamental o mais importante é a capacidade de observação e de registro do professor e da equipe da escola, para que possam apreender a evolução no desempenho escolar daqueles com deficiência intelectual, porém é preciso um olhar capaz de captar progressos, potencialidades e direções para o planejamento pedagógico, considerando a especificidade do seu processo de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2008, p. 33-39, grifo nosso).

O documento também acrescenta que a equipe escolar pode criar seus próprios procedimentos, como: diários de classe, relatórios, fichas contendo indicadores do desenvolvimento, questionários, entrevistas, desde que estejam envolvidos por uma perspectiva inclusiva e preocupados com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiências.

Teixeira e Nunes (2010) tratam a avaliação como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, que inclui uma ação crítica, a qual contribui para o desenvolvimento da pessoa. As autoras salientam que:

Uma avaliação inclusiva tem um caráter essencialmente formativo e possui uma visão holística do processo de aprendizagem e do educando, produzindo em cada um de seus instrumentos avaliativos questionamentos e produção de sentido, otimizando e orientando as aprendizagens em curso. (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 95).

Segundo Beyer (2013), estudantes com atrasos intelectuais e paralisias têm mais dificuldades no processo de escolarização e podem apresentar limitações significativas em acompanhar a turma. No entanto, ele destaca que estudantes com deficiências visuais, auditivas e físicas podem apresentar todos os requisitos para acompanhar a classe.

O Plano Municipal de Educação em Uberlândia (2015-2025), aprovado pela Lei nº 12.209/15, posiciona-se sobre o desenvolvimento da aprendizagem e da avaliação da educação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. De sua Diretriz XI, consta que:

Meta 1: Implementar e fortalecer práticas de avaliação formativa que garantam o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. [...]  
Meta 5: Prever, implantar e garantir que no sistema de avaliação da Educação Básica as pessoas com deficiência, [...] sejam avaliadas respeitando seu desenvolvimento e garantindo, dessa forma sua inclusão. (UBERLÂNDIA, 2015).

Percebemos que a Secretaria de Educação do município, preocupada em orientar e auxiliar os/as docentes nos aspectos relacionados à avaliação escolar, indica a avaliação formativa como uma perspectiva capaz de valorizar e garantir as aprendizagens. Optar por uma avaliação em uma perspectiva formativa requer que docentes possam organizar e implementar propostas de trabalho avaliativo que contemplem essa avaliação para todos/as.

Nas Diretrizes Municipais para Educação Especial divulgadas às escolas, encontramos a seguinte indicação:

[...] pode-se perceber que o processo de avaliação assume novas características, é, portanto, cotidiana, cumulativa, diagnóstica e **formativa**, referendada nas múltiplas relações que são estabelecidas durante o ato educativo, permeadas pelos diferentes contextos sociais. Isso posto, a avaliação compreende um processo dinâmico, dialógico e conceitual que requer um planejamento anterior e posterior por parte do professor, para uma positiva reflexão e replanejamento das aulas. São, nesse sentido,

escolhas e metodologias pedagógicas que vão ao encontro de dificuldades e potencialidades. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 36 -37, grifos nossos).

Entretanto, a avaliação escolar para as crianças, e especialmente para as crianças com deficiências, ainda se mantém vinculada a uma perspectiva cultural excludente: direciona crianças para o AEE porque foi apresentado um laudo clínico e na sala regular são mantidas práticas docentes para medir e testar os conhecimentos, continuando os processos de classificação e, conseqüentemente, de exclusão dos/as estudantes.

Manzini (2016), em uma das entrevistas que realizou para a pesquisa sobre encaminhamentos e perfil do estudante PAEE para os atendimentos na SRM, explicitou que, quando o estudante apresenta laudo clínico, é encaminhado diretamente para a sala de recursos multifuncional sem necessidade de avaliação pedagógica (OLIVEIRA; MANZINI, 2015, p. 566).

Em outras palavras, o fato de uma criança apresentar um laudo clínico torna sua inclusão no AEE automática, não sendo analisada nem avaliada a sua condição de aprendizagem nem suas potencialidades. Tal encaminhamento baseia-se no laudo, e esse centra-se nas limitações encontradas. Em muitos desses casos, sequer há uma verificação das condições de acesso, permanência e aprendizado em sala de aula regular junto aos demais estudantes.

Notamos que, nesse caso, faz-se necessário observar duas questões: a) O estudante é automaticamente incluído no AEE por apresentar um laudo clínico; b) Não seria necessária uma avaliação pedagógica da criança realizada pela equipe multidisciplinar em que se incluíssem docentes da Educação Especial, docentes da sala regular e outros profissionais a fim de estabelecer procedimentos educativos para o trabalho com a criança na escola?

Acreditamos que as avaliações pedagógicas na escola precisam partilhar ações, realizar estudos sobre o laudo clínico juntamente com uma análise das condições, capacidades e habilidades de cada criança. Além disso, é necessário que a equipe multidisciplinar perceba as situações cotidianas e como elas impactam as ações em sala de aula.

O laudo clínico é incompleto e, às vezes, insuficiente para detalhar as condições, capacidades, habilidades e necessidades das crianças com deficiências. Dessa maneira, quando a escola conta com uma equipe para realizar essa avaliação pedagógica, é possível organizar propostas avaliativas que promovam as aprendizagens das crianças com deficiências.

Compreendemos que, para atender às crianças com deficiências, fazendo uma escolha por uma avaliação “para” e “das” aprendizagens, na perspectiva formativa, é necessária uma responsabilidade compartilhada.

Diferentes profissionais da escola são chamados à colaboração, tendo em vista a avaliação para e do planejamento das ações pedagógicas. Tais ações ocupam diferentes espaços, a depender da concepção dos professores envolvidos sobre o projeto educativo com o aluno. Podem tomar o currículo escolar como o eixo das intervenções, mas também podem se afastar dessa perspectiva, apoiando-se nas ditas dificuldades e necessidades específicas da condição do aluno. (JESUS, et al., 2015, p. 112).

Sabemos que faz parte das atribuições do/a professor/a que atende o AEE:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (CONSELHO NACIONAL EDUCAÇÃO, 2009, p. 7).

Consideramos que toda a comunidade escolar é importante para articular o trabalho educativo, ajustar metodologias de aula e sugerir novas propostas de trabalho avaliativo que podem ser significativos para as crianças com deficiências. Ao mesmo tempo, essas ações coletivas permitem autoconfiança e resguardam o trabalho realizado no cotidiano escolar.

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções

e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender. [...] Essa responsabilidade conjugada engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários, e, finalmente os gestores do projeto político pedagógico. (BEYER, 2013, p. 62-63).

Indubitavelmente, reinventar a escola e iniciar processos coletivos de planejamentos, elaboração, aplicação e análises das propostas de trabalho avaliativo é primordial. Ações coletivas, carregadas das mesmas intenções e preocupações, permitem que todos/as reconheçam e aprendam procedimentos significativos para encaminhar propostas de trabalho avaliativo que viabilizem as aprendizagens para as crianças com deficiências.

As práticas dos/as docentes, muitas vezes, são organizadas a partir de suas experiências sociais e intelectuais. Por serem contínuas, tais experiências podem ser modificadas ao longo dos anos de trabalho e partem dos conhecimentos adquiridos ao longo dos seus estudos, do fazer cotidiano, das tentativas, sendo carregadas de ideologias e metodologias diversas.

O fazer pedagógico, incluindo o avaliativo, é eivado de sentidos e significados construídos ao longo das práticas pedagógicas com as crianças. Sabemos que ainda existem muitos desafios presentes na avaliação nos contextos escolares, e praticar a avaliação formativa não é uma escolha simples nem individual.

Na próxima seção, discutiremos um pouco mais sobre as perspectivas apresentadas nos relatos das docentes do Ensino Fundamental envolvidas na pesquisa, identificando e reconhecendo suas práticas na avaliação das crianças com deficiências.

## 5 AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.*

*Paulo Freire e Myles Horton (1990, p. 181)*

Procuramos, nesta pesquisa, conhecer possíveis propostas das docentes para o trabalho pedagógico e para a avaliação formativa dos estudantes, ou mesmo que se aproximem de uma perspectiva formativa e que possam contribuir com o processo educativo das crianças com deficiências. Para tanto, como já mencionado na segunda seção, organizamos três grupos focais com participação de docentes que atuam no Ensino Fundamental em escolas municipais e contamos com a presença de 24 profissionais para debater avaliação escolar de crianças com deficiências.

Os objetivos desta seção são analisar os relatos das docentes e identificar/reconhecer as práticas desenvolvidas durante os processos avaliativos das crianças com deficiências e apontar as propostas voltadas aos princípios da avaliação formativa. Para isso, organizamos as discussões em temáticas com o intuito de favorecer a compreensão de nossa análise. A primeira temática discorre sobre as concepções de avaliação escolar e como o movimento de inclusão impacta neste processo. Nesse assunto, destacamos os principais fundamentos teóricos que surgiram durante o grupo focal e como afetam diretamente a organização do trabalho pedagógico e o modo como a avaliação escolar é mediada pelas professoras para as crianças com deficiência.

Desejamos aprofundar as reflexões sobre o que ouvimos nos diálogos e nas respostas ao questionário aplicado às professoras participantes. A imersão nesses relatos fez-nos refletir sobre as concepções existentes, os saberes sobre avaliação escolar, as intenções e as perspectivas das participantes ao tratar sobre a complexidade da avaliação escolar.

Para a segunda temática, analisamos as práticas pedagógicas relacionadas à avaliação e de que maneira são compreendidas e desenvolvidas pelas professoras, associando aos nossos estudos teóricos às nossas análises da pesquisa. Nomeamos essa temática como Propostas de Trabalho Avaliativo, identificando os procedimentos de ensino e avaliação utilizados pelas docentes e como estes estão a favor, ou não, das aprendizagens escolares, em especial para as crianças com deficiências.

Para a terceira temática, propusemo-nos a associar as propostas das professoras que se aproximam dos princípios da avaliação formativa.

### 5.1 Concepções de avaliação e avaliação formativa

Ao questionarmos as professoras participantes sobre como a avaliação escolar acontece na instituição, suas declarações demonstraram que a cultura avaliativa que rege as instituições de ensino ainda está intrinsecamente relacionada a uma concepção clássica (FREITAS 2003). Segundo a professora Rosa, a avaliação na escola é *tradicional*. [...] *Nós estamos vivenciando uma prática muito tradicional, arcaica, muitos profissionais não têm consciência, infelizmente.* (ROSA, 2019).

Essa concepção clássica, já apontada por Freitas (2003), mostra-nos que ensinar de uma forma tradicional é mais rápido, pois classifica o saber em períodos e séries, especialmente quando se utilizam “instrumentos” de verificação por um determinado período tempo. *Eu vejo assim, na escola existe a avaliação para ver o nível do aluno inicialmente e tem a avaliação obrigatória, simplesmente eles querem ter um número.* (GARDÊNIA, 2019).

A insistência em uma forma escrita, um registro, um número, um “instrumento” delinea o que Freitas (2003) indica como avaliação tradicional. *Em minha escola [...] está voltando os testes, simulados, essas avaliações bem tradicionais.* (CAMÉLIA, 2019). Assim, desde cedo, a criança é preparada, verificada e classificada para cumprir os objetivos da sociedade capitalista.

Os relatos sobre avaliação, enunciados pelas professoras Rosa, Gardênia e Camélia, remetem-nos a uma lógica perversa criticada por Paulo Freire (1987), pois a permanência desse modelo estanque de avaliação somente repete o ciclo em que o/a professor/a sempre será aquele/a que sabe, enquanto o/a estudante sempre será o que, na maioria das vezes, nada sabe.

Ademais, reflete a discriminação por meio da competitividade em virtude de uma hierarquização escolar. Quem aprendeu é aprovado de um ano escolar para outro, e quem não aprendeu reprova ou sai da escola. (FREITAS, 2003).

*Eu acho que o maior desafio atualmente ...eu acho que é tempo suficiente para pensar esse planejamento de forma contínua. [...] Eu acho que o desafio está aí: ter um pouco mais de tempo para pensar. Porque na correria da escola somos atropelados pelas coisas. É tudo ao mesmo tempo, um pouco é da sociedade capitalista e como a escola está embutida nessa sociedade, acaba que o tempo atropela a gente. E a gente não tem o*

*tempo, não dispõe de muito tempo, para fazer um planejamento mais contundente, tanto para criança deficiente quanto para os demais.* (BEGÔNIA, 2019).

Luckesi (2008) esclarece sobre a verificação praticada na escola e completa que se mantém uma perspectiva da avaliação clássica, em que para avaliar são imprescindíveis mecanismos de controle e “instrumentos de medida”.

*Então, existe um sistema que acompanha a gente. Existe também a comodidade de aplicar um instrumento e você me retornar mediante aquilo que esperamos. Muitas crianças, inclusive as que não têm deficiência nenhuma, não me retornam no nível esperado. Porque nós professores nivelamos por cima, a gente não nivela as crianças por baixo.* (FLOR-DE-LIS, 2019).

Pelo diálogo acima, podemos entender o quanto a ideologia dominante se faz presente nas concepções dos/as professoras. Assim como disse Luckesi (2008, p. 29), a avaliação “Está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante [...] que pode ser identificado como modelo social liberal conservador”.

A fala da professora Flor-de-Lis revela a ideia de que o aprendizado não é prioridade na escola. Ela considera que há uma cultura avaliativa que sofre forte influência de teorias positivistas, “há um sistema que acompanha a gente”. Ainda expressa o quanto o/a professor/a mantém o mecanismo nas relações, *porque nós professores nivelamos por cima, a gente não nivela as crianças por baixo.*

Luckesi (2008, p. 34) salienta que “a posição autoritária de avaliação [...] coloca mais poder na mão do professor”. As participantes confirmam o que Freitas (2003) e Luckesi (2008, 2011, 2018) consideram sobre avaliação, especialmente quando os seus relatos demonstram fortemente a vinculação de uma cultura avaliativa marcada pela ideologia neoliberal. Segundo as professoras, a avaliação ainda segue um modelo clássico, muito vinculado à exigência de notas e ao sistema burocrático escolar.

A escola ainda persiste em uma lógica segregadora e classificatória, pelo fato de que apenas aqueles/as que alcançam as expectativas dos/as docentes são os que aprendem. Notamos que há de se provar/atestar algo ao/à outro/a, mas os protagonistas desta ação de ensino-aprendizagem-avaliação ficam à mercê de um sistema.

Como afirma Freitas (2003):

*Não é apenas uma questão de sistema [...]: trata-se de uma concepção de como se organiza todo o trabalho pedagógico, as relações de produção de*



conhecimento, de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento, e não o único. Essa lógica escolar é tão comum e corrente, que é dada como certa, sem questionamento - o professor não tem poder para mudá-la, é obrigado a trabalhar supondo-a. (FREITAS, 2003, p. 30).

Uma participante apontou que em oito anos de trabalho nunca presenciou transformações nas formas de avaliação aplicadas na escola às crianças. Outras afirmaram que a escola exige um documento ou um registro escrito elaborado pela professora e realizado pela criança. *Assim, estou nesta escola há uns oito anos e eu não vejo avanço em relação à avaliação. São sempre as mesmas avaliações[...]* (CAMÉLIA, 2019).

Essas declarações das professoras indicam que os processos avaliativos na escola permanecem determinados por três funções, a hierarquia, o controle e juízos de valor. Nos diálogos abaixo, ficam claras essas três funções descritas por Freitas (2003):

*Independente de mudar a avaliação ou não, temos uma hierarquia a seguir! Você tem que obedecer às normas, às regras. A gente não pode fazer só o que desejamos [sic]! Sabemos muito o que precisamos fazer, mas se você tem uma hierarquia a seguir, normas e regras, você não pode fazer só o que quer. [...] tem aluno lá na escola que não tem condição de fazer nenhum tipo de avaliação.* (MARGARIDA, 2019).

*Às vezes o professor deseja uma sala muito certinha, aquela sala que não tem problema com coisa alguma [...] E quando alguma professora deseja fazer alguma coisa diferente, isso mexe com a escola [...] .Tanto que pode acontecer de alguém chegar à porta de sua sala e perguntar: – O que está acontecendo? Alguns professores na escola querem uma sala muito uniformizada, muito tradicional.* (VIOLETA, 2019).

Essa avaliação, contemplada nas falas das docentes, é influenciada pelo tecnicismo, em que o que importa é o resultado final, meritocrático e definitivo. Está relacionada aos componentes instrucionais, comportamentais e de valores e atitudes delineados por Freitas (2003) e discutidos na seção anterior.

Nesse pensamento, é excluído o termo “aprendizagem” e a palavra que comanda é apenas “verificação”, o que corrobora a manifestação concreta de uma avaliação que simplesmente confere e verifica. Contudo, não se faz mais nada a partir disso (LUCKESI, 2008).

Desse modo, as professoras participantes do grupo focal sinalizam que a avaliação que ocorre na escola, em grande parte, não serve para orientar outros percursos para a aprendizagem escolar, apenas verifica um pouco do conhecimento aplicado pelos/as docentes, muitas vezes desassociado daquilo que o/a estudante realmente sabe ou lembra.

As docentes sinalizam ideias de que a avaliação pode e deveria ser realizada de outra maneira, com elaboração de novas metodologias de ensino, a fim de atingir uma aprendizagem significativa, embora isso ainda não aconteça.

*[...] as formas de avaliação são inúmeras, mas na escola não acontece. É preciso fazer muita coisa. É preciso se adaptar. (VIOLETA, 2019).*

*[...] tem várias formas de avaliar o aluno, só que muitas vezes o professor é tão tradicional, tão resistente, [...]. Ele não consegue avaliar o aluno dentro da sala. (ROSA, 2019).*

*Teste para professor não é prova. É tudo a mesma coisa! Então, assim, tem que repensar muito no que é avaliação. Quando a colega fala sobre o que trabalhamos nas formações, esperamos que nós professores realizamos em sala de aula, trabalho com jogos, criar portfólio, etc. Mas na prática nada disso é usado como avaliação. Simplesmente não acontece! (HORTÊNSIA, 2019).*

Podemos resgatar na fala desta professora que, por mais necessário que seja e por mais que desejemos mudanças significativas no contexto escolar frente à temática de avaliação, a escola e muitas docentes resistem à transformação da cultura avaliativa. Isso acontece em razão de uma lógica social, ou seja, até mesmo na escola não interessa que todos aprendam, é necessário manter um processo de dominação e submissão dos que sabem menos pelos que sabem mais.

As professoras percebem ser necessário mudar a cultura avaliativa na escola, mas se veem em um dilema. De um lado, desejam ensinar e almejam que as crianças aprendam, em seus tempos e ritmos; por outro lado, a lógica massificante da escola dificulta que as docentes rompam com esse sistema alienado.

A maioria das professoras compreendem a existência dessa dicotomia e buscam promover situações ou ações avaliativas que materializam as aprendizagens das crianças, mas na prática dizem que prevalecem as notas e as provas. Os diálogos apresentados acima estão em consonância com os argumentos de Fernandes (2013)::

*Acontece que, em muitos casos, os sistemas de educação e de formação continuam a ter dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens desenvolvam plenamente as competências indispensáveis para prosseguirem livremente sua vida escolar ou profissional. [...] continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, sobretudo, orientados para atribuir classificações. (FERNANDES, 2013, p. 19).*

Conforme tivemos a possibilidade de ver anteriormente acerca dos conceitos de avaliação, percebemos uma congruência entre as concepções existentes nos relatos das

professoras e os fundamentos teóricos da avaliação. As práticas escolares avaliativas apresentam-se como somativas, induzindo à classificação e à quantificação dos resultados alcançados.

Algumas declarações marcam o conhecimento sobre as funções da avaliação. Houve falas em que a avaliação diagnóstica apareceu especificando sua função de realizar uma análise prévia dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças e, a partir daí, traçar novos caminhos.

*[...] com relação ao primeiro ano acredito que logo no início é positivo realizar a avaliação diagnóstica. Porque a gente consegue perceber o que o aluno trouxe de conhecimentos da educação infantil, auxiliando o professor no planejamento, ou seja, o que precisamos trabalhar em sala de aula. Para que dois, três meses depois a gente refaça essa avaliação diagnóstica e ver quais pontos o aluno precisa se desenvolver e qual [sic] os conteúdos precisamos trabalhar de acordo com a série que ele está. (PERPÉTUA, 2019).*

*Eu, como sou professora do primeiro e do segundo ano, realizo a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, para saber quais conhecimentos eles adquiriram. As crianças nestes anos de ensino não têm nota. Então o que que a gente faz? No final de cada bimestre a gente vai fazendo outras atividades avaliativas, a gente vai trabalhando conteúdo, percebendo a evolução do aluno. Para mim, essa avaliação me ajuda a saber o quanto ele evoluiu e o que ele não conseguiu aprender. (MAGNÓLIA, 2019).*

Nos diálogos acima, aparecem algumas funções da avaliação, como a avaliação diagnóstica, por exemplo, que, conforme as professoras Perpétua e Magnólia, indica uma direção para o trabalho educativo, ou seja, por onde começar o processo de ensino-aprendizagem. Essa discussão está de acordo com Luckesi (2008, p. 35) sobre a avaliação diagnóstica, ao afirmar que “Como diagnóstica, ela será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente”.

Outras participantes comentaram sobre aspectos que apresentamos em nosso referencial teórico, demonstrando que reconhecem a necessidade de produzir ações diferentes a partir da compreensão que se tem de avaliação:

*Eu leio muito Jussara Hoffmann, que fala que a gente avalia, porque a gente avalia para conduzir as setas do caminho, e às vezes avaliação te mostra o caminho! Só que, na escola, a gente não avalia para conduzir o caminho. A gente avalia porque a gente precisa desse conteúdo aqui, e eu tenho que colocar aqui a nota do aluno, porque ele precisa tirar tanto para passar de ano, então a gente avalia dessa forma. (GIRASSOL, 2019).*

*Mas e aí, qual a avaliação foi feita? Qual é o retorno? Eu gosto demais da Jussara, quando ela fala em promover as setas do caminho, qual caminho que nós temos que ir então? (CHUVA DE PRATA, 2019).*

*Por exemplo, eu acho que a escola tem pouco tempo para pensar o planejamento de forma contínua, [...] pouco tempo para os diversos profissionais [...] discutirem uma avaliação formativa, eu acho que o maior desafio do planejamento está na avaliação, não voltada para o tradicionalismo, mas voltada para a formativa [...]. Quando eu falo de avaliação, eu tô falando das questões que envolvem Carlos Luckesi e outros. (BEGÔNIA, 2019).*

Nas declarações das docentes apresentadas acima, podemos perceber que elas se preocupam com a avaliação e reconhecem que a avaliação escolar deve adquirir outra perspectiva. Nas discussões dessas participantes, entretanto, confirma-se que ainda prevalecem as ideologias avaliativas clássicas e que, na maior parte das vezes, a avaliação realizada não produz desdobramentos condizentes com os resultados produzidos. Por isso, é importante modificar práticas e culturas avaliativas conservadoras.

Em virtude da dicotomia existente entre práticas avaliativas cotidianas e a necessidade de mudanças para promover a interação entre ensino-aprendizado e avaliação, algumas professoras questionam o ato de avaliar:

*A minha questão é: para que avaliar? Vamos avaliar só para ter mais um número ou nós vamos trabalhar a partir dessa avaliação a necessidade do aluno? Às vezes nós estamos avaliando, avaliando, [...] e eu não vejo sentido. (AMOR-PERFEITO, 2019).*

*Não promovemos as setas do caminho de jeito nenhum, porque a gente faz um único tipo de avaliação, e nós não sentamos para discutir [...]. Temos muitos dados, muitas informações. [...] um acúmulo de avaliação, tanta coisa que o aluno já realiza em sala de aula, mas que nós não damos retorno, não fazemos nada, não se faz análise desses dados, por exemplo. (CHUVA DE PRATA, 2019).*

Uma das participantes inclusive demonstra sua indignação com a avaliação realizada ao dizer que:

*Eu acho muito bonito, todos nós aqui estudamos as avaliações: somativa, processual, diagnóstica, a quantitativa. Todos nós estudamos sobre avaliação. E, assim, eu estou na rede municipal há 24 anos e desde sempre professora, formadora, e fico pensando: a gente trabalha tanto nas formações, na graduação, a gente trabalha tanto nos encontros, nos encontros pedagógicos, sobre as avaliações formativas, essa avaliação processual, desenvolve atividades diversificadas com jogos, material concreto, mas na hora que chega, no “vamos ver”, no frigir dos ovos, o que que o sistema nos cobra? Números! Nos cobra o número. Então, eu vejo assim, são tantos anos de atividades, tantas atividades que a gente*

*busca, tantos meios que a gente busca, tantos materiais que a gente constrói na sala de aula. (KALANCHOE, 2019).*

A avaliação somativa aqui mencionada como a prática que prevalece nas escolas é considerada como atribuição de notas, perpetuando a cultura avaliativa de “processo-produto”. A avaliação processual é entendida pelas professoras simplesmente por acontecer dentro de determinados períodos, não necessariamente com a intenção de acompanhar a aprendizagem. No entanto, avaliação processual com a intenção de promover as aprendizagens, segundo Luckesi (2008, p. 175), “tem a ver com a ideia de acompanhamento da qualidade dos resultados da ação, assumindo que tanto a ação em si, como também os atos avaliativos para acompanhá-la, são processuais, contínuas”. (LUCKESI, 2018, p. 175).

Podemos retomar alguns fundamentos teóricos da avaliação para nos auxiliar nas discussões: a) A avaliação diagnóstica tem a ver com as informações que desejamos coletar para planejar novas ações e faz parte da avaliação formativa; b) Avaliações quantitativa, somativa e conceitual têm a ver com a verificação de conteúdos ministrados, mensuração e atribuição de valores, com uma perspectiva classificatória; c) Avaliação dinâmica e processual relacionam-se a ações planejadas que demandam tempo para realização e acompanhamento dos resultados, gerando a possibilidade de replanejamento das ações, com uma perspectiva coletiva e progressiva; d) Avaliação formativa e avaliação inclusiva mantêm contato com a intenção de promover a aprendizagem das crianças em um processo de organização, planejamentos e práticas coletivas; acontecem durante o acompanhamento das atividades a partir de critérios estabelecidos por todos os/as envolvidos/as, regulam a aprendizagem no sentido de construir um saber a partir de si, e não a partir da seleção de conteúdo e da avaliação do outro. Consideram cada pessoa e seu próprio processo contínuo de aprendizagem, tornando a avaliação inclusiva. (LUCKESI, 2011)

Desse modo, considerando as diferenças entre verificação, avaliação e as ações pertinentes ao ato de avaliar, podemos compreender o quanto as professoras se esforçam para refletir sobre o que lhes foi perguntado e responder sobre o modo como a avaliação ocorre na instituição de cada uma.

Nosso objetivo é compreender, com clareza, as concepções existentes nos relatos das participantes sobre a avaliação e, principalmente, sobre a avaliação formativa. De acordo com as professoras, a avaliação na escola é classificatória, acontece por um viés tradicional, positivista e apenas verifica algo já ministrado. Conseguimos perceber que, de modo geral, a avaliação não ocorre no dia a dia dos/das estudantes para identificar, reconhecer ou observar o que realmente aprenderam.

Os diálogos no grupo focal demonstram que a concepção de avaliação na escola ainda está impregnada de exclusão, e, por mais que as professoras reconheçam a necessidade de uma mudança, ainda não percebem a avaliação com uma perspectiva humanizada, sensível e formativa. Em outras palavras, a avaliação está distante de evidenciar a aprendizagem das crianças.

Villas Boas (2013, p. 47) enfatiza ser necessário “[...] romper com esse processo unilateral de avaliação”. Percebemos que a avaliação praticada nas escolas não é a desejada pelas profissionais que se comprometem com uma educação transformadora. Entretanto, no relato das professoras, podemos confirmar o que dizem os estudos sobre o papel da avaliação para a sociedade capitalista. Freitas (2003) discute o real motivo da manutenção dessa lógica.

Enfim a “forma escola” constitui-se em uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas à instituição escolar. Contrariar essa lógica é, no âmbito da nossa sociedade atual, um processo possível apenas como resistência. Isso não diminui a importância como possibilidade, mas alerta para os seus limites (FREITAS, 2003, p. 35).

Nesse sentido, questionamo-nos: O que estamos enfrentando? Ainda há um desconhecimento dos docentes frente à organização do trabalho pedagógico quanto às concepções de avaliação e práticas avaliativas de avaliação? Ou será que o lugar da avaliação na escola não precisa ser refletido e discutido? A preocupação da escola com a avaliação sobrepõe-se à preocupação com a aprendizagem?

Não podemos ser ingênuos/as! Precisamos compreender que os processos e dinâmicas que a escola e as professoras vivenciam perpassam muito mais do que só o saber-fazer. Estão imbuídos de sentidos e ideologias, carregados de singularidades e de muitas vozes culturalmente estabelecidas pela coletividade social em que estamos imersos.

Observando as discussões acontecidas no grupo focal, percebemos que as professoras participantes entendem ser pertinente optar por outros caminhos para conduzir a avaliação escolar. No entanto, não explicitam uma forma diferenciada de realizá-la ou um modo de transcender essa prática existente.

As professoras continuaram a produzir falas que afirmam a existência de uma cultura avaliativa classificatória e distante das aprendizagens e outras que criticam essa cultura avaliativa:

*Trabalhava os conteúdos do plano de aula no primeiro bimestre. Depois fazíamos a revisão, para no segundo ou terceiro dia eu aplicar a avaliação daquele conteúdo. (GERÂNIO, 2019).*

*E o sistema ainda continua vinculado a um processo-produto, processo-produto, processo-produto. Tem que lançar aquela pontuação de processo, aquela pontuação de produto. Enquanto o sistema estiver vinculado ao processo e produto, nós professores não vamos crescer juntamente com os nossos alunos. (KALANCHOE, 2019).*

A professora Kalanchoe não percebe nenhuma mudança significativa na prática das professoras que se distancie da lógica aprovação-reprovação. A preocupação das professoras com a avaliação fica evidente, e percebemos que há uma articulação nas falas de acordo com o propósito de modificar as estruturas burocráticas a que estão submetidas.

Enfim, como podemos olhar com sensibilidade para o lugar que as professoras ocupam hoje no espaço escolar? Já percebemos, e muitas delas também percebem, o fato de que não estamos atingindo os objetivos esperados com as formações dos/das docentes, pois as práticas avaliativas permanecem da mesma maneira. Então, o que ainda nos deixa vinculados a essas práticas excludentes?

Não podemos generalizar, pois estamos trabalhando com um número limitado de participantes, compreendendo 24 docentes. Compreendemos que as professoras aspiram a realizar ações de avaliação que lhes permitam compreender se as crianças aprenderam ou não e como desenvolver seus trabalhos relacionados com as aprendizagens dos estudantes. Qualquer procedimento pedagógico nos ajuda a perceber o aprendizado de um determinado conteúdo, em um determinado período de tempo, e utilizar os resultados para avaliar e traçar novos caminhos que favoreçam a aprendizagem das crianças sem exclusão.

Como vimos anteriormente, na seção 4, autores como Luckesi (2008, 2011, 2014, 2018), Villas Boas (20011, 2012, 2013, 2017) e Fernandes (2009) auxiliam-nos a compreender que avaliar com a intenção de garantir as aprendizagens vai além de analisar o que o/a professor/a ensinou.

Villas Boas (2011, p. 173) assevera que a avaliação formativa consegue essa dimensão, pois a tomada de decisão por esse fundamento gira em torno do tripé ensino-aprendizagem-avaliação: “[...] a avaliação formativa não se resume aos aspectos comportamentais e de valores morais situados nas definições dos professores unicamente [...], ela é antes de tudo uma avaliação contínua”. Hadji (1994, p. 165) complementa ao afirmar que: “[...] o que é formativo é a decisão de pôr a avaliação a serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido [...]”.

Em outras palavras, podemos dizer que a avaliação formativa, em sua concepção libertadora, busca garantir a aprendizagem escolar porque o/a docente que escolhe desenvolver uma avaliação formativa busca propostas pedagógicas e atitudes que estejam a favor de ensinar-aprender-avaliar simultaneamente, observando, registrando, orientando e reorientando o trabalho pedagógico, conduzindo ao melhor ajuste possível, adaptando as metodologias às características das crianças (HADJI, 2001, p. 20).

Além de todas essas discussões acerca da avaliação escolar, ainda podemos discutir outra premissa que impacta os processos avaliativos. Percebemos que o movimento de inclusão escolar traz impactos significativos na concepção sobre avaliação escolar das professoras.

#### 5.1.1 Avaliação escolar para crianças com deficiências: exclusão x inclusão

Muitas questões, como já vimos nesta dissertação, padronizam a escola e a tornam um local que não realiza sua função: “ensinar tudo a todos/as”. Numa lógica excludente, compreendemos o quanto é difícil para o/a docente colocar em prática processos inclusivos de avaliação com todas as crianças, principalmente com as crianças deficientes.

Entendemos que a lógica capitalista que alimenta a cultura avaliativa da escola não permite uma avaliação para aprendizagem de todos/as. Por esse motivo, ficam nítidos, durante os diálogos do grupo focal, os desafios que se enfrentam ao atender às necessidades educacionais específicas das crianças com deficiências.

Esses relatos são significativos, pois, quando conversamos sobre avaliação escolar para crianças com deficiências, não há um modelo ou um procedimento avaliativo específico que consiga alcançar demandas tão peculiares. Quando falamos sobre crianças com deficiências, precisamos compreender que cada caso é um caso.

Ao analisar os relatos das professoras sobre avaliação escolar, compreendemos quão complexos são os processos avaliativos e, mais ainda, quando nos referimos à avaliação escolar com as crianças com deficiências.

Percebemos nos diálogos de algumas professoras as suas angústias relacionadas ao processo avaliativo das crianças com deficiências:

*A prática dos professores frente às crianças, muitas vezes, é discriminatória. Muitos não aceitam [...] nós temos uma resistência muito grande (ROSA, 2019).*



*“[...] essa forma de avaliar da escola prejudica muito as crianças ditas entre ‘normais’ e quanto mais as que têm deficiência”. (BEGÔNIA, 2019).*

*Eles são muito discriminados mesmo, o todo tempo. (ORQUÍDEA, 2019).*

A professora Flor-de-Lis aponta como percebe a singularidade de cada criança:

*Eu acredito que cada um é único, cada aluno tem sua individualidade e precisa estar também no coletivo. Ao mesmo tempo ele é único, mas também faz parte do coletivo! Vemos muitos professores desanimados, muitos colocam as crianças de lado, porque dão trabalho. O trabalho é: tem que agir, fazer diferente! O trabalho ao qual me refiro é porque a criança mexe com a gente, ela não tem as mesmas atitudes que os demais. Mas se eu não coloco essa criança em grupo para participar, ela vai ficar apática, ela deita, ela dorme, ou ela simplesmente nada faz. Considero que é muito pior desta maneira. (FLOR-DE-LIS, 2019).*

Quando falamos sobre inclusão, não estamos identificando apenas crianças que fazem parte do público PAEE. A Inclusão é para todos e todas! Concordamos com a premissa que Beyer (2013, p. 62) apresenta: “[...] escola para todos é a escola que não realiza qualquer distinção entre as crianças [...]”, e compreendemos o quão desafiante é para a escola colocar essa premissa em prática.

As docentes também são únicas, em outras palavras, têm suas próprias singularidades. No entanto, somos influenciados/as por uma ideologia coletiva que nem sempre é inclusiva.

*[...] cada criança é de um jeito. Cada uma se comporta de uma determinada maneira. Cada pessoa tem um ponto de vista e assim também as crianças, elas têm comportamentos e pensamentos diferentes. Só que a criança com deficiência ou com transtorno não é do mesmo jeito. Ela mexe com a gente, pois não é ‘comum’, ‘normal’. Muitas vezes eu não quero sair do meu cantinho, da minha zona de conforto. Eu não quero fazer nada, não quero estudar, não quero pensar, não quero pesquisar. E sabemos que quem está em uma sala de aula com uma criança com deficiência tem que saber, minimamente que seja, um pouco sobre o assunto. O ano passado, eu tive uma experiência muito rica com aluno com Síndrome de Down. Ele quase não ficava na escola, por que qualquer coisinha ele chorava, não ficava em sala de aula, ele queria ir embora. E eu pensei assim: Ele vai ser um desafio pra mim, porque o comportamento dele não é como os demais. E eu precisei mudar minha atitude, conduzir o trabalho com ele de forma diferenciada. (FLOR-DE-LIS, 2019).*

*O desafio principal nosso, enquanto professor junto com o aluno dito ‘normal’ e o aluno com deficiência, é lembrar que nós estamos com esse aluno ali na sala de aula, é inclusão. Ele está ali junto, nós temos que tratá-lo como todos os outros. Para tratar ele como todos os outros, precisamos refletir no modo como avaliamos os outros também! Porque cada um é um ser único! (CRAVO, 2019).*

*Eu trabalhei em uma escola da rede municipal em que tínhamos uma quantidade muito significativa de alunos com deficiência. Eu atuei em uma*

*turma de 6º ano com um menino que tem Síndrome de Down. E eu olhei para aquela criança e pensei: – Gente do céu, como eu vou ensinar inglês para ele? Foi o maior desafio. Só consegui trilhar um caminho por volta dos meses de outubro/novembro, não foi de um dia para o outro. Eu elaborei um projeto e conversei com a supervisora da escola na época. Ela viu e concordou com o projeto e a experiência foi marcante para mim. (BEGÔNIA, 2019).*

*O ano passado, trabalhei com um aluno deficiente, é esse o termo? Eu percebi a singularidade em trabalhar com ele. Posso dizer que sou muito inexperiente, mas eu acho que cada uma dessas crianças com quem eu trabalhei, cada um tinha uma característica diferente. E vejo que esse aluno tem outras características. Não sei se é assim mesmo! Um tinha mais facilidade para determinadas tarefas e outro tinha maior habilidade em outras ações na sala de aula. Um era mais agressivo, outro já era mais tranquilo. Uns queriam correr, viam a porta e queriam sair correndo. Então não sei se eu posso generalizar por estes alunos que eu conheci. Mas uma coisa é certa, cada um se mostra de uma maneira. (GERÂNIO, 2019).*

A professora Gerânio não especifica as deficiências com as quais trabalha em sala de aula, nem as ações específicas que realiza para garantir que a criança aprenda. Essa dicotomia entre a ideia dominante e parcial de igualdade que circula na sociedade e os ideais que defendemos sobre as diferenças podem ser explicitadas por Mantoan (2006), quando diz que:

O discurso da modernidade [...] estendeu suas precauções [...] repetindo que todos são iguais, todos são livres, mas um “todos” padronizado dentro de seus pressupostos disciplinadores. Esse discurso sustenta a organização pedagógica escolar e por seus parâmetros o aluno diferente (porque ele é indefinido, incoerente, indeterminado) desestabilizou o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa identidade. A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém (MANTOAN, 2006, p. 18-19).

A fala apresentada a seguir reflete uma situação desconfortante, vejamos:

*Eu vou focar minha resposta na criança com deficiência. Os **outros são padrão**, como as colegas já falaram! (COPO-DE-LEITE, 2019 – grifo nosso).*

Essa expressão “os outros são padrão” chama a nossa atenção, pois, quando observamos o/a outro/a por meio de um padrão ou norma, dificilmente notaremos suas singularidades. Ao comentar que as crianças são padrão, demonstra não ser dada tanta

importância às características específicas de aprendizagem das crianças, independentemente de serem crianças com deficiências ou não. Quando nos referimos a uma Educação Inclusiva, não podemos colocar crianças em um formato determinado ou padrão. Existem circunstâncias comuns ou situações similares que podem ser aplicadas a todos, mas as pessoas não são padronizadas.

Compreender os diferentes ritmos e processos de desenvolvimento das aprendizagens faz que professores/as reflitam sobre os aspectos que tornam as crianças singulares. Há momentos em que percebemos os discursos “ninguém é igual”, “somos diferentes”, “precisamos respeitar as diferenças”, mas também ouvimos dizer que na prática crianças são modeladas e padronizadas.

Mantoan (2006, p. 21) afirma que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. Sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e o como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão enfim.

As críticas referentes a essa expressão anterior utilizada pela Professora Copo-de-Leite se dão pelo fato de reconhecer as diferenças humanas como fundamento para alcançar a inclusão escolar. Os estudos de Teixeira e Nunes (2010, p. 14) demonstram uma preocupação com a educação inclusiva para entender que “uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade”.

Precisamos estabelecer mecanismos de resistência a essa situação de padronização. Podemos fazê-lo por não admitir processos avaliativos que estejam sujeitos ao pensamento dominante centrado no controle, medida ou julgamento.

Hoffmann (2018) também acrescenta:

Ser justo não é apenas oferecer escola para todos, ou uma escola igual para todos (o que acaba acontecendo em programas de inclusão), mas garantir a cada um o direito a uma educação digna que leve em conta suas diferenças, desejos, reações, necessidades individuais sem impedimento de qualquer ordem (seja social, cultural, étnica, religiosa, física). Assim, justiça em avaliação, bem ao contrário, do viés classificatório, tradicional, de um padrão igual para todos, nos remete ao significado próprio da palavra diversidade. Diversidade tem sua origem em divergir, que significa afastar-se progressivamente dos limites fixos e precisos, discordar, discrepar, questionar padrões, buscar a diferença. (HOFFMANN, 2018, p. 39).

A professora Amor-Perfeito aponta que:

*Como podemos trabalhar de uma maneira diferenciada com esse aluno? Qual é a condição que temos em avaliar esse aluno de forma diferente? É complexo diagnosticar o que ele precisa e como fazer para que ele aprenda mais. Nem todas as crianças com deficiência têm professor de apoio. E nós professores temos receio, pois não sabemos se sozinhos vamos conseguir trabalhar de forma diferente com a criança. (AMOR-PERFEITO, 2019).*

Como podemos perceber, buscar outros procedimentos e estratégias pedagógicas diferenciadas para ampliar as ações que desenvolvam as aprendizagens para as crianças com deficiências na escola em uma perspectiva inclusiva é imprescindível. Ademais, as professoras que atendem a modalidade de Educação Especial nas escolas podem sugerir às professoras da sala comum procedimentos diferenciados que auxiliam nos processos de aprendizagens que são diferentes das maneiras convencionais, optando por outros procedimentos.

Esse trabalho de busca por novos procedimentos avaliativos precisa ser articulado entre as professoras da sala regular e as professoras que atuam na Educação Especial ou AEE. As crianças com deficiências necessitam que as professoras ampliem, acrescentem, aprimorem as possibilidades que elas têm.

O documento das Diretrizes Municipais da Educação Especial apresenta que:

O profissional do Atendimento Educacional Especializado precisa saber quais os conhecimentos prévios, as potencialidades, as possibilidades, assim como as necessidades que comprometem o processo de aquisição da aprendizagem, orientar caso a caso, sobre as estratégias e recursos necessários ao estudante. Ou seja, recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de aquisição do saber precisam ser incorporados ao cotidiano e não somente na data de aplicação das provas ou testes (Decreto 6571/2008). Considerar também as flexibilizações necessárias, as formas de avaliação, evitar comparações, abolindo a adoção de um ritmo único de aprendizado. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 161).

Como exemplo das preocupações apresentadas pelas Diretrizes Municipais da Educação Especial, podemos citar o uso de tecnologias assistivas que, por meio de *softwares*, programas, jogos específicos, gravação em áudio, programas de tradução de áudio para escrita, uso de instrumentos específicos, como o Teclado Colmeia<sup>10</sup>, em que a criança digita

---

<sup>10</sup> Teclado Colmeia é um teclado de computador adaptado com uma parte acrílica transparente em cima das teclas; para cada letra/tecla, há uma abertura para que o aluno, ao digitar, não tecele sem necessidade. Esse recurso promove mais velocidade ao digitar e diminui os erros de digitação. Os orifícios são projetados para a

com os dedos o que for possível, ou o *roller mouse*<sup>11</sup>, são opções de novos recursos e estratégias para serem utilizadas nos processos escolares.

A preocupação da professora, no relato abaixo, demonstra o quanto ter ciência dos laudos é necessário para que se escolha o processo de avaliação das crianças com deficiências. Ainda mais quando essa avaliação é exigência do sistema escolar,

*Se apenas anexar o laudo clínico da criança não garante que ela aprendeu. Quem avaliou? Quem fez a correção e a mediação? Muitas vezes, quando realizamos atividade avaliativa, elas não contemplam as crianças com deficiências. E às vezes encaminhamos para o AEE. Porque o professor do AEE pode ler para ela. Então, só anexar o laudo, dizendo que ele tem essa ou aquela deficiência, não garante absolutamente nada, é como se fosse uma justificativa para a criança não fazer a prova, ou não ter nota, ou dar a nota pra ele. Alguns precisam do professor de apoio, outros de um leitor que o acompanhe na escola. Mas não, geralmente todos fazem a mesma prova, e essa prova não muda, a forma de avaliar é a mesma. (AMOR-PERFEITO, 2019).*

Quando a professora menciona o fato de anexar o laudo ao histórico da criança, percebemos que não implica absolutamente nada para o processo de ensino-aprendizagem. O laudo corresponde a uma questão técnica, nada pedagógica; trata-se apenas de mais uma burocracia do sistema sem levar em conta as crianças, suas potencialidades e suas limitações.

O laudo clínico não especifica o que a criança consegue ou não realizar, o que ela pode ou não alcançar em seu aprendizado. Muito menos indica o que o professor pode e deve fazer junto com a criança. Por mais que o laudo médico seja um documento que especifique a deficiência de uma criança, ele, em si, é insuficiente para que as escolas e professoras ajustem a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem escolar. Não é razoável pensar que somente o laudo médico possa promover o movimento de inclusão para as crianças com deficiências na escola.

Por esse motivo, defendemos a necessidade de uma articulação do trabalho pedagógico entre professoras da sala regular e professoras da Educação Especial, pois o movimento de inclusão depende de todas as pessoas que atuam com as crianças.

Podemos dizer que os laudos clínicos contribuem com a avaliação formativa no sentido em que são registros das singularidades das crianças com deficiências. Por isso a necessidade que as professoras da sala regular têm em saber sobre a condição da criança,

---

passagem do dedo de um adulto. Este teclado auxilia na acessibilidade da tecnologia ao estudante com dificuldades motoras e visuais.

<sup>11</sup> *Roller Mouse* é um acessório desenvolvido para facilitar a utilização de computadores por pessoas com deficiência que não conseguem usar o mouse convencional.

como está seu desenvolvimento, quais são os aspectos relacionados a seu comportamento social, se há necessidade de atividades adaptadas, quais atividades podem promover a aprendizagem e quais são as sugestões de trabalho das professoras da Educação Especial dependem de um trabalho coletivo das professoras regentes, das professoras da Educação Especial e da equipe escolar, devendo ser considerado como condição essencial para a permanência, a aprendizagem e a avaliação das crianças na escola.

Essa afirmativa está de acordo com o que apresentamos na seção anterior, pois “o mínimo que precisam para mudar sua prática é a colaboração de colegas e dirigentes escolares” (VILLAS BOAS, 2013, p. 37).

Nossa perspectiva de avaliação está preocupada com aprendizagem das crianças. Sendo assim, compreendemos essa expressão como uma maneira de perpetuar a exclusão, de executar os conteúdos, as metodologias, as atividades, as propostas e as avaliações sempre com o mesmo padrão, sempre da mesma maneira.

Percebemos a importância de propiciar trabalhos coletivos, teóricos e práticos dos/as docentes, especialmente quanto às características das crianças PAEE e quanto ao movimento de inclusão escolar. Ações coletivas auxiliam no reconhecimento, no respeito às aprendizagens das crianças e na reestruturação, reorganização e redefinição dos programas, dos tempos, espaços e ações da escola. Por isso, é muito importante a “mudança nas formas como se pensa e se realiza a avaliação no sentido de torná-la um processo mais democrático, dialógico, qualitativo, processual e formativo” (VILLAS BOAS, 2017, p. 69).

Por isso, pensar em uma perspectiva de avaliação formativa e garantir o movimento de inclusão escolar é perceber as singularidades de todos e todas. E não estamos dizendo que os procedimentos avaliativos não podem ser os mesmos, ou talvez que a avaliação escolhida tenha que ter apenas essa ou aquela finalidade. Mas nos preocupamos com a resposta ou o retorno, com os resultados alcançados, com as análises dos/as professores/as a partir de propostas de trabalho avaliativas com as crianças.

Essas questões ajudam a entendermos o lugar que as participantes apresentam em seus diálogos. Ainda atuamos, em nossas escolas, a partir do que não se sabe, ainda não valorizamos os conhecimentos de cada pessoa, de modo que possa fazer sentido e ter significado em suas vidas. Ainda não conseguimos absorver as singularidades na coletividade. Alguns processos coletivos são excludentes, enquanto outros são libertadores e inclusivos.

Mantoan (2006, p. 28) assevera que “se a inclusão for uma das razões fortes de mudança temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum

brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos”.

Na tentativa de transformar avaliações classificatórias em avaliações formativas, é necessário:

[...] torná-la formativa, acentuando-a, organizando-a, instrumentalizando-a para auxiliar o aluno a apreendê-la, a dominá-la, e talvez a integrá-la de modo tal que possa fazer parte desse autocontrole quase automático que faz a grande força do especialista. Do novato ao especialista, sem dúvida, a passagem por fases autonomizadas, e trabalhadas, de avaliação instrumentalizada com vocação formativa. (HADJI 2001, p. 130).

Pensando a partir dessa perspectiva, é preciso repensar. Faz-se necessária uma nova construção coletiva, uma nova estratégia de viver a escola, ajustando-se aos contextos existentes.

E, então, o que faremos a partir dessas análises da avaliação? O que essa criança me diz ao responder dessa ou daquela maneira? Nesse aspecto, lembrando perspectivas educacionais que já mencionamos nas primeiras seções desta pesquisa, uma pedagogia e uma avaliação escolar que procurem se desenvolver com as concepções teóricas sociointeracionistas não podem reconhecer a aprendizagem como um padrão. Aqui, encontramos discrepância entre o que se sabe, o que se faz e o que se fala.

A forma como concebemos e organizamos o trabalho pedagógico, as atividades escolares, as ações para promover a inclusão escolar e o modo como entendemos as condições das crianças com deficiências são determinantes das propostas de trabalho que vamos escolher ao avaliar as aprendizagens.

Nesse sentido, não podemos nos render a realizar processos avaliativos simplesmente classificatórios e excludentes, tampouco esperar que as crianças realizem procedimentos avaliativos da mesma maneira, nem que os resultados serão sempre positivos ou que cumpram as expectativas do/a docente.

## **5.2 Propostas de Trabalho Avaliativo: das ações praticadas às aproximações com a avaliação formativa**

Seguindo os debates das professoras no grupo focal e as respostas ao questionário, precisamos discutir sobre os seguintes aspectos: a) Sistema burocrático de avaliação escolar;

b) Obrigatoriedade de registros, provas adaptadas e padronização de resultados. c) Exemplos de práticas avaliativas.

Já defendemos outra lógica de avaliação inclusiva que tem por intenção garantir as aprendizagens. Conforme já anunciado, a maioria dos relatos das professoras condenam a avaliação classificatória, centrada nas provas, notas e nos registros. Adiante, vamos discutir um pouco mais sobre esses procedimentos, muitas vezes indicados como avaliação escolar.

### 5.2.1 Sistema burocrático de avaliação escolar: o sistema centrado em provas e notas

Quando discutimos com as participantes sobre avaliação escolar, notamos que a preocupação ainda continua sendo com o registro escrito, as provas e as notas, mesmo que não concordem com essa dinâmica. Essa relação entre utilização e crítica deve-se ao fato de que os sistemas avaliativos escolares cobram burocraticamente um resultado que classifica as crianças e seus aprendizados. Essa questão está ligada à aprovação-reprovação.

Notamos que no relato das professoras, às vezes, elas utilizam o termo “avaliação” para o processo cultural e social instituído na escola como *prova*. Esse procedimento é apenas um, dentre a diversidade de outras propostas, que podemos elaborar e aplicar para avaliar as aprendizagens das crianças ao longo de um determinado período de tempo. No entanto, tem sido usado única e exclusivamente para construir uma classificação.

A organização das práticas avaliativas na escola, segundo as participantes, segue uma lógica chamada de processo e produto, sendo que o *processo* é considerado como a aplicação de atividades diversificadas que as professoras podem desenvolver em sala de aula ou por meio de trabalhos extraclasse, com equivalência de 60% da nota total do bimestre; e o *produto*, por sua vez, são atividades consideradas e aplicadas por meio de procedimentos como testes e provas que compõem o restante dos 40% das notas distribuídas para o bimestre.

Interessante que esse *produto* é considerado avaliativo se estiver vinculado a algum procedimento, na maioria das vezes testes ou provas. Assim, as relações entre as provas, as notas e os registros das crianças são os norteadores de muitas escolhas que as professoras realizam ao definir como avaliar os/as estudantes.

*As notas são divididas: em processo e produto. No processo você pode fazer e utilizar atividades diferenciadas, mas no produto não! Mas conheço escolas em que inclusive no processo tem que ter prova! Tem processo que é prova e produto que é prova! (AZALEIA, 2019).*



*Se a gente for pensar na questão do processo, é mais tranquilo, pois podemos usar muitas atividades diferentes! (KALANCHOE, 2019).*

*Os professores têm autonomia de dar avaliação na sala da forma como ele bem entender, conversando com o supervisor [...] Mas quando vai fechar o bimestre precisa da nota. Estou na minha escola há uns oito anos e não vejo avanço em relação à avaliação. São sempre as mesmas avaliações [...] (CAMÉLIA, 2019).*

*Eu não estou dizendo a avaliação que fazemos por meio da prova, aquela que o professor faz. Estou falando aqui que é preciso, somos obrigadas a realizar a prova, para provar mesmo. Estou provando! Esse é o resultado! (COPO-DE-LEITE, 2019).*

*Infelizmente, observamos que as crianças com deficiência não conseguem realizar as provas. Além disso, há professores resistentes, não adaptam as provas. Vivenciamos muito isso [...]. A prova é tradicional [...] o aluno tem que conseguir fazer uma prova. Quando se fala em avaliação, a prova ainda é o carro-chefe. (ROSA, 2019).*

*Mas a gente não deixa de avaliar. Avaliamos do mesmo jeito. Realizamos a avaliação diagnóstica, é como uma prova, só que com outro nome. (GARDÊNIA, 2019).*

Algumas vezes, professores/as tendem a usar os termos “prova”, “testes”, “trabalhos escolares” como “avaliação”, sem se darem conta das trajetórias históricas que essas concepções representam, sem ao menos se questionarem se é este mesmo o processo avaliativo que estão dispostos a assumir e manter e o porquê de utilizá-los.

Portanto, ao decidirem por uma ação avaliativa ou outra, os/as professores/as ainda precisam se reportar a um sistema avaliativo, uma burocracia escolar, às hierarquias constituídas pelas funções das equipes escolares, entre outras. Dessa maneira, visando à mudança, o coletivo no qual as participantes estão inseridas mostra-se um contexto fundamental para a superação da burocracia escolar.

Lembrando que, conforme exposto na seção dois deste trabalho, as participantes são mulheres, mães, professoras, constituídas por suas singularidades, inclusive pelo modo como percorreram seu próprio processo formativo escolar.

É necessário compreender e analisar os diálogos com sensibilidade, pois as participantes também carregam suas singularidades e, a partir de uma concepção histórica e dialética, essas subjetividades incluem a pluralidade, da qual todos nós somos constituídos.

Sem dúvida, as professoras são gestoras de ações para avaliar, são elas que poderão decidir como vão utilizar os resultados alcançados com os processos de avaliação e são elas que conseguirão estabelecer os objetivos da avaliação para as crianças com ou sem deficiências. E cabe a nós compreendermos essa coletividade imbuída de singularidade.

Importante contextualizar que situações como essas evidenciam que o sistema burocrático de notas escolares muitas vezes exige dos/as docentes a avaliação escolar por meio de “instrumentos” específicos, que registrem *qualidade* de ensino em *quantidade* de notas consideradas. Trata-se de conceitos bem diferentes, como nos esclarece Luckesi (2014, p. 20-30):

[...] em nossa escola o registro da qualidade de ‘aprendizagem excelente’ e da qualidade de ‘aprendizagem insatisfatória’ são transformadas de modo imediato nos números decimais ‘10,0’ e ‘2,0’. No caso as ‘qualidades’ são transformadas indevidamente em ‘quantidades de qualidade’ o que possibilita que a qualidade simbolizada por 10,0 passa a ser, indevidamente, ‘quantidade de dez’ e a qualidade simbolizada por 2,0 passa a ser, indevidamente, ‘quantidade dois’. Por si, 10,0 e 2,0 são símbolos que registram as *qualidades*, mas, por um misterioso procedimento, dá um salto para *quantidade*.

A partir daí, as operações realizadas com as notas escolares não têm fundamentos epistemológicos sustentáveis, elas ocorrem no vazio epistemológico. Nesses procedimentos de notas escolares e, depois, obtenção das médias entre notas, opera-se exclusivamente com números abstraídos da qualidade que eles simbolicamente representam, fato que permite todos os malabarismos que conhecemos e com os quais nos acostumamos.

A reflexão de Luckesi (2014) apresentada acima nos ajuda a entender o que as participantes declararam durante o grupo focal, especialmente quando nos relatos deixam claro que a avaliação é discriminatória e determina sobre aprovação e/ou reprovação das crianças com deficiências.

Por mais que critiquem o sistema burocrático da escola, reconhecem a burocracia instituída por ele, demonstram claramente que não concordam, mas não conseguem se desvincular dessa dimensão da avaliação organizada pela escola. Além disso, mostram-se preocupadas com a fadiga que essa burocracia causa nas próprias crianças.

Por um tempo considerável, a discussão no grupo focal girou em torno da temática “prova/nota”. As participantes compreenderam o lugar da prova e da nota na avaliação escolar, porém criticaram a utilização tão indiscriminada dessas ações, em especial quando se trata das crianças com deficiências.

O que identificamos é que a *prova* é utilizada como “instrumento” e que a avaliação tem sido apenas sinônimo de nota. Ainda assim, as declarações das professoras identificaram que a avaliação, que deveria estar a serviço da aprendizagem, está a serviço apenas de quem a elabora e aplica, sendo cobrada por um sistema burocrático.

Observemos ainda os relatos a seguir:

*Só que o sistema cobra uma nota, o sistema cobra um processo, o sistema cobra um produto. Não adiantava ter um relatório falando do desenvolvimento, das capacidades que ele adquiriu, precisava de uma nota. A inspeção escolar exigia uma nota, precisamos colocar uma nota no diário. (MARGARIDA, 2019).*

*Por meio de prova. Se bem que a avaliação é mais qualitativa do que quantitativa, então tem 60% para processo que é qualitativo e 40% é a prova considerada quantitativa, que tem nota [...]. (GERÂNIO, 2019).*

*Porém, precisa da nota. (GARDÊNIA, 2019).*

*O registro da nota, a prova [...], existe todo um sistema que a acompanha. (FLOR-DE-LIS, 2019).*

*[...] eu vejo que a escola não tem encontrado um caminho para beneficiar a todos. E estou dizendo não só para os alunos com deficiências, estou dizendo para todos. Como é difícil avaliar! (GIRASSOL, 2019).*

*E esse processo que a gente usa hoje, usando apenas prova e nota traduzida em números, não ajuda em nada no processo de aprendizagem do aluno. Mas nós somos obrigados a fazer deste modo, infelizmente! Eu sempre questiono sobre a avaliação, mas temos as supervisoras que falam assim: – Você tem que fazer! Muitas vezes as crianças acabaram de fazer uma prova e já tem outra, e eu preciso corrigir! Quando é que vou analisar os dados? Isso acontece só para criança fazer mais uma prova!? Principalmente no segundo ano, em que não há reprovação, a criança não tem nota, eu vou fazer prova para quê? Se não for para diagnosticar o nível de aprendizagem do aluno, para poder resolver, de que adianta? (AMOR-PERFEITO, 2019).*

Importante ressaltar que a avaliação, segundo os relatos apresentados acima, está a serviço do sistema burocrático, é classificatória e sinônimo de nota. Da mesma forma que nos apresenta Luckesi (2008):

*Essa é evidentemente uma experiência que se torna eficiente do ponto de vista de redução ou de impedimento da elevação cultural das camadas populares da sociedade. Quanto mais ignorância e inconsciência, melhor para os segmentos dominantes da sociedade. Para eles, torna-se necessário controlar o montante de pessoas educadas atendendo as necessidades do modo de produção capitalista. Esse montante, se ultrapassar os limites de controle, poderá gerar desequilíbrio e processos de transformação. A sociedade burguesa busca por, procura por diversos mecanismos limitar o acesso e a permanência das crianças e jovens no processo de escolaridade. No final do ano letivo, a partir dos níveis, conceitos ou notas obtidas pelos alunos no decorrer das diversas unidades, obtém-se uma média, que será o meio de indicar a aprovação ou reprovação do educando naquela série de escolaridade em que se encontra. Nos diálogos selecionados, compreendemos que a avaliação não está a serviço da aprendizagem escolar. (LUCKESI, 2008, p. 63-69).*

As falas docentes aqui apresentadas estão imbricadas em manifestações relacionadas ao mecanismo de controle que a escola mantém, conforme ressaltado por Luckesi (2008).

Percebemos que o mecanismo de controle também está ligado a outras pessoas da comunidade escolar que, de alguma forma, interferem na avaliação escolar.

*Muitas vezes a inspeção da escola vem e fala: – A criança tem que ter a nota! (ORQUÍDEA, 2019).*

*Penso que isso depende muito da escola, da supervisão, do que a escola quer. (MARGARIDA, 2019).*

*Semana passada recebemos um documento entregue pela supervisora. Estava falando sobre a avaliação para as crianças com deficiências. Porque tem que lançar no sistema as notas. Então, como que seria avaliado? [...] no conselho de classe! E os professores iam se reunir e discutir sobre isso para chegar uma nota comum. (AZALEIA, 2019).*

*Enquanto o sistema ainda estiver vinculado ao processo e produto, nós na escola, nós professores, não vamos crescer juntamente com os nossos alunos. (KALANCHOE, 2019).*

*[...] a escola está totalmente engessada! Por quê? Porque a avaliação é dividida em bimestres. O professor tem que cumprir a meta daquele bimestre. O professor é cobrado para avaliar, para fechar nota, seja ele do primeiro ou do nono ano. Todo professor tem um tempo determinado para cumprir essa meta, para fechar nota, fechar diário, incluir a presença do aluno no diário, com tudo que ele trabalhou. Isso é muito estressante! Então, geralmente, marca-se a faixa de prova na escola. (HORTÊNSIA, 2019).*

*Na semana passada, por exemplo, eu dei uma atividade para minha sala e os próprios alunos cobram a nota da gente: – Professora, qual é a minha nota? E o pai, quando vem, pergunta também! Eles também querem saber! (GARDÊNIA, 2019).*

Aparece em diferentes trechos a preocupação com as notas. Por mais que durante o grupo focal as professoras tenham indicado o uso de outros procedimentos no momento de avaliar, como veremos adiante, ainda assim a *prova* e a *nota* continuam sendo as que têm a maior importância no processo avaliativo, até pela pressão que outros setores da escola e a família das crianças exercem sobre as professoras.

Algumas participantes relataram:

*Se eu pudesse, faria uma prova para cada um. Se eu pudesse... Só que não é possível, devido ao tempo, recurso [...] (GERÂNIO, 2019).*

*Precisamos fazer uma prova diferente. A criança com deficiência, muitas vezes, precisa realizar as atividades fora da sala. Ela precisa de um acompanhamento. (AMOR-PERFEITO, 2019).*

Os diálogos das professoras fizeram refletirmos sobre o uso que fazemos dos resultados das avaliações e pudemos perceber essa preocupação das docentes durante a realização do grupo focal. Ou seja, *o que fazer com os resultados dessas avaliações?*

*Então, as crianças fazem a prova, e agora? O que nós vamos fazer com o resultado dessa prova? (AMOR-PERFEITO, 2019).*

*Mas eu vejo que a principal na avaliação é para avaliar o meu trabalho. Eu olho porque, se as crianças se saíram bem em todas as questões da prova, eu acho que atingi meu objetivo. (GARDÊNIA, 2019).*

*[...] Porque na verdade, o que queremos? É que todo mundo responda à altura daquilo que você perguntou [...]. Nenhum aluno dando trabalho de disciplina, todos no mesmo estilo, todos no mesmo nível e te respondendo à altura da prova que você aplica. (FLOR-DE-LIS, 2019).*

Percebemos que, para se desprender do sistema avaliativo classificatório, é necessária a condução de práticas avaliativas que modifiquem essa lógica excludente. A avaliação formativa preocupa-se em conduzir as práticas avaliativas de outra maneira; não se espera alcançar os resultados pré-definidos pelos/as docentes, e sim que esses resultados criem novas oportunidades de aprendizagens. A avaliação acontece de modo contínuo, com procedimentos em que cada *feedback* é constituído para novas regulagens do processo de ensino e aprendizagem, como visualizamos na Figura 1, por meio da metáfora da regulagem de uma engrenagem, apresentada na seção anterior. O movimento é permanente, não existe um fim para a avaliação.

### 5.2.2 Obrigatoriedade de registros, provas adaptadas e padronização de resultados: exigência ou condição para avaliação?

Outro desafio considerado pelas docentes no processo avaliativo é a questão da obrigatoriedade de registros e adaptação das provas para as crianças com deficiências. As professoras salientam a importância de adaptar atividades e avaliações, além de entenderem ser necessário realizar registros, mas não veem essas atividades adaptadas e registros como capazes de avaliar as crianças com deficiências:

*Eu já atuei com alguns alunos PAEE. Uma vez tive que fazer uma prova adaptada. Essa prova adaptada teve o apoio da professora do AEE. No entanto, percebi que houve apenas uma redução do número de questões. Mesmo tendo aquele número reduzido de questões, aquela criança não conseguia realizar, ou responder o que estava sendo solicitado. A prova adaptada não avaliou nada. Não alcançamos o objetivo de avaliar de fato. (MAGNÓLIA, 2019).*

*A gente tem que fazer um registro de papel porque nós somos cobradas por isso a todo instante. Logo a supervisora diz: – Você precisa fazer o relatório do D. (PERPÉTUA, 2019).*

[...] *Precisamos avaliar como um todo. Precisamos saber o nível do aluno inicialmente. Mas não concordo em ser obrigatória, simplesmente para ter o registro.* (GARDÊNIA, 2019).

*Então, a avaliação que eu fiz foi pelo relatório. Fui mostrando através do relatório as situações práticas de aprendizagem, tanto para a criança, quanto para a família, quanto para gestão da escola.* (COPO-DE-LEITE, 2019).

*Então, é muito utilizada a adaptação das atividades avaliativas para as crianças com deficiência. Eu utilizo, por exemplo a avaliação oral. Mas, muitas vezes, essas atividades adaptadas não conseguem refletir a avaliação. E esses registros não traduzem o que a criança aprendeu.* (HORTÊNSIA, 2019).

Tendo em vista a descrição desses processos escolares e os desafios encontrados pelas professoras, é notório que a perspectiva avaliativa se estrutura com base apenas nos resultados. Essa avaliação exclui e não ressignifica o ensino, muito menos a aprendizagem escolar. Lamentavelmente, exigem-se apenas a nota e os registros que a comprovem como avaliação: “[...] – a supervisão exige uma nota, precisa ter uma nota no diário”. (MARGARIDA, 2019).

Os registros, segundo os relatos das professoras, são entendidos como qualquer atividade pedagógica que prove algo que a criança realizou. Contrariamente a essa ideia, Villas Boas (2013) apresenta o que acreditamos serem registros que atendem à avaliação escolar:

Os registros reflexivos são anotações ou narrações sobre aprendizagens desenvolvidas, aspectos considerados relevantes, articulações entre os estudos realizados e a atuação profissional do narrador. A periodicidade com que são feitos depende de cada situação. O importante é manter uma certa linha de continuidade na feitura das narrações. Não deve ser uma atividade intermitente, isto é, feita apenas de vez em quando e sem sistematização. (VILLAS BOAS, 2013, p. 97).

Quando a própria equipe pedagógica mantém uma perspectiva avaliativa classificatória, com registros e notas, sem realizar ações a partir dos resultados obtidos no processo, fica difícil para as professoras modificar a lógica avaliativa e também as estruturas do sistema. Nesse ponto, o registro foge do real objetivo de avaliação, que é acompanhar a aprendizagem, e passa a ser mais um “instrumento” técnico de provar algo a alguém.

O registro, entendido desta maneira, cumpre o papel classificatório de uma prova, no sentido de atestar o que o/a professor/a aplicou quanto ao conteúdo, e o que a criança escreveu é a validação do que se aprendeu ou não.

Fernandes (2014) relata que os/as docentes sentem dificuldades ao estabelecer critérios pertinentes que possam avaliar a fim de promover as aprendizagens das crianças, por isso acabam por organizar procedimentos que não avaliam, pois não retratam os conhecimentos aprendidos, mas apenas o conhecimento repassado. A autora ainda diz que muitos/as profissionais concordam que a diversidade de procedimentos para avaliar é necessária, mas suas práticas, na maioria das vezes, não deixam que essas propostas avaliativas valorizem a aprendizagem.

Uma prática com ênfase no processo e não somente no desempenho, que não utiliza a prova como único instrumento, coloca avaliação no centro das aprendizagens. Entendida como um elemento fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação não deve ser confundida como prova ou teste. Provas e testes não são sinônimos de avaliação, mas instrumentos que podem ajudar no processo de avaliar os alunos, dependendo da forma como são utilizados. É importante ainda que exista uma grande variedade de instrumentos para que o processo de avaliação seja o mais diversificado possível. (FERNANDES, 2014, p. 120).

Mesmo que, para as professoras, haja perspectivas diferentes dos processos avaliativos, que se esforcem em realizar atividades e procedimentos diversificados, que utilizem recursos e materiais distintos, que adaptem ou flexibilizam as avaliações, ainda assim, a abordagem de uma avaliação para as aprendizagens não se solidifica como proposta avaliativa na escola. Ela permanece como ações localizadas e individuais de professoras preocupadas com o desenvolvimento das crianças.

A temática da Avaliação Externa surgiu nas discussões em virtude da indignação de uma professora em relação a essas propostas de avaliação, tanto para os/as estudantes sem deficiências, como para os/as estudantes com deficiências.

Evitamos explorar sobre Avaliação Externa neste trabalho, mas destacamos a ausência de debates mais aprofundados acerca dessa temática considerando os/as estudantes da Educação Especial. Podemos perceber a importância do assunto nos diálogos apresentados abaixo:

*E quando vem a prova externa, [...], eu sofro muito na sala porque eu sei que a maioria dos meus alunos sabem aquilo, mas aquela forma de avaliar, não atende. As crianças ficam desesperadas, chegam provas com 20 páginas, uma prova do governo que nem somos nós que participamos de sua elaboração. Na maioria das vezes são 20 questões! São 20 páginas. Só de segurar a prova, as crianças já entram em desespero. Algumas crianças que ainda não sabem ler, até se saem bem, por que marca qualquer resposta e dá certo. E tem alguns outros alunos que sabem muito, mas quando pega o resultado até choram. Então [...] é um processo que para*

*mim é enganação. Fez a prova, mas e agora? A maioria das provas externas que nós recebemos não tem um porquê para a escola. Apenas para o governo. Nós causamos estresse em nossos alunos à toa!” (AMOR-PERFEITO, 2019).*

*Quando há uma prova externa, geralmente a gestão da escola pede que anexemos o laudo da criança com deficiência. Pede que anexe o laudo clínico do aluno. Anexar o laudo do aluno vai mudar em quê? (GIRASSOL, 2019).*

De acordo com Freitas (2016, p. 133):

Em primeiro lugar, temos que nos convencer de que avaliar seguidamente os personagens que participam das escolas com baterias de testes não melhora a qualidade da educação. Mesmo que as médias aumentem. Esta perspectiva leva à implantação, em escala, da preparação para os testes e não à aprendizagem significativa e criativa das crianças e jovens.

Essa discussão mostra-nos que os processos de exclusão e submissão operados na escola se perpetuam e massificam a escola. Essas políticas públicas de avaliação externa não contribuem para a aprendizagem dos estudantes, portanto não cumprem seu papel de avaliar para melhorar a qualidade da educação. Simplesmente produzem e mantêm um *ranking*, seja nacional ou mundial, deixando ainda mais evidentes as desigualdades e as diferenças entre pessoas e escolas.

O Gepae, como um grupo que estuda e pesquisa a avaliação escolar, inclusive a avaliação externa, compreende que muitos/as estudantes e docentes ficam ansiosos/as em relação à nota atribuída à escola por meio de uma avaliação externa e que manter essa “perspectiva quantitativa como um diagnóstico verdadeiro” serve apenas para a manutenção de uma lógica positivista, “de que o que importa na avaliação é o resultado” (MENDES et al., 2018, p. 114-115). Neste caso, a avaliação externa é mais uma situação de exclusão para todos/as.

#### 5.2.4 Exemplos de práticas avaliativas para as crianças com deficiência

Houve participantes cujas falas descreveram como organizam as atividades avaliativas para estudantes com Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Surdez, Cegueira, Deficientes Intelectuais, dentre outros elementos que caracterizam pessoas com deficiência.

*Eu assumi uma turma de 6º ano e a criança tinha Síndrome de Down. Fui percebendo, ao longo do tempo, que ele gostava de música. Como ele não*



*realizava as tarefas costumeiramente, então pensei: – Eu vou trabalhar com isso! Elaborei um miniprojeto com aquela turma especificamente, depois outras turmas também quiseram desenvolver o projeto, mas eu não consegui realizar, pois não tinha tempo suficiente. Eu não consegui trabalhar o verbo “To Be” na disciplina de inglês e ele aprendeu por um sistema de tradução que às vezes outros alunos sem deficiência não conseguem. Para mim esse fato foi marcante. Eu inclusive pude mudar meu olhar sobre as questões da deficiência. Ele já conseguia pegar algumas palavras do dicionário e traduzir utilizando a música como recurso, pois era do seu desejo e interesse. (BEGÔNIA, 2019).*

*Eu percebi que ele gostava muito de música. Então procurei utilizar as músicas, danças para incentivar sua socialização junto aos colegas. Ele adorava e se acalmava, especialmente com as músicas de Luan Santana<sup>12</sup>. Também utilizei tampinhas coloridas, que vêm em caixinhas de leite, para realizar trabalhos pedagógicos com ele. Ele gostava muito das cores. Eu elaborava as atividades e contava com uma professora de apoio na aplicação, ela conseguiu realizar de três a quatro atividades por dia com ele. Depois a gente conversava. Mas era importante sempre trabalhar no dia seguinte basicamente as mesmas coisas: cores, letras, o nome dele, o interesse na música. Ele fazia o G, depois do G, o A, letra a letra até inteirar o Gabriel. Assim ia acontecendo a avaliação, a partir do que ele conseguia. (GERÂNIO, 2019).*

Nas falas acima, pudemos perceber que, durante a realização do grupo focal, ocorreram indagações das professoras ao se verem em frente dos desafios de trabalhar com crianças com deficiências. Por exemplo, elas se perguntaram: Ele/a aprende? O que aprende? Como aprende? O que eu preciso organizar, confeccionar, elaborar, como recursos pedagógicos que viabilizem o aprendizado dessa criança? Quais procedimentos posso utilizar para registrar essa prática como uma avaliação?

As professoras Gerânio e Begônia fazem uma escolha. Intencionalmente, escolhem elaborar e organizar as propostas pedagógicas, com todos os desafios que as acompanham, para atender à aprendizagem das crianças.

Luckesi (2008) esclarece que houve um redimensionamento da direção da ação. Foi preciso um replanejamento por parte das professoras Gerânio e Begônia para viabilizar a aprendizagem das crianças. Segundo o autor:

*A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção dos meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica do percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. (LUCKESI, 2008, p. 118).*

---

<sup>12</sup> Luan Rafael Domingos Santana iniciou sua carreira como cantor, compositor e apresentador brasileiro em 2009.

A professora Copo-de-Leite diz:

*Então, eu costumo avaliar pessoalmente a criança. Ela consegue aprender? O que ela consegue aprender? Trabalhei com uma criança autista em um nível muito severo e percebi que ela não conseguia realizar o que eu propunha. Então precisei descobrir o que ela aprende, conhecê-la, para depois pensar em avaliação. Temos crianças que talvez não vão conseguir ler, aprender no nosso tempo. Não estou dizendo que ela nunca vai aprender, apenas que será no ritmo dela, que muitas vezes é bem mais devagar do que de outras crianças. Algumas conseguem no mesmo ritmo, depende muito do contexto e da condição e situação de cada criança. (COPO-DE-LEITE, 2019, grifos nossos).*

Relendo as transcrições e ouvindo novamente os áudios, procuramos compreender o que a professora quis dizer com “avaliar pessoalmente”. Pelas perguntas que ela apresenta a seguir e a explicação sobre o ritmo de aprendizagem, percebemos que se tratava de avaliar de acordo com a singularidade da criança. Isso quer dizer que a professora observou as características, os aspectos pessoais, sociais e culturais da criança e do seu desenvolvimento para, então, elaborar propostas pedagógicas que atendessem à sua necessidade educacional específica.

Muitas vezes professores/as não conseguem realizar uma avaliação para as aprendizagens por desconsiderar aspectos importantes do desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, a organização do trabalho docente e os processos avaliativos ficam prejudicados, deixando de fazer o que Freitas (2003, p. 53) já nos ensinou ser importante: observar “as fases do desenvolvimento humano, suas características pessoais e as vivências socioculturais”.

Assim, todas essas ações citadas são de suma importância para uma avaliação coerente com a intenção de assegurar a aprendizagem escolar às crianças e possibilitar processos de ensino-aprendizagem realmente inclusivos. Quando avaliamos as crianças com deficiências, o processo pode ser mais lento, mas isso não significa que não aconteça.

Apesar de compreendermos, à luz dessa compreensão, o que a professora Copo-de-Leite disse sobre sua prática avaliativa, não foi possível identificar com clareza como ela desenvolve essa avaliação. As professoras procuram obter momentos para avaliar.

A professora Flor-de-Lis relatou o desafio que vivenciou frente ao estudante, suas observações sobre o desenvolvimento dele e a escolha de procedimento para a participação efetiva dessa criança em sala de aula, demonstrando, de algum modo, o que ele que aprendeu.

*O aluno com deficiência está na sala de aula, todo momento que eu olho para ele, parece que ele também me cobra e diz: – Estou aqui para aprender! Ano passado tive uma experiência com um estudante. Percebi que ele se expressa muito bem. Usei o recurso do microfone. Em minha escola tem uma caixinha de som que conseguimos levar para sala com microfone. Então eu pedia para cada criança ler com o uso do microfone. Eles se colocavam diante de todo mundo. E como ele ficava? Ele ia também. Eu o convidava para participar e ele adorava. Ele dizia as coisas dele, do jeito que tinha aprendido, ou o que ele tinha feito na sala de aula naquele dia. (FLOR-DE-LIS, 2019).*

Essa relação de ações por parte da docente, em busca de outros procedimentos para avaliar o estudante, é compartilhada por Luckesi (2008, 2011) ao afirmar que precisamos conhecer as teorias pedagógicas relacionadas à avaliação, pois esse saber direcionará nossa forma de agir e, naturalmente, também impactará as opções para aplicar os processos avaliativos.

Ao mesmo tempo, a professora Flor-de-Lis afirma as possibilidades de aprendizagem da criança:

*Ele estava realizando as atividades como todos os outros porque eles querem isso! Esse ano, como a minha sala é a caminho da biblioteca, eu o vi passando com outra professora e todos recebendo um livro, menos ele. Percebi que ele não estava com livro! A professora da biblioteca que estava naquele dia não deu o livro para ele. Ele ficou bravo. A professora da Biblioteca foi até minha sala e perguntou: – O que eu faço? Eu falei: – Dê um livro para ele também! Dê um livro para ele também! Porque ele tem direito de receber o livro, como os outros. Ele quer ter o livro, ele não quer saber, se meu livro é igual ao dele, ou não. Ele quer um livro, porque todos receberam. Você vai dar um livro para ele também! Eu procuro realizar práticas que incluem. Em meu planejamento diário às vezes tenho que mudar o foco, replanejar. (FLOR-DE-LIS, 2019).*

O relato dessa professora apresenta-nos uma escolha por trabalhar em favor de outra lógica, diferente daquela que a escola apresenta. Ela desmistificou os mecanismos de poder existentes, conforme nos mostrou Freitas (2003, p. 60-61), “inserindo nestes tempos e espaços, formando a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes”. Ao indicar para a outra professora que o estudante tinha o direito de receber o livro, ela “cria coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto”.

A professora Flor-de-Lis, também propõe atividades que sejam apropriadas ao/à estudante, diferenciando as estratégias escolhidas para ajustar o ensino conforme as necessidades educacionais específicas do estudante. Além disso, estabelece um vínculo, cultiva um clima de comunicação entre os/as estudantes e deles/as com os/as professores/as.

(FERNANDES, 2009).

Percebemos que as professoras, cada uma à sua maneira, com suas próprias preocupações, buscaram estratégias para desenvolver seus planejamentos e avaliações. Algumas identificando as dificuldades no processo, outras buscando alternativas, mesmo que ainda haja muito o que compreender dos processos individuais na aprendizagem de cada criança.

*A observação também, a observação do professor. Na observação vamos registrando o que o aluno consegue fazer, então, à medida que ele for aprendendo, eu vou anotando, a observação também conta como forma de avaliar. (GIRASSOL, 2019).*

A declaração da professora Girassol mostra-nos a importância de materializar procedimentos que “deixam de ver ‘todos’ os/as estudantes de uma sala de aula para pousar o olhar sereno e tranquilo em ‘um a um’[...]”.

Hoffmann (2018) deixa clara a importância da observação atenta com registros específicos e mediados por um trabalho pedagógico que atenda à necessidade de cada um segundo sua singularidade. “É preciso ‘aprender a olhar’ aluno por aluno, conhecendo seu espaço de vida, suas iniciativas, seu fazer de novo, seus afetos e desafetos, dissonâncias, o inusitado muitas vezes” (HOFFMANN, 2018, p. 58-59).

*Eu trabalhei com uma mocinha até o ano passado que apresentava deficiência intelectual leve, que completou o quinto ano sem saber ler. No entanto, ela consegue responder todo o conteúdo de forma oral. Nosso mundo é mais escrito, tudo que a gente for trabalhar exige a escrita e a leitura, porém ela está excluída neste quesito. Mas ela tem conhecimento? Sim, porque tudo que perguntamos ela respondia de forma oral. Ou seja, ela aprendeu [...] Em relação à criança com deficiência, o que nós precisamos é tirar o foco de prova. O foco principal deve ser no desenvolvimento geral. Como a colega disse: – Não é só na prova. A criança pode não aprender a ler, nem a escrever, mas ela aprendeu outras tantas coisas na escola. Eu mesma tive um aluno que ele ficou na escola com a gente só na primeira série 8 anos. Ele gastou um ano comigo, todo dia, montando seu nome em letra bastão primeiro, depois em letras móveis, depois copiando. Ele demorou quase um ano para escrever a sequência de seu nome e não esquecer. Para contar de 1 a 5 também levou tempo. Ele ficou na escola até os seus 20 anos. Hoje ele trabalha no supermercado, ele atende, coloca a mercadoria no embrulho, no carrinho, leva no carro das pessoas. Ele ganha o seu salário, ajuda a mãe dele em casa. O sonho dele é casar. Ele quer casar algum dia! Ele aprendeu a ler, a escrever? Não! Ele aprendeu escrever o nome dele, socializou, viveu a escola. Então ele aprendeu. (HIBISCO, 2019).*

Concordando com Hoffmann, o relato da professora Hibisco remete-nos a algumas considerações também apresentadas por Freitas (2003), ao explicar sobre a necessidade de a avaliação ser baseada no desenvolvimento da criança e em suas vivências, compreendendo seu tempo, ritmo e seus desafios. “É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando a autonomia, favorecendo a auto-organização do estudante. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar” (FREITAS, 2003, p. 60).

Ao mesmo tempo, as professoras direcionam o processo de desenvolvimento da aprendizagem por meio de procedimentos diferenciados. Cada excerto abaixo apresenta sugestões, segundo as participantes, de atividades que ocorrem no cotidiano escolar e que podem ser utilizadas como propostas avaliativas para as crianças com deficiências.

*Hoje a gente faz debate, desenvolve seminário, na sala de aula a gente já trabalha [...] com os gêneros textuais[...] (ROSA, 2019).*

*Eu gosto muito dos relatórios. Outro dia eu fiz uma reunião com os pais desse aluno Down, com relatório. Eu busquei mostrar algumas coisas que eles pudessem verificar também no dia a dia, aproximando escola do cotidiano da criança. E então eu busquei isso, era uma ansiedade da família e é algo que eu já poderia trabalhar. Então a avaliação que eu trouxe foi por meio do relatório. Eu coloquei tudo isso no relatório. (COPO-DE-LEITE, 2019).*

*[...] Uma forma de trabalhar com jogos, criar portfólios [...] (HORTÊNSIA, 2019).*

*Em sala, a minha forma de avaliar ele é olhando para ele, a fala dele, se tá progredindo, se não [...] (PERPÉTUA, 2019).*

*O ano passado eu trabalhei com musicalização infantil na escola, tive um aluno com deficiência. Gente, na hora de cantar, de fazer os gestos, ele amava. (AMARÍLIS, 2019).*

*Fiz um caderno para ela com imagem, a gente foi trabalhando e eu fui trabalhar individualmente a partir do que ela conseguia, dentro da sala de aula. (TULIPA, 2019).*

*Eu organizo em forma de portfólio, [...] o registro com imagens, tem um monte de atividades que vai mostrando a forma que ele foi avaliado ao longo do percurso. (GIRASSOL, 2019).*

*Eu já faço na escola a prova oral. Tínhamos uma aluna que até o ano passado fazíamos prova oral. Algumas que sabíamos que ela conseguiria realizamos com o material concreto, com mediação. A gente adapta e faz. Na verdade, nem sabemos se é realmente adaptado, será que é adaptado à condição dela? Até ali será que ela irá conseguir? Então usamos o material concreto. Vamos supor uma atividade de matemática, se ela for juntando tampinhas, as pecinhas, ela conseguia chegar em um resultado. A gente fazia essa prova com ela, dessa maneira, mediando, porque a sequência do*

*pensamento às vezes se perdia. Você tinha que estar atento, ao avaliar. Quando era uma prova de geografia, história e fazia de forma oral, colocava muitas imagens, figuras, e a gente foi avaliando. Ela não saiu lisa, ela não sentou no primeiro ano de determinada forma e chegou no 5º ano da mesma forma, ela evoluiu. (HIBISCO, 2019).*

*Outras propostas são as provas em braile, as interpretações de Libras, as respostas ditadas que o professor registra, o aluno dita para o professor. E a gente escreve a resposta da prova, o professor faz a leitura das atividades que ele quer que o aluno responda para ele. Tudo isso é um processo para mediar a avaliação. (CRAVO, 2019).*

Os procedimentos descritos nos relatos do grupo focal estão em consonância com as respostas do questionário. Nas análises, obtivemos informações sobre as ações avaliativas mais comumente utilizadas e quais práticas eram consideradas como facilitadoras do processo de aprendizagem das crianças com deficiências.

As participantes nomearam algumas funções da avaliação; algumas indicaram procedimentos de avaliação; outras colocaram sugestões de atividades que podem auxiliar o processo de avaliação.

Para isso, optamos por organizar as informações contidas no questionário em três eixos: a) De respostas relacionadas a concepções, adjetivações e funções da avaliação – que revelam o pensamento das professoras sobre avaliação; b) De respostas que podem ser consideradas como procedimentos de avaliação – aquelas em que percebemos possíveis aproximações com a avaliação formativa; c) De respostas relacionadas a sugestões de atividades que podem contribuir com a avaliação formativa.

**Quadro 4 – Classificação das respostas ao questionário**

<b>CONCEPÇÕES, ADJETIVAÇÕES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR</b>	
<b>PROFESSORAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Orquídea, Perpétua, Íris, Gardênia, Flor-de-Maio, Amarílis, Cravo, Girassol, Margarida, Flor-de-Lis, Camélia, Kalanchoe, Copo-de-Leite	Avaliação Diagnóstica; Avaliação Processual; Avaliação Formativa; Avaliação Somativa; Avaliação Dinâmica; Avaliação Inclusiva; Avaliação BIA- Bloco Inicial de Avaliação <sup>13</sup> .
<b>PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>	
<b>PROFESSORAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Orquídea, Tulipa, Azaleia, Magnólia, Perpétua, Íris, Gardênia, Flor-de-Maio, Amarílis, Hortênsia, Chuva de Prata, Flor-de-Lis, Begônia, Rosa, Camélia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação durante o processo;</li> <li>● Portfólio;</li> <li>● Autoavaliação;</li> <li>● Seminários;</li> <li>● GV-GO (Grupo de Verbalização/Grupo de Observação);</li> <li>● Observação: diária, semanal, individual e/ou em grupos, da participação e do interesse, do desenvolvimento, do comportamento, da interação;</li> <li>● Entrevistas;</li> <li>● Conversa informal;</li> <li>● Relatórios de desenvolvimento;</li> <li>● Atividades diversificadas;</li> <li>● Valorização das produções realizadas;</li> <li>● Mediação professor-aluno (com uso de materiais);</li> <li>● Fichas avaliativas;</li> <li>● Provas, testes.</li> </ul>
<b>SUGESTÃO DE ATIVIDADES QUE AUXILIAM O PROCESSO DE AVALIAÇÃO</b>	
<b>PROFESSORAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Orquídea, Azaleia, Perpétua, Íris, Amor-Perfeito, Amarílis, Hortênsia, Hibisco, Cravo, Violeta, Rosa, Copo-de-Leite, Gerânio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Materiais concretos;</li> <li>● Avaliação BIA – Bloco Inicial de Avaliação;</li> <li>● Uso de imagens, materiais visuais;</li> <li>● Atividades com danças, músicas, e dramatizações, para avaliar a oralidade, movimentos, aspectos motores;</li> </ul>

<sup>13</sup> **AVALIAÇÃO BIA – Bloco Inicial de Alfabetização.** Avaliação instituída por meio do Decreto nº 13.358, de 12 de abril de 2012, pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 3º ano). Essa avaliação tem caráter processual, formativo e participativo, deve ser contínua, cumulativa e diagnóstica. No decreto, incluem-se vários instrumentos diferenciados possíveis para a aplicação, no entanto existe um instrumento utilizado pelas escolas que contempla as questões relacionadas ao currículo, por isso ela foi indicada em dois eixos.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividades que exploram cartazes, brincadeiras e desenhos, para avaliar a oralidade, socialização, vivências;</li> <li>● Avaliação por meio de diferentes formas de registro (escrito, desenho, fotografias, recortes, pinturas, colagens etc.);</li> <li>● Autoditados, para avaliar a escrita, leitura;</li> <li>● Cirandas de leituras para avaliar a capacidade leitora;</li> <li>● Atividades com jogos pedagógicos, para avaliar o desenvolvimento de aspectos como linguagem, afetividade, raciocínio lógico, regras de convivência;</li> <li>● Produção de materiais por parte do estudante (criatividade);</li> <li>● Provas Piagetianas;</li> <li>● Instrumentos utilizados para avaliações psicopedagógicas (Par Educativo, Anamnese).</li> </ul>
--	---

Fonte: a autora.

As professoras indicaram uma lista de procedimentos avaliativos diferentes. No entanto, o que fará com que se diferencie entre “procedimentos” e “instrumentos” é a intencionalidade da avaliação, que consiga compreender as necessidades educacionais específicas das crianças.

Como já vimos, Villas Boas (2013) explicita essa diferença entre o que podemos considerar como “procedimentos” e “instrumentos” no que tange à avaliação escolar. Apesar de as professoras se sentirem presas ao sistema de avaliação escolar, percebemos que elas consideram a necessidade de mudança, talvez como disse Villas Boas (2013), inspirando-se e adaptando as ideias ao “contexto de trabalho”.

Quando sugerem propostas de trabalho avaliativo para as crianças com deficiências, notamos que se preocupam e buscam gestar suas ações para ajustar as avaliações escolares às necessidades educacionais específicas das crianças com deficiências, conforme analisamos nesta pesquisa até o momento.

Percebemos que aparecem ensaios e aproximações aos princípios da avaliação formativa pela escolha de práticas avaliativas em favor das aprendizagens. Ao indicarem os procedimentos que comumente utilizam em sua prática avaliativa, acreditamos que as professoras participantes estão preocupadas com a avaliação escolar das crianças com deficiência.



### 5.3 Aproximações das práticas avaliativas da perspectiva da Avaliação Formativa

Consideramos, a partir das discussões do grupo focal e da análise das respostas ao questionário, que as professoras entendem a necessidade de avaliar as crianças com deficiência de outra maneira, considerando-se os desafios presentes na avaliação e o próprio movimento de inclusão escolar que impacta a organização didático-pedagógica. Nesse sentido, percebemos as professoras comprometidas e responsáveis com o ensino em busca de estratégias para viabilizar a aprendizagem das crianças realizando de forma singular o que é possível para articular o ensino-aprendizagem-avaliação.

Ponderamos o fato de que optar por uma avaliação em favor das aprendizagens revela a opção por um princípio pedagógico que contempla o desenvolvimento humano, em seus aspectos subjetivos e heterogêneos, conforme já apresentado em seções anteriores (3 e 4). Portanto, neste momento procuramos relacionar as respostas e sugestões dadas pelo grupo restrito de professoras participantes aos princípios da avaliação formativa.

Como já destacamos, a Avaliação Formativa “é um processo social, pedagógico e político que coloca todos/as em condições para aprender” (MENDES et al., 2018, p. 84- 85). Implica um processo de ir e vir do conhecimento; implica aprender e ensinar, tanto para o/a estudante, quanto para o/a docente. É um processo de dialogicidade que ocorre entre as paredes da sala de aula, cotidianamente, e também fora dela.

A avaliação formativa busca oportunidades para ensinar-aprender; avaliar-reavaliar; planejar-replanejar, estabelecer objetivos e critérios, alcança-los e realinhar novas ações. E concordamos que práticas de avaliação formativa são uma grande aliada no processo de aprendizagem de todas as crianças.

Procuramos, em nossas análises, identificar quais as propostas de trabalho avaliativo realizadas durante o processo educacional das crianças com deficiência e se estão em consonância com os estudos que defendemos nesta pesquisa, a saber: uma avaliação inclusiva, democrática, livre de julgamentos de valor, colaborativa, coletiva e preocupada com o aprendizado das crianças.

Quando analisamos os relatos orais e as respostas escritas das professoras, encontramos a preocupação em modificar as práticas avaliativas. Procuram realizar propostas avaliativas para as crianças com deficiências que levam em conta sua subjetividade e de acordo com suas potencialidades. Por essa razão, entendemos que essa preocupação e essa iniciativa são uma tomada de decisão que tem como intenção promover as aprendizagens.

Com os relatos a seguir, discutiremos alguns princípios da avaliação formativa que percebemos, por exemplo: planejamento para as aprendizagens; organização do trabalho pedagógico para atender o desenvolvimento da criança; a observação atenta e sensível aos avanços das crianças; a escolha de propostas que atendam às limitações e potencialidades; adaptação de recursos de modo a aplicar procedimentos avaliativos que respeitem a singularidade de cada caso; respeito ao ritmo e tempo tanto na execução das atividades, quanto na aprendizagem das crianças com deficiências; flexibilização dos conteúdos, priorizando os que são mais significativos; a diferenciação das propostas que promovem ajustes no processo de ensino-aprendizagem e a corresponsabilização do processo de avaliação com todas as pessoas que atuam com a criança para garantir o seu pleno desenvolvimento.

### 5.3.1 A intenção, as escolhas das professoras e a organização do ensino

Como vimos na seção 4, o que define uma avaliação formativa, na perspectiva libertadora, democrática e inclusiva, é o fato de os/as professores/as decidirem colocar a avaliação em favor das aprendizagens das crianças, sejam com deficiências ou não. Buscamos nos discursos das professoras aquelas ações que descrevem, minimamente que sejam, essas escolhas e a valorização que damos a tais ações.

*Eu trabalhei com um aluno com Síndrome de Down. Ele estava com dificuldade de cuidar do material. Era uma ansiedade para família que ele aprendesse a lidar com seu próprio material. Os cadernos chegavam em casa comidos, às vezes rasgados, bagunçados. Os materiais desapareciam, ele colocava na mochila de colegas. Então, parece uma situação sem importância para nós na escola, porque não é conteúdo do segundo ano, mas pensei [...] primeiro vou ter que ensiná-lo a cuidar do próprio material para depois eu começar a ensinar algum conteúdo. Minha avaliação foi pelo relatório. Eu anotava os desempenhos e mostrei aos familiares seu progresso e avanço. Por exemplo: – Lembra que os cadernos eram assim, assim... que o material não podia ficar dentro da pasta dele, tinha que ficar no armário da professora. Então... hoje ele usa material sozinho, volta pra minha mesa, etc. Eu criei um procedimento que ele deveria seguir, uma rotina, e ele conseguia fazer dentro do que eu elaborei e planejei para ele. Então, quando eu levei pra família o relatório, dizendo: – Vocês perceberam que os cadernos não estão mais mastigados? Vocês viram que a cola e a tesoura agora já podem ficar dentro da mochila? Fui mostrando tudo isso, através do relatório e trazendo situações práticas de aprendizagem, tanto para ele quanto para gestão da escola. Então, não foi uma prova escrita, mas foi o que ele precisava aprender e o resultado que tivemos durante o primeiro bimestre. (COPO-DE-LEITE, 2019).*

A professora Copo-de-Leite apresenta uma mudança na gestão da ação avaliativa. Ela opta por realizar situações práticas, por observar a criança em sua singularidade, escolhe trabalhar propostas que atendam a uma necessidade de socialização e organização de sua autonomia. Os relatórios desenvolvidos por essa professora deram base para ela desmistificar a nota e a prova escrita, atribuindo valor ao que de fato o estudante com deficiência conseguiu aprender.

No caso, a professora consegue aproximar-se dos princípios da avaliação formativa em alguns aspectos, que são: a) Optar por conhecer e estabelecer vínculo com o estudante e o que ele necessita aprender; b) Ajustar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem do/a estudante; c) Flexibilizar os conteúdos para atender necessidades da criança; d) Corresponsabilizar outras pessoas no processo; e) Organizar um procedimento que atenda a esses contextos.

Além disso, na última frase de seu relato, ela aponta que “foi mostrando” o aprendizado da criança por meio do relatório para a gestão e para a família. O verbo utilizado no gerúndio traz a ideia de continuidade, de processo, ou seja, não foi uma ação isolada, compartimentada nem classificatória.

Conforme diferencia Villas Boas (2013), “Os relatórios ou pareceres podem ser de dois tipos: um que fica em poder do professor, para uso exclusivo da escola, e outro destinado aos pais”. A escola, juntamente com o grupo de professores, pode optar, mediante a concepção de avaliação que escolhe, como utilizará um procedimento, como os relatórios, por exemplo.

Podemos compreender pelo relato da professora que o relatório pedagógico apresentado à gestão e à família apresenta aproximações com a descrição de Villas Boas (2013, p. 106) que diz:

Segundo a perspectiva da avaliação formativa, as informações contidas nos relatórios incidem sobre as aprendizagens, os avanços, as conquistas, as necessidades ainda existentes e as intervenções feitas. Aqui não cabe incluir descrições sobre a pessoa do aluno, mas sobre seu processo de aprendizagem.

5.3.2 Observação das crianças com deficiências: um procedimento que envolve sensibilidade, respeito e compreensão

Encontramos nas falas analisadas outros procedimentos de ensino-aprendizagem que podem ser considerados a partir dos princípios da avaliação formativa:

*[...] tinha aluno que não lia. Mas, quando ele tentava, a gente conseguia ver o processo dele em aprender. Pode ser que esteja tudo errado, mas eu vi, ele avançou. O que usamos hoje como prova, números, não ajuda em nada no processo de aprendizagem dele. (AMOR-PERFEITO, 2019).*

*Eu acho importante a observação. Porque quando você trabalha uma atividade, mesmo que ela não foi planejada para ser avaliativa, a gente já avalia, pois percebe em que o aluno está desenvolvendo. (MAGNÓLIA, 2019).*

*A observação atenta do professor. Na observação vamos registrando o que o aluno consegue fazer, então, à medida que ele for aprendendo, eu vou anotando, registrando essa observação. Isso também conta como forma de avaliar. (GIRASSOL, 2019).*

*Porque temos que observar o aluno, principalmente a criança com deficiência. Observamos ao longo do ano porque ele desenvolve, reconhecer em que ele melhorou durante o ano; em que ele progrediu; se ele socializou; se ele não socializou. Isso já é uma forma de avaliação, ele também aprende. Uma pena que muitos professores não encaram assim, ou não enxergam a avaliação dessa maneira. (ROSA, 2019).*

*Acredito que na questão do ensino-aprendizagem, independente da criança ter deficiência, ou não, é o nosso olhar que deve ser muito mais sensível. (GERÂNIO, 2019).*

A observação é o ponto-chave desses relatos, que a apontam como uma maneira de avaliar as aprendizagens, por isso o olhar sensível e atento aos avanços das crianças é um elo entre a intenção de promover as aprendizagens e as ações para alcançar esse resultado. Essa ação intencional de observar para garantir as aprendizagens e juntamente propor intervenções que ampliem ainda mais essa perspectiva é também um princípio da avaliação formativa.

Villas Boas (2011, p. 30) declara que o “cuidadoso acompanhamento”, assim como uma observação atenta, “possibilita compreender onde estão no que diz respeito à aprendizagem e o que deles se espera. Este envolvimento é feito considerando a idade e o nível de desenvolvimento”. Além disso, a autora ainda nos orienta que:

*A observação permite investigar as características individuais e grupais dos alunos, para a identificação de suas potencialidades e fragilidades, assim como dos aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho. É importante conhecer como os alunos aprendem, como se relacionam, como percebem a escola e a atuação do professor, suas preferências (na escola, na família e em outros espaços). (VILLAS BOAS, 2012, p. 97).*

A observação sensível, respeitosa capaz de possibilitar às professoras que compreendam as crianças com as quais trabalha exige algumas condições que também são apontadas por Villas Boas (2012, p. 97-102), como: organizar a sala de aula de um modo que favoreça o olhar atento, decidir incluir a observação como parte do planejamento, estabelecer alvos para observar, garantir que haja um tempo definido de observação, selecionar registros específicos para anotações das observações e utilizar os registros realizados com a intenção de análise, e não de julgamento.

Hoffmann (2018, p. 48) afirma que a avaliação exige singularidade, por isso a observação, juntamente com relatórios descritivos, possibilita às docentes o “acompanhamento individual e promover melhorias nas aprendizagens”. Assim, percebemos que a observação é um procedimento necessário para realizar a avaliação formativa para as crianças com deficiências.

### 5.3.3 Adaptação dos recursos didático-pedagógicos e flexibilização de conteúdos escolares

O relato da professora Orquídea remete à valorização do aprendizado das crianças, ao optar por procedimentos que incentivem ainda mais o que ela consegue realizar.

*Para favorecer a aprendizagem, eu tenho utilizado como recurso a tecnologia. Eu tenho uma aluna, [...] a síndrome dela X9P<sup>14</sup>. Ela não fala, mas balançando os dedos - indicando o computador. Eu trabalhava cores com ela, só que pelo computador. Ela entendia todos os comandos, mas tudo por meio das imagens e o uso da tecnologia. Tive que me adaptar ao que ela consegue. Quando não tem a disponibilidade do computador, organizamos um outro material que também tivesse várias imagens. O recurso visual é importante para ela. Ela sabia tudo, correspondia ao que eu esperava, ela fazia tudo, só não falava. Saber que ela atendia todos os comandos já era muito bom. (ORQUÍDEA, 2019).*

Ela percebe os frutos desse aprendizado quando reconhece que a criança aprende, pois entende e corresponde ao que a professora solicita. Essa professora acompanha a aprendizagem da criança.

---

<sup>14</sup> A síndrome X9p é uma doença congênita que afeta os cromossomos do desenvolvimento, especialmente no par de cromossoma 9, e parte de braço curto (p). A síndrome afeta gravemente a maioria das pessoas que apresenta essa condição em diferentes áreas do desenvolvimento, como por exemplo: intelectual, muscular, formato e crescimento ósseo, condições cardíacas expressivas, hérnias abdominais e manifestação de curvatura desajustada da coluna cervical. (MOREIRA, 2020, p. 115-116).

*[...] se a criança não consegue registrar por escrito, eu vou registrando o passo a passo dele. O professor pode desenvolver atividades diferenciadas e ir registrando [...]* (GIRASSOL, 2019).

*As crianças com deficiência atendidas pelo AEE precisam de um tempo maior para desenvolver as atividades, e além disso, as atividades precisam ser adaptadas à condição da criança.* (ORQUÍDEA, 2019).

*Não adianta, não adianta, você tem que oferecer mais tempo para ele, realizar as atividades, saber que ele tem um tempo maior de aprendizagem. Temos que lembrar, refletir sobre a nossa prática e sobre os limites de cada um. Porque cada um é um ser único! Cada um tem as suas limitações e suas dificuldades. E isso é um conjunto! E lembrando sempre vamos trabalhar com crianças com deficiências. Você pode ter um olhar mais apurado, mais aguçado. Precisamos diferenciar nossas avaliações. O melhor socialmente para ele é ir passando [...], estudar com alunos da mesma faixa etária, para ter prazer em ir para escola, a criança precisa gostar da escola, da interação com os colegas, dos professores. Isso também é formação, isso é avaliação! Precisamos esquecer um pouco essa dinâmica de avaliação tradicional. Para inclusão nós temos que olhar com outros olhos porque as realidades são diferentes.* (CRAVO, 2019).

Os relatos acima permitem-nos perceber que realizar práticas avaliativas que garantam as aprendizagens exige das professoras uma reflexão constante e uma organização e reorganização do trabalho pedagógico que considere singularmente as crianças com deficiências. Entender como cada criança se desenvolve e aprende e, além disso, propor ações que possibilitem as aprendizagens, como atividades diferenciadas, tempo maior para realização, flexibilização e adaptação de conteúdo, avaliar de maneiras diferenciadas, demonstram que a centralidade das ações não está mais no poder do/a professor/a, mas sim no compromisso de ensinar e aprender.

A manifestação nos discursos contempla uma intenção em busca de práticas avaliativas que compreendam a criança, adapte os recursos disponíveis e observe as singularidades. Há um esforço para alcançar avanços na aprendizagem das crianças com deficiências. Ao relatarem que necessitam agir de modo diferente quanto à organização e à aplicação das avaliações escolares, indicam que há uma pretensão seguida de ação para modificar e transformar as práticas da avaliação escolar.

Para corroborar essa afirmação, Hadji (2001) afirma que:

*A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça [...] uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!* (HADJI, 2001, p. 21).

Do mesmo modo, Mendes et al. (2018, p. 81) declaram que:

A avaliação para as aprendizagens pauta-se na centralidade das aprendizagens das/os estudantes, tendo como base a promoção da motivação da autonomia e da participação, concebendo-o como ação intrínseca ao trabalho e, conseqüentemente, ao ensino e às aprendizagens.

Adiante, percebemos no posicionamento das professoras a opção de diferenciar as propostas pedagógicas para as crianças, ajustando os processos de avaliação, preocupando-se com o sentido e o significado do que ensinam para viabilizar a aprendizagem. Além disso, apresentam a perspectiva de que o/a professor/a também aprende.

*[...] Por exemplo, um aluno que não escreve, faço uma atividade oral. O aluno não consegue fazer um texto, porque vou exigir isso? Não precisa fazer um texto! Posso perguntar: o que você entendeu dessa explicação que eu dei hoje na aula? Essa é minha avaliação! Às vezes peço para que ele diga o que aprendeu em duas palavras? Isso é uma avaliação, gente! Observar o menino, o desempenho dele. [...] Teve uma professora da UFU que desenvolveu uma pesquisa no ano passado, ela levou esse projeto para a escola em que eu trabalho. É um jogo em que podemos trabalhar cores, localização, autonomia, identificação de nomes e lugares. No jogo que é realizado por aplicativo, tem cruzadinha, tem passeio pelo shopping! Gente, é incrível! Muito bom o jogo! Ela fez a pesquisa, e nós a auxiliamos na aplicação com as crianças. Por exemplo: a criança entra dentro do shopping, compra, aprende a comprar; – Nossa! Isso é maravilhoso! Provavelmente ela vai disponibilizar depois. O jogo era direcionado mais para estudantes com surdez, mas conseguimos trabalhar com qualquer criança independente de sua limitação. Conseguimos perceber o quanto a criança se desenvolve. Outro exemplo deste jogo é que as crianças que não sabem escrever ainda vão preenchendo as lacunas a partir de sugestões de letras. Há o jogo principal e também outros minijogos como cruzadinha, jogos da memória, que eles podem brincar e aprender. Eles aprendem a fazer compras, a partir de alguns indicativos, como exemplo: a toalha amarela, a toalha vermelha, o produto grande, o produto pequeno. No jogo a criança passeia pelo Shopping, vai em várias lojas, aprende a se localizar, tem supermercado no shopping, tem farmácia, tem tudo. Ele vai socializar, pois há a opção de jogar com outros colegas, e o mais importante, ele vai aprender. (ROSA, 2019).*

*Essa aprendizagem tem que ter um significado, quanto mais para as crianças com deficiências, se eu tiver errada, por favor me corrijam, porque ainda estou aprendendo. Mas eu acho que tem que dar um significado, dar um sentido para o que a gente ensina. Isso pode encantar a criança. A gente precisa desses encantamentos, independentemente de ser adulto, de ser criança, ser criança com deficiência. Precisamos de alguma coisa que nos tire do momento em que estamos, que nos tire o véu, que nos traga mais luz para aprender. (GERÂNIO, 2019).*

*Nós temos que dar continuidade às atividades diversificadas, utilizar materiais concretos, as atividades precisam ser dinâmicas, observando o aluno em seu potencial. E na avaliação formativa que eu mais acredito, pois há possibilidades de crescimento, de melhoria, de reconhecimento do conhecimento do aluno, eu ainda acredito nisso. Podemos citar várias atividades, como: pesquisa em sala de aula, jogos, as atividades do dia a dia que planejamos podem atender às crianças com deficiências, tanto elas quanto aos outros alunos também [...] (KALANCHOE, 2019).*

*Posso avaliar por meio da oralidade. Eu acho isso muito importante. Às vezes a criança não sabe se expressar na forma escrita, mas ela sabe falar. Podemos organizar nossos objetivos com estratégias diferentes. Eu montei uma prancheta e coloquei as imagens e comecei a trabalhar com meu aluno por meio de fichas. O resultado foi maravilhoso, foi gratificante, conseguimos uma forma de comunicação. Ele me respondia através do olhar. Nossa, é emocionante! [...] É preciso nos adaptar. [...] Precisamos sair da zona de conforto. Se trabalhamos com uma criança, que tenha deficiência ou não, precisamos refletir. A gente tem que pesquisar e tentar outras formas de avaliação. (VIOLETA, 2019).*

*É cada conteúdo que ensinamos, que me faz pensar: Pra que vou ensinar isso? Será que meu aluno precisa disso? Precisamos reformular e flexibilizar os conteúdos. (MARGARIDA, 2019).*

Esses também são princípios da avaliação formativa, conforme destacam Mendes et al. (2018, p. 88), pois “a clareza nos objetivos e finalidades, bem como a diversidade das propostas de trabalho avaliativo atreladas à qualidade na reflexão, análise e intervenção realizados é que darão legitimidade aos seus princípios” de avaliação formativa indicando o compromisso e a responsabilidade em avaliar para as aprendizagens.

Nas reflexões das professoras, deparamo-nos com escolhas por procedimentos de avaliação que realmente direcionam o processo de ensino e aprendizagens das crianças com deficiências, que objetivam garantir a aprendizagem de modo significativo, que flexibilizam os conteúdos e diversificam as propostas. Em conformidade com Fernandes (2009), as docentes indicaram propostas apropriadas aos seus estudantes, diferenciando as estratégias de modo a ajustarem o ensino de acordo com as necessidades, observando as possibilidades de cada criança e refletindo sobre suas próprias práticas.

Elas expressam o desejo e exemplificam as práticas que realizam denotando outras concepções de avaliação, que não está reduzida a um instrumento, e buscam, a partir de suas tentativas e erros, uma avaliação menos excludente, portanto, mais inclusiva. A avaliação é reconhecida por outras perspectivas, outros olhares, outros tempos, com outra forma de pensar, a partir de procedimentos e recursos diferenciados, para além do poder apenas do/a docente como únicas pessoas capazes de conduzir a avaliação.



Em nossas análises, houve oportunidades de reconhecer propostas de trabalho avaliativo que, em sua essência, está em consonância com os princípios da avaliação formativa. No entanto, a maioria das professoras não relataram detalhadamente “como” realizam a avaliação.

#### 5.3.4 A corresponsabilização de todas as pessoas envolvidas com as crianças com deficiências

Durante as discussões, a professora Gardênia disse sobre a falta de apoio na condução das atividades escolares com uma criança autista: “*Resultado, eu lutei com ele o ano inteiro! Ninguém me ajudou! Não teve ninguém para me ajudar!*” (GARDÊNIA, 2019).

Para se aproximar dos princípios da avaliação formativa, a responsabilidade do ensino, da organização do trabalho pedagógico, dos registros escritos, da adaptação dos materiais e das estratégias para viabilizar a aprendizagem das crianças com deficiências não recai apenas em uma única professora. Deve haver corresponsabilidade de todos/as os envolvidos/as no processo educativo.

Entendemos que as professoras aspiram ao apoio de outros profissionais que as auxiliem na organização pedagógica, na elaboração das propostas avaliativas, na mediação e aplicação dessas propostas às crianças. Essas ações constituem-se em um desafio destacado nas falas das participantes.

Algumas professoras consideram que poderiam ter um apoio mais intensivo por parte das outras profissionais que atendem às crianças com deficiências. Dessa maneira, acreditam que alcançariam aprendizagens ainda mais significativas.

*Já aconteceu comigo, uma aluna precisava de atendimento individualizado, mas não havia ninguém à disposição. Precisava de alguém para realizar a leitura das atividades para ela individualmente.* (PERPÉTUA, 2019).

*É trabalhoso, demorado, mas precisamos de ajuda, o professor sozinho não consegue.* (CHUVA DE PRATA, 2019).

*Algumas crianças com deficiências precisam de um momento específico, individualizado. Em uma situação que vivi, a professora do AEE me ajudou e eu pedi a ela que deixasse a criança tentar escrever. Caso não conseguisse, ela mesma podia escrever para mim o que ele respondeu. E assim deu certo, estamos fazendo até hoje o processo avaliativo com ele.* (COPO-DE-LEITE, 2019).

*Acho que falta um pouco de comunicação, conversar com os demais professores, com os especialistas do AEE. Qual é o grau de comprometimento da criança de acordo com sua deficiência? O que a gente pode fazer? Como vamos avaliar essa criança? A avaliação oral pode ser uma boa opção, pois às vezes a criança não sabe se expressar na forma da escrita, mas ela sabe falar. (VIOLETA, 2019).*

*Percebo que muitos professores também não buscam informações sobre a criança com os supervisores do AEE. Se informar sobre cada caso é muito importante. (GIRASSOL, 2019).*

Observando esses relatos, notamos haver uma desarticulação das profissionais dentro da escola. Não conseguimos reconhecer nas falas das professoras qual é o tipo de apoio que consideram necessário por parte das profissionais que atuam na Educação Especial – ou no AEE – para conduzir as avaliações. No entanto, compreendemos que o envolvimento coletivo pode contribuir significativamente para a tomada de decisões que atendam aos princípios da avaliação formativa.

Nos relatos acima, constatamos que as docentes precisam de apoio de outros/as agentes nos momentos de conduzir a avaliação escolar. Essa questão é apoiada por Hoffmann (2018, p. 43), ao considerar que:

*Esse não é um caminho a se percorrer solitariamente. Não é fácil aventurar-se sozinho ao desconhecido. Exige preparo e apoio. Percebo [...] pedido de socorro e de amparo. Não basta querer fazer diferente, o professor precisa de mediadores para o seu desenvolvimento profissional. Por reconhecer limites, expressar dúvidas, não saberes, mas ultrapassá-los, não é simples. Além de compartilhar na prática, é preciso o avanço teórico a partir de desafios significativos com colegas e supervisores, com alguém que exerce o papel de interlocutor nessa busca, nessa construção, que possa orientá-lo naquilo que sabe que precisa fazer, mas que ainda não sabe como fazer.*

Contudo, encontramos também experiências significativas em que há envolvimento da equipe em algumas escolas, aspectos que merecem destaque:

*Na escola que eu trabalhei as professoras do AEE eram muito parceiras com as professoras regentes. Nas avaliações os alunos e nós podíamos contar com esse auxílio. Mas essas ações dependem muito de escola para escola. (ÍRIS, 2019).*

*Precisa de envolvimento do professor da sala comum, da supervisão, dos professores do AEE, junto com os outros professores que atuam com a criança. A equipe multidisciplinar toda precisa se reunir periodicamente para analisar o caso do estudante. Isso é avaliar. Cada aluna, aluno demonstra uma habilidade e capacidade diferente. Tem escolas em que há um supervisor exclusivo para o AEE, que auxilia e articula as ações entre os profissionais para atender as crianças com deficiência. Apoio coletivo,*

*isso é muito bom! [...] Quando a equipe do AEE e os demais professores trabalham juntos dentro da escola, conseguimos realizar uma avaliação interdisciplinar. Quando essa equipe é bem aguçada, apura os fatos, estuda, de forma bem coletiva, conseguimos estabelecer ações que possibilitam ver o avanço do estudante, dentro do limite dele. E, mais uma coisa, para aprovação e reprovação da criança com deficiência, precisa de uma comissão, conselho. E precisa de informações adequadas do desenvolvimento da criança que podem ser repassados por todos os professores. (CRAVO, 2019).*

*[...] Vivenciei a experiência de uma supervisora que estava ajudando o professor a fazer adaptação de uma avaliação para uma criança com deficiência. Ela separou situações significativas para a criança. A professora estava trabalhando no contexto do bairro, então a supervisora procurou a imagem do prédio onde a criança morava, criou um texto sobre aquele prédio, que nele morava a Luna, uma criança, que estava em uma rua tal... e etc. Depois, fez a interpretação do texto, esse tipo de adaptação à atividade avaliativa é necessário. Damos vida ao contexto dela para que seja o mais significativo possível. (HORTÊNSIA, 2019).*

*Aqueles professores que vão, se informam, com a equipe do AEE e com os supervisores, fazem um trabalho muito bom e percebem grandes avanços na aprendizagem. (GIRASSOL, 2019).*

Essas expressões demonstram as possibilidades de corresponsabilização de todos/as na escola, e esse convite coletivo também faz parte dos princípios da avaliação formativa, pois, segundo Mendes et al. (2018, p. 83),

*A avaliação formativa convida a todas/os as/os envolvidas/os a assumirem um papel relevante e de responsabilidade no trabalho pedagógico, quer sejam estudantes, quer sejam professores, em um movimento de interação e participação no qual todas/os são reconhecidamente capazes de aprender.*

Ainda nas falas das professoras aparecem outras pessoas que podem participar de ações coletivas em prol de aprendizagens significativas das crianças com deficiências:

*Vamos sentar junto com a família, reunir o inspetor, os professores o supervisor, a direção, a vice direção [...] (CRAVO, 2019).*

*Eu busco a parceria da supervisão, o aval da direção da escola e da família. (COPO-DE-LEITE, 2019).*

*Porque se não houver um trabalho em equipe, se não houver um consenso, fica difícil. Essa é a importância do consenso: família-equipe-gestora-professor e não parar por aqui. (KALANCHOE, 2019).*

Ao considerar os exemplos indicados nos relatos das professoras participantes, percebemos que pensam as avaliações escolares para as crianças com deficiências de um

modo que oportunizem uma corresponsabilização. Por outro lado, seguindo os princípios de práticas de avaliação formativa, as ações precisam garantir essa corresponsabilização, o que pode ser um grande desafio para a escola.

No entanto, compreendemos que a corresponsabilização deve ser de todas as pessoas envolvidas, pois a criança com deficiências necessita de rotina e exige esforços coletivos da criança, da família e das professoras para garantir esse princípio. Para aprofundar esse assunto, buscamos fundamentação em autores e autoras que já pesquisaram sobre a importância das famílias no acompanhamento de crianças no processo de escolarização.

Oliveira (2011), em seu estudo sobre a participação dos pais/ responsáveis quanto à avaliação escolar, explica:

[...] não posso ignorar que o contexto escolar está imbricado por uma complexa pluralidade de sentidos que emergem da leitura que os sujeitos envolvidos na escolarização dos estudantes (pais/responsáveis e professores) fazem um dos outros, manifestada por meio das relações sociais estabelecidas. Tal fenômeno implica subjetividade de sentimentos, crenças, valores, saberes e concepções que orientam ações subsumidas no ato de avaliar. (OLIVEIRA, 2011, p. 105).

Sendo assim, compreendemos que as relações existentes nas relações entre família e escola podem impactar as decisões sobre as práticas avaliativas com as crianças. Mendes (2010) esclarece que a influência das famílias é imprescindível para o desenvolvimento global da criança.

No entanto, as famílias também se veem em situações complexas, pois lhes faltam orientações precisas quanto ao modo como as crianças serão avaliadas. As informações repassadas algumas vezes são inapropriadas ou pouco aprofundadas, o que gera angústias e queixas por parte das famílias (MENDES, 2010, p. 425).

Oliveira (2017) declara que a organização do processo avaliativo da escola não é especificada com clareza para as famílias. Não é explicado às famílias sobre:

[...] o que consiste, para que serve e como é realizada a avaliação, quem deve avaliar e quem deve ser avaliado, sobre o uso dos resultados, e sobre como chegaram a ter conhecimento de tais resultados, como seus filhos se sentem ao serem avaliados, como eles próprios se sentem diante da avaliação praticada e o que podem sugerir para a reorganização do processo avaliativo. Todas essas questões trazem à tona a efetividade da participação e do envolvimento da família no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2017, p. 107).

Naturalmente as famílias são um segmento essencial da comunidade escolar para o desenvolvimento das crianças, sejam elas com ou sem deficiências. Quando as famílias são presentes na escola, acompanham o dia a dia de seus filhos e filhas e estão ao lado dos/as professores/as com o intuito de auxiliar o desenvolvimento das crianças, estas tendem a potencializar suas aprendizagens.

Percebemos que os/as profissionais da escola podem contar com o apoio das famílias de crianças com deficiências, pois elas dispõem de informações e observações que são pertinentes a toda a organização do trabalho pedagógico.

Quando falamos em coletivo se inclui a presença da família na escola, pois é de extrema importância a relação família-escola, principalmente quando se fala em educação inclusiva, pois não tem como acompanhar um aluno sem a parceria com a família, a escola necessita de informações desse aluno para ter um acompanhamento mais abrangente. (MANZUTTI; MENDES, 2014).

Notamos que o trabalho coletivo, colaborativo e corresponsável das famílias e da escola permite um revelador acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação para as crianças com deficiências, e todos aprendem enquanto são participantes do processo.

É importante ressaltar que o colaborativismo entre família e escola em uma perspectiva de gestão compartilhada não dá espaço para a centralidade nas tomadas de decisões, deste modo este trabalho não se encerra no âmbito da execução das atividades em si, mas estendem-se as fases que antecedem a ação, quais sejam o planejamento, planos de ação, entre outros, como acontecerá na aplicação [...]. Nesse sentido que o envolvimento nessas fases, da comunidade, família e outros segmentos da escola que se gera um protagonismo dos sujeitos. (DUPRAT; OLIVEIRA, 2016, p. 8).

Destacamos o quanto o processo de avaliação é imbricado de relações humanas, assim como expressa Fernandes (2006, p. 37): “ [...] A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e, também política”.

Dessa forma, com a intenção de agir em prol do ensino-aprendizagem-avaliação, todos são beneficiados: a) *As crianças com deficiências*, por terem seus direitos pessoais e escolares respeitados e garantidos; b) *As famílias*, compartilhando as responsabilidades, vão expressar sua confiança na forma como o trabalho pedagógico será conduzido durante o processo de ensino-aprendizagem na escola; c) *A escola, como representante de seus*

*profissionais (docentes, especialistas, técnicos etc.)*, compartilhará e organizará o processo de ensino-aprendizagem-avaliação das crianças com deficiências pelo viés da democracia, da inclusão, da coletividade, organizando as propostas de trabalho avaliativo.

A avaliação realizada durante o processo de ensino-aprendizagem exige observação cuidadosa; acompanhamento contínuo; registros e anotações dos avanços e das limitações, tanto na condução das atividades, quanto na execução delas por parte da criança; planejamento coletivo; apoio das famílias; organização da escola, dentre outros. Todos esses argumentos são parte dos princípios da avaliação formativa.

Conforme Mendes et al. (2018):

É nessa vertente de aprendizagens que se respaldam os estudos aqui empreendidos, pois discordamos do paradigma excludente de avaliação e defendemos que ela deve cumprir forte papel inclusivo, democrático e de acompanhamento das aprendizagens das/os estudantes de modo sério, compromissado, contínuo e rigoroso. (MENDES et al., 2018, p. 78).

Por esse motivo, é fundamental construir um papel transformador da escola. Libertar professores/as, famílias e crianças de uma cultura excludente, meritocrática e ampliar o olhar sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação em uma lógica inclusiva, carregada de sentidos e significados, construídos com e para todos/as.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE SONHAR, IMAGINAR, VIVER E “ESPERANÇAR”

*“O tamanho dos seus sonhos deve sempre exceder a sua capacidade de alcançá-los. Se os seus sonhos não te assustam, eles não são grandes o suficiente.”*

*Ellen Johnson-Sirleaf*

Certamente o desenvolvimento deste trabalho gerou um aprofundamento de saberes e ampliou as discussões e investigações acerca de dois assuntos extremamente importantes: a avaliação formativa e a educação das crianças com deficiências. Por esse motivo, sentimos realizadas em descrever este caminhar.

Nesta jornada, lemos, estudamos, questionamo-nos, debatemos, relacionamo-nos, trocamos experiências e buscamos alcançar resultados significativos que pudessem contribuir com a educação. No entanto, não chegamos a um ponto final.

Acreditamos que a trajetória é longa, por isso não podemos “ir sozinhos(as), precisamos ir mais longe em grupo” (provérbio africano). Para isso, partimos levando conosco o pensamento e registros de professoras que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas, assim como o nosso objetivo de conhecer possíveis propostas de trabalho avaliativo coerentes com uma concepção de avaliação formativa, ou mesmo que se aproximem dela e possam contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.

Sonhar, imaginar, planejar e executar as ações desta pesquisa conduziram-nos a materializar este relatório. Por meio da coleta de dados, das informações produzidas e dos registros, dos estudos e das discussões realizadas, alcançamos alguns resultados, mas também advieram outras indagações.

Apresentamos, na primeira seção, o problema, os objetivos e as intenções que forneceram base para a elaboração, a organização e a condução desta pesquisa. A extensa revisão bibliográfica realizada permitiu-nos ampliar o repertório sobre as temáticas da pesquisa e reconhecer a relevância acadêmica dos estudos sobre avaliação escolar com foco na avaliação formativa e sobre o processo educativo das crianças com deficiências.

Entre teses e dissertações, aprofundamos nossos estudos em vinte trabalhos selecionados. Todos eles trataram sobre os desafios enfrentados por docentes, sobre as concepções e funções da avaliação, sobre situações de avaliação no cotidiano escolar, sobre escolhas de procedimentos avaliativos utilizados para avaliar. Além disso, afinaram os

conhecimentos acerca dos limites e das possibilidades encontradas pelos/as professores/as para gestar toda a organização desse processo educativo para crianças com deficiências.

Ademais, estudos de outros/as autores/as, como Albuquerque (2017), Almeida (2016) Almeida (2017), Alves (2018), Barbosa (2016), Lustosa (2017), Luz (2017), Monteiro (2015), Muniz (2018), Nunes (2019) e Vitorino (2016), contribuíram especificamente na temática de avaliação formativa e avaliação para as aprendizagens.

O trabalho de Aguiar (2015) contribuiu conosco na aplicação da técnica de Grupo Focal desenvolvida nesta pesquisa. E os estudos de Aguiar (2015), Almeida (2016), Andrade (2016), Lustosa (2017), Monteiro (2015) e Nunes (2019) contribuíram para compreendermos aspectos da metodologia científica escolhida e exemplificaram como tratar os dados por meio da análise de conteúdo.

Na segunda seção, descrevemos detalhadamente o caminho metodológico percorrido. Apresentamos as escolhas políticas, metodológicas e os aportes teóricos que fundamentam nossos estudos; apontamos as singularidades que representam o perfil das participantes, que são mães, mulheres, esposas, trabalhadoras, pessoas que merecem todo nosso respeito e consideração. Essas são mulheres que diariamente se responsabilizam, sonham, imaginam, vivem e “esperançam” a aprendizagem das crianças com deficiências.

Destacamos o quanto as professoras estavam motivadas a participar desta pesquisa. Algumas em busca de respostas, sugestões, soluções, possibilidades, talvez até uma receita para efetivar processos avaliativos escolares diferente daqueles vivenciados hoje em dia nas escolas.

Não conseguimos dar receitas, mas descobrimos que somos ressignificadas a cada dia: nos acertos e desacertos, na incompletude que somos! Construímos caminhos, discutimos propostas, apresentamos sugestões e ideias, sempre em situações de tentativa e erro. Entendendo o “erro” como uma oportunidade de aprendizado e de transformação das concepções que temos de escola (HADJI, 2001).

A técnica de Grupo Focal viabilizou a interação e as relações entre as participantes, permitindo uma troca de experiência de valor inestimável. Consistia em ouvir, observar, perceber, aprender com e nas relações humanas. Além de tudo isso já mencionado, a pesquisadora pôde conhecer de que forma as professoras pensam e realizam a avaliação escolar para as crianças com deficiências, buscando respostas aos seus objetivos de pesquisa.

Para alcançá-los, foi preciso familiarizarmo-nos com as concepções de avaliação das professoras e com as sugestões e propostas de trabalho avaliativo direcionadas às crianças com deficiências. Garantimos essa ação ao providenciar a gravação das sessões em áudio e



vídeo e aplicar um questionário respondido pelas participantes no mesmo dia das sessões de grupo focal.

Esse denso material coletado proporcionou nossas leituras, reflexões, indagações e análises. Surgiram dúvidas, raciocinamos, observamos novamente, releamos e, nesse processo, reconhecemos as subjetividades e as singularidades presentes nos diálogos das professoras.

Por meio da análise de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2016), aos poucos nos desprendemos de nós mesmas para considerar os conhecimentos que as professoras participantes nos ofereciam. Percebemos os anseios, as pretensões e os desejos das participantes em propor avaliações mais inclusivas e os esforços que fazem na busca de procedimentos diferenciados, a fim de contribuir com o processo educativo tendo em vista as necessidades educacionais específicas das crianças com deficiências.

Dedicamos a terceira seção do relatório ao destaque da função da escola frente ao trabalho pedagógico com crianças com deficiências. Nessa discussão teórica, discorreremos sobre o processo de inclusão escolar. Destacamos o caminhar político e histórico da Educação Especial, evidenciando os desafios enfrentados por crianças, famílias e escolas na implementação de uma inclusão escolar que não seja perversa, ou que não seja apenas um “faz de conta”.

Compreendemos a complexidade desse movimento reconhecendo que é relativamente novo, em tempo cronológico e em caráter político e legal, e por isso demanda que haja a implementação de políticas públicas que deem mais solidez ao acesso, à permanência e à qualidade escolar. Fundamentamo-nos para tal análise em documentos legais, como a LDB/9.394/96, Lei n° 13.146 de 06 de julho de 2015, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, Portaria n° 948/2007 (2008), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), e também em autores e autoras que pesquisam este assunto, como Carvalho (2010), Rodrigues (2006), Pacheco (2007), Glat (2009), Mantoan (2006), entre outros.

No resgate conceitual de Inclusão Escolar, percebemos o quanto é desafiador para a escola, em uma dimensão macro, promover acessibilidade para vencer as barreiras arquitetônicas, atitudinais, urbanísticas, tecnológicas e de comunicação, entre outras que interferem na organização do trabalho pedagógico.

Apresentamos dados que indicam ser crescente o número de crianças PAEE nas instituições escolares, mas não há provisão consistente de profissionais capacitados e especializados para atuar diante dessa demanda.

Destacamos como esse movimento enfrenta as concepções clássicas impostas por um ensino seletivo, sendo as aprendizagens pouco valorizadas e uma avaliação excludente na escola. Por outro lado, demonstramos como o movimento de inclusão escolar reivindica ações transformadoras na organização didático-pedagógica para favorecer o processo de escolarização das crianças com deficiências.

A quarta seção é marcada pelas discussões sobre a avaliação escolar. Fundamentamos em autores e autoras que nos ajudaram a compreender os motivos que levam a avaliação na escola a ser tão complexa. Compreendemos a profunda e melindrosa relação estabelecida entre sociedade, escola, docentes, familiares e crianças quando se trata de avaliação escolar.

Além disso, constatamos que a avaliação ainda é conduzida nas escolas de forma hierárquica, com caráter seletivo, classificando a criança pelo seu sucesso ou por seu fracasso. A avaliação escolar ainda é excludente! Quanto mais estudamos e aprofundamos nossos estudos a respeito das temáticas, mais percebemos a necessidade de efetivar mudanças significativas nas práticas escolares.

Escolhemos a concepção de avaliação formativa para embasar nossa investigação apoiando-nos em Fernandes (2006, 2009; 2011), Freitas (1991, 1995, 2003,), Hadji (2001), Haydt (2004), Hoffmann (2001, 2003, 2018) Luckesi (2008, 2018), Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017) e Sordi (2013), entre outros. Compreendemos que a escolha pela temática da avaliação formativa demonstra claramente nossa intenção de transformar as práticas escolares avaliativas, tornando-as mais inclusivas e partilhadas com todos/as.

Entendemos que a avaliação formativa favorece a organização do trabalho pedagógico com o foco nas aprendizagens, oferece visibilidade aos resultados alcançados no cotidiano da sala de aula, preocupa-se em diversificar as propostas de trabalho, com o intuito de assegurar, de todas as maneiras possíveis, a aprendizagem.

Nessa discussão teórica, aprofundamo-nos também em autores e autoras da Educação Especial que trouxeram reflexões sobre a avaliação escolar no contexto da área, como Teixeira e Nunes (2010), Beyer (2013), Manzini (2016), Jesus (2015) e outros. A ênfase dada pelos seus estudos está relacionada a: a) Procedimentos e condução das práticas pedagógicas; b) Respeito ao tempo e ao ritmo de cada criança; c) Compreensão das limitações; d) Opção de considerar as potencialidades e possibilidades das crianças.

Ainda nessa seção, ressaltamos a importância de visitar documentos oficiais em âmbito federal, estadual e municipal que apresentam sugestões de procedimentos para avaliação escolar. Esses documentos indicam a observação diária como uma importante aliada no processo de avaliação para crianças com deficiência e apontam como muito

relevante a diversificação das atividades nas dimensões cognitivas, afetivas, sensoriais e sociais.

Esses documentos ainda incentivam estudos e formações contínuas para aprimoramento e aperfeiçoamento das práticas escolares, estimulam ações que propiciam articulação do trabalho pedagógico entre as professoras de sala regular e do atendimento educacional especializado (AEE).

Ademais, encontramos em alguns desses documentos indícios que sugerem o fortalecimento de práticas da avaliação formativa, como, por exemplo, o trabalho coletivo, com a coparticipação das famílias e de outros/as profissionais no processo de avaliação das crianças, o respeito à pessoa e à sua singularidade.

Notamos que as transformações vêm ocorrendo na sociedade e na escola graças aos esforços de pessoas que acreditam e fazem parte do movimento de educação inclusiva. Saber que existem políticas afirmativas para essas transformações também nos conforta, no entanto são as ações de professoras preocupadas com as aprendizagens, como as que demonstramos ao longo deste trabalho, que podem auxiliar muito na organização do trabalho educativo para as crianças PAEE.

Na quinta seção, evidenciamos nossos resultados com sonhos, vivências, expectativas e esperanças. Acreditamos que esse grupo representou as vozes de muitas outras professoras e extrapolou as 24 participantes da pesquisa que discutiram educação, escola, docência, avaliação, deficiência, trabalho pedagógico e criança com muita sensibilidade e disposição.

As professoras participantes enunciaram muitas angústias, frustrações, muitos sentimentos e impotências diversas frente aos contextos escolares e educacionais. Mas consideramos também que elas expressaram corajosamente propostas de trabalhos adaptadas, experiências, ensaios, ponderações, tentativas, expectativas e ações de “esperançar” em favor da aprendizagem de crianças com deficiências.

Nossa análise demonstrou que os relatos das professoras sobre avaliação apresentam concepções diferentes em relação ao que acreditam sobre a avaliação escolar e discordam muitas vezes dos procedimentos que são desenvolvidos de forma burocrática nas escolas. Muitas destacaram “*a prova*” como o procedimento predominante no momento de avaliar as crianças com deficiência, entretanto criticaram essa escolha, não concordando que este seja o caminho e exemplificando outras possibilidades avaliativas.

Revelaram que a avaliação na escola não se constitui em um processo, mas ocorre em momentos específicos como *processo-produto*, *prova-nota*. As professoras ainda apontaram

que avaliações conduzidas dessa maneira interrompem as ações cotidianas já organizadas que poderiam favorecer a aprendizagem das crianças com deficiências.

As professoras denunciaram as exigências burocráticas do sistema de notas escolares, enfatizando que não favorecem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Ao mesmo tempo, as próprias professoras desabafaram que essas exigências geram sentimentos de preocupação, opressão e tristeza para elas e sentem que para as crianças causam frustração, desencantamento e sentimento de fracasso, pois se tornam vítimas de um sistema imposto e excludente.

Além disso, ressaltaram as reivindicações de famílias quanto à aprovação e/ou reprovação, indicando que essa demanda não auxilia no desenvolvimento escolar das crianças com deficiências. Apareceram nos diálogos exemplos que demonstraram a prioridade que algumas professoras percebiam na condução do trabalho pedagógico com as crianças com deficiências, o que antecede o ensino de conteúdos e o estabelecimento de notas escolares. Algumas participantes também relataram situações vivenciadas em que o saber das crianças foi desprezado, especialmente quando houve uma exigência em padronizar todos os estudantes sob uma ótica excludente.

Notamos que as participantes compreendem a avaliação em uma perspectiva diferente, pois salientaram a necessidade de dedicar tempo para planejar, elaborar, aplicar novas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, realizar outras propostas avaliativas. Elas reconheceram que os resultados produzidos no cotidiano da sala de aula têm mais valor educativo do que um procedimento avaliativo que apenas mensura e classifica as crianças.

As professoras também demonstraram intenções de transformar as práticas avaliativas. Constatamos alguns ensaios que se aproximam da concepção da avaliação formativa, especialmente quando exemplificam propostas de avaliação que procuram atender a possibilidade de aprendizagem das crianças com deficiências, mesmo que ainda não seja uma ação predominante no cotidiano.

Para o processo educacional das crianças com deficiências, as professoras entendem ser necessário ensinar-aprender, avaliar-reavaliar, planejar-replanejar, estabelecer objetivos e critérios, alcançar e realinhar novas ações. Dessa maneira, percebemos sensibilidade e esforço ao organizar o trabalho didático-pedagógico e avaliativo para construir a aprendizagem.

As professoras promovem o aprendizado das crianças com deficiências quando modificam sua forma de ensinar. Assim, acreditamos que tanto as crianças, quanto as

professoras são beneficiadas na tríade educacional do ensino, da aprendizagem e da avaliação, tornando a escola menos excludente (FREITAS, 2003).

Nesse sentido, constatamos haver intenção, por parte das professoras, em desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva da avaliação formativa, pois estão decididas a colocar a avaliação a serviço da aprendizagem da criança, buscando todas as formas possíveis para agir nessa direção (HADJI, 1994).

Consideramos que suas ações se aproximam dos princípios de uma avaliação formativa quando relataram que:

- Entendem e percebem a necessidade de mudanças nas próprias concepções e ações ao planejar as avaliações escolares;
- Optam por organizar o trabalho pedagógico de modo que contemple o desenvolvimento humano, observando atentamente as crianças e agindo com sensibilidade ao aprendizado delas;
- Buscam práticas de avaliação que compreendam a criança com deficiência em suas limitações e potencialidades;
- Adaptam os recursos didático-pedagógicos para aplicar as avaliações observando as singularidades de cada caso;
- Levam em conta o tempo e o ritmo de desenvolvimento de cada criança com deficiência que atendem;
- Flexibilizam os conteúdos, priorizando aqueles que são mais significativos para a criança, demonstrando preocupação com o ensino e com a aprendizagem;
- Corresponsabilizam todos os sujeitos da comunidade escolar e familiar no trabalho com as crianças com a intenção de garantir o pleno desenvolvimento das crianças;
- Realizam propostas de trabalho avaliativo diferenciadas que podem promover ajustes no processo de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, entendemos que a avaliação escolar com foco na aprendizagem ainda está longe de ser uma realidade para todos/as os/as estudantes, quanto mais para as crianças com deficiências. Isso acontece porque a sociedade em que vivemos perpetua os interesses do capital e afasta a possibilidade de uma escola inclusiva que realmente ensine e na qual todas as crianças aprendam.

Não é interesse dessa sociedade competitiva que a escola seja para todos, uma vez que nela não há espaço para todas as pessoas. Freitas (2003, p. 13-30) já dizia isso “[...] a escola é uma construção histórica [...] não foi o professor que inventou essa lógica, ela faz parte da gênese da escola”. Por isso, valorizamos, reconhecemos e respeitamos as ações das

professoras participantes em nossa pesquisa, que caminham para um movimento de resistência.

Precisamos ouvir as vozes dos/as docentes para propor mudanças nas estruturas dos sistemas escolares e buscar formas de resistir a essa razão que massifica e exclui, com intuito de transformar a avaliação em uma ação coletiva, partilhada e inclusiva. Alguns momentos que possibilitam a responsabilidade partilhada na escola foram relatados nas discussões do grupo focal, como reuniões escolares, conselhos de classe, reuniões com as famílias, cursos de aperfeiçoamento para docentes, dentre outros.

Também percebemos fragilidades no trabalho educativo, de acordo com a fala das docentes, como a falta de articulação do trabalho na Educação Especial com as atividades educativas de aula regular e o insuficiente apoio dos serviços que atendem a essa modalidade de ensino.

Lembramos que nesta pesquisa identificamos as concepções dos/as professores/as no que tange à avaliação e à inclusão escolar, verificamos e analisamos como acontece o processo de avaliação para as crianças com deficiências pelos relatos das professoras participantes. No entanto, apesar de encontrarmos nas práticas avaliativas realizadas aproximações com os princípios da avaliação formativa, constatamos que essas ainda não são práticas muito comuns na sala de aula.

Por isso, somos desafiadas a pensar na singularidade do processo avaliativo das crianças com deficiências na tentativa de ampliar o olhar e os conhecimentos, transformando as concepções de avaliação na escola, realizando práticas que se aproximem e consolidem a avaliação formativa.

Quanto ao problema levantado nesta pesquisa, “de que modo as crianças com deficiências são atendidas por práticas pedagógicas que levam em conta ensino-aprendizagem-avaliação favorecendo a inclusão”, podemos dizer que as crianças com deficiências são beneficiadas em seus processos educativos quando: a) Todos/as se comprometem com sua escolarização; b) As professoras resistem ao sistema e buscam meios de estabelecer outras formas de avaliar; c) O coletivo se corresponsabiliza, cria e aplica propostas de trabalho avaliativo levando em consideração as necessidades educacionais específicas das crianças, favorecendo o movimento de inclusão.

Pensar e realizar a avaliação formativa para crianças com deficiência é rebelar-se contra o sistema capitalista e burocrático e fazer da aprendizagem o foco da escola. Ao analisar as concepções das professoras sobre avaliação escolar e os impactos da inclusão escolar sobre a avaliação para as crianças com deficiência e os conhecimentos dos/as

professores/as sobre avaliação formativa, deparamo-nos com desejos de mudança que geram intenções de transformação, resistência e esperança.

Percebemos que as professoras se esforçam em organizar outras maneiras de avaliar, esquivando-se da lógica capitalista, excludente e massificante da escola. Notamos o quanto é complexo e difícil conduzir o trabalho pedagógico “com” e “para” as crianças com deficiências.

Sabemos que transformar o processo de avaliação na escola é um desafio constante para todos/as, pois requer mudanças de concepções sobre o que entendemos ser uma pessoa, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, o tempo, os recursos e os procedimentos de ensino, entre outros temas nos processos educacionais. Transformar a avaliação escolar requer que procuremos outros caminhos, aqueles que atendam às necessidades educacionais específicas das crianças com deficiências e que estejam comprometidos com o princípio de avaliar para as aprendizagens.

Apesar de nossa pesquisa não ter como objetivo investigar a materialidade das ações relatadas em sala de aula regular, compreendemos que esse passo pode ser importante para a continuidade deste processo investigativo, com a intenção de verificar como as ações relatadas e explicitadas por professoras sobre avaliação formativa acontecem de fato nas salas de aula.

Somos otimistas em reconhecer que as mudanças estão acontecendo, *aos poucos!* Não há como nos esquivar dos paradigmas emergentes relacionados à inclusão escolar e à avaliação das crianças com deficiências.

Por esse motivo, reconhecemos como pontos comuns expressos pela maioria das participantes da pesquisa que:

- a) Cada ser é único, singular e necessita de um olhar sensível e específico em seu processo educativo e avaliativo;
- b) A intenção de avaliar para as aprendizagens é primordial;
- c) Estabelecer vínculos e conhecer as necessidades educacionais específicas são essenciais para garantir as aprendizagens significativas para as crianças com deficiências;
- d) Muitas vezes é preciso diversificar as propostas de trabalho avaliativo, modificando as metodologias e os modos de organizar o trabalho pedagógico para atendê-las em suas singularidades;
- e) Pensar o ensino requer uma outra concepção de criança, de estudante, de pessoa e de ensino-aprendizagem-avaliação;

f) Um dos caminhos que se apresenta aos docentes nesse momento é flexibilizar os saberes e o conteúdo, priorizando aqueles em que as crianças com deficiências podem ter melhores condições e possibilidades para aprender;

g) A corresponsabilização de toda a comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiências em seu processo educacional.

Dessa maneira, é importante frisar que atingimos o principal objetivo da pesquisa, que pretendeu conhecer práticas avaliativas que se aproximem dos princípios da avaliação formativa realizadas por docentes com crianças que possuem deficiências, entretanto ressaltamos que viver e praticar a avaliação formativa não é fácil! Sabemos que ainda há uma longa trajetória a seguir, pois “romper com o estigma classificatório da avaliação” não é responsabilidade apenas da escola, mas da sociedade como um todo. Vamos caminhando um passo de cada vez e caminhemos juntas e juntos, ou não chegaremos a lugar algum.

Em síntese, acreditamos que esses apontamentos amparam nossa certeza de que o caminho percorrido até agora revelou-nos as aproximações entre as práticas das professoras e os princípios da avaliação formativa, contribuindo, assim, com o processo educacional das crianças com deficiências.

Esta pesquisa ensinou particularmente o quanto olhares sensíveis e atentos aos contextos escolares, às professoras, às crianças, a todos/as os/a outros/as nos fazem transcender a nós mesmas na busca de aprender “sobre” e “com” e o/a outro/a.

Assim, entendemos que a avaliação escolar precisa transcender os sistemas vigentes. Faz-se necessário buscar novos meios para compreender a nós mesmos, à sociedade de que fazemos parte para construir a sociedade que almejamos. Enquanto coletivo plural de docentes, composto majoritariamente de mulheres, precisamos resistir à desumanização trazida pelo atual sistema educacional meritocrático e classificatório e lutar para organizar mecanismos educativos que solidifiquem novos sistemas escolares inclusivos que permitam a aprendizagem significativa de todas as pessoas no contexto escolar. Essa é uma grande responsabilidade político-pedagógica nossa.

Esperamos que este relatório contribua com todos/as os/as professores/as que atuam no contexto da Educação Básica, especialmente os/as que trabalham diretamente com crianças com deficiências. Consideramos que essa pesquisa pode aprimorar estudos, debates e outras pesquisas, de maneira a ampliar os conhecimentos sobre a avaliação formativa para as crianças com deficiências.



Para encerrar nossas considerações, mas permanecer em provocações, nos motivamos pelos pensamentos de Paulo Freire, confiando que precisamos: “[...] esperar como se o verbo fosse intransitivo” (FREIRE, 1992).

E neste esperar, podemos considerar que:

[...] nunca tivemos na História um momento mais cheio de possibilidades, de esperança e de sonho do que esse, em que se esfacelou, diante de nossos olhos estupefatos, um modelo [...] e que agora exige de nós a [re]invenção real [...] dentro de uma moldura democrática. (FREIRE, 1992, grifos nossos).

Enfim, queremos dizer que não podemos esperar, mas precisamos acreditar que os sonhos serão realidades. Podemos resistir e nunca desistir de nossa responsabilidade política e pedagógica com o ensino, a aprendizagem e a avaliação, objetivando garantir uma escola pública, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os/as cidadãos/ãs. Sim, sonhamos! E o sonho nos assusta, pois são maiores que nós! Professores e Professoras não desistem de sonhar, imaginar, viver e, juntos e juntas, “esperançar”!

Obrigada!

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ALBUQUERQUE, Richardson Batalha de. **Sei ou não sei, eis a questão**. O professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.
- ALMEIDA, Carla Campos de Oliveira. **Avaliação pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais do município de extrema**: um estudo de caso. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove De Julho, São Paulo, 2017.
- ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Goiás, Catalão, 2016.
- ALVES, Augusto Marques. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual**: análise de teses e dissertações brasileiras. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**: Poesia: Quem sou? São Paulo: Editora Papyrus, 1998.
- ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Danielle Araújo Rosado. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21 n. 66 jul.-set. p. 569- 591, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630> Acesso em: 05 jan. 2020.
- ANDRADE, Mirela Moreno Almeida de. **Percepção de competência na execução de atividades realizadas por escolares com e sem deficiência**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2016.
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo Focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Revista Cogitare - UFPR**, Curitiba v. 9, n. 1, 9-14, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/ce.v9i1.1700> Acesso em: 05 jan. 2020.
- BARBOSA, Ana Paula Lima. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE**: diagnóstico, análise e proposições. 2016. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. **A dimensão dialógica da avaliação formativa**. 1. ed. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

BATISTA, Carmyra Oliveira. O processo comunicacional da avaliação nas práticas escolares de professores universitários. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 72.425/73**, cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1973.

BRASIL. **Decreto nº 6949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 21 mar.2019

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 2 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: SEED, 1999. 96 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.9).

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília, DF: SEESP, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRUNO, M. M. G. **Avaliação Educacional de crianças com deficiência visual e múltipla na educação infantil**: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2005.

CAMPOS, Erica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em educação, contextos contemporâneos e demandas populares) - Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

CARVALHO, Cristina Angelica Aquino de. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual**: um estudo de caso. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CARVALHO, Debora Aldyane Barbosa. **As contribuições da ação docente para os indicadores de desempenho dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Jaguaruana-CE**. 2018. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. O Direito De Ter Direitos. *In*: BRASIL. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 17-26 - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v. 9).

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 9ª ed.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. *In*: MORAES, Denis de. (Org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº: 13/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 12 mai. 2020.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [S.l.]: CNE, 2001.

COSTA. Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia.

**Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 19, n. 2, maio/ ago. 2011 ISSN 0104-026X  
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200011>. Acesso em: 05 jan. 2020.

DAHER, Gustavo. **A concepção política de cidadania no pensamento de Hannah Arendt**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

DAVIS, C; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: DAVIS, C. et al. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-112.

DELLORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

DUPRAT, Angélica Alecsandra; OLIVEIRA, Uilson Nunes de. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Paraná: Secretaria do Estado, 2016. v. 1 Disponível em:  
[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_gestao\\_unioeste\\_angelicaalecsandraduprat.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_unioeste_angelicaalecsandraduprat.pdf) Acesso em: 20 jan. 2019.

FERNANDES, Cláudia de O. **Avaliação para as aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; KETELE, J. M. (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 131-142.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo. Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação [on-line]**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006, vol.19, n.2, p.21-50.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1994.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em Silêncio: uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 12, nº 39, p. 263-285, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 127-139, mai./ago., 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. II, n. 4, p.111-118, 1996.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004> Acesso em: 17 out. 2019.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo. Ática, 2004.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HORTON, Myles; BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS, John E. **We make the road by walking**: conversations on education and social change, by Myles Horton and Paulo Freire. Philadelphia, PA: Temple University Pres, 1990.

JESUS, D. M. et al. Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In*: JESUS, Denise Meyrelles; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva. (Orgs.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual da educação especial**. São Carlos: ABPEE, 2015. p. 93-114.

LAKATOS, A M.; MARCONI, M A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 1993.

LARA, Patricia Tanganelli. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem**: análise do documento oficial da secretaria municipal de educação de São Paulo. 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca, 2016.

LUCKESI, Cripriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cripriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

LUCKESI, Cripriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cripriano Carlos. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. **Práticas avaliativas de professores de crianças com Síndrome de Down nos anos iniciais no Ensino Fundamental**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

LUTHER KING JR., Martin. **I have a dream - Eu tenho um sonho**. Martin Luther King Jr. 1963 (6min26s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=fz\\_7luovxPc](https://www.youtube.com/watch?v=fz_7luovxPc). Disponível em Acesso em: 06 jan. 2020.

LUZ, Lelyane Silva e. **Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual**. 2017 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MAIS MULHER (BLOG). Ellen Johnson-Sirleaf. **Mais Mulher**, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://mmulher.blogs.sapo.cv/ellen-johnson-sirleaf-frase-inspiradora-14500>. Acesso em 30 jan. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, Eduardo José; OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out./dez.,

2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400007> Acesso em: 17 out. 2019.

MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P.; GERMANO, G. D. (Orgs.). **Política de e para educação especial**. Marília: ABPEE, 2018.

MANZUTTI, Joyce Rovari; MENDES, Lurdes Mariano. **Família e escola juntas para a aprendizagem do aluno deficiente**. [S.l.], 2014. Disponível em: [https://www.pedagogia.com.br/artigos/familia\\_escola\\_juntas](https://www.pedagogia.com.br/artigos/familia_escola_juntas). Acesso em: 17 jan. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ABRANTES, Ângelo Antônio (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial e inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Olenir Maria Mendes; RICHTER, Leonice Matilde; MARTINS, Christian Alves; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; COSTA, Simone de Freitas Pereira. (Orgs.). **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

MITJAVILA, Mirian Raquel; JESUS, Cristiane da Silva de. Globalização, modernidade e individualização social. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 1 Jan/Jun. 2004.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. **Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MOREIRA, Danilo José Silva et al. Aspectos gerais do xeroderma pigmentoso: Uma revisão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 11, pp. 114-126. Março de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/aspectos-gerais-do-xeroderma>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MUNIZ, Sheila Maria. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do Ensino Fundamental em Jijoca de Jericoacoara-Ce**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

NUNES, Vera Lucia Mendonca. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

OLIVEIRA, L. C. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, [s.l.], v. 2, n.3, 2008.



- OLIVEIRA, Neidyana Silva de. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema Scala Web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum**. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- OLIVEIRA, Rose Meire da Silva e. **Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados**. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- OLIVEIRA, Rose Meire da Silva e. Pais/responsáveis: participação necessária. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas, **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**, Campinas, SP, Papirus, 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha: ONU, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.
- PACHECO, José. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SANTOS, Carla Ulliane Nascimento. **O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental -Ciclo I (2007)**
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual**. São Paulo: SME, 2008.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n, 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de**

Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015.** Aprova plano municipal de educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Uberlândia: Prefeitura, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. *In*: FERNANDES, Cláudia de O. **Avaliação para os aprendizes: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** 1. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VITORINO, Stephania Cottorello. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública.** 2016 167 f. Tese (Doutorado em Educação escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

VIX. A mestra Antonieta de Barros. **Vix.com.** Disponível em <https://www.vix.com/pt/bdm/estilo/a-mestra-antonieta-de-barros>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. **Formação de professor de geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16196>. Acesso em: 25 out. 2019.

**APÊNDICE A – LISTA DOS TRABALHOS EXCLUIDOS DA REVISÃO DE  
LITERATURA**

<p>1. AFONSO, Priscila Benitez. <b>Capacitação de pais e professores para ações integradas de ensino de leitura e escrita para aprendizes com autismo e deficiência intelectual.</b> 06/03/2015 150 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.</p>
<p>2. ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. <b>Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual.</b> 30/09/2015 162 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.</p>
<p>3. ALMEIDA, Carolina de. <b>Relatos de professores da educação infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência. São Carlos/SP 2015.</b> 23/04/2015 137 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.</p>
<p>4. ALMEIDA, Monica Andrea Oliveira. <b>Ação afirmativa de corte racial na educação básica em uma escola de excelência: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ</b> 15/04/2016 281 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">www.dbd.puc-rio.br</a></p>
<p>5. ALMEIDA, Vania Lima de. <b>A inclusão escolar sob a perspectiva do aluno com deficiência matriculado no Ensino Médio.</b> 26/05/2015 89 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: não definida</p>
<p>6. ALVES, Talita de Araujo. <b>Evidências de validade e propriedades psicométricas do SON-R 6-40.</b> 29/02/2016 81 f. Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade de Brasília – BCE</p>
<p>7. AMARAL, Hellen Tsuruda. <b>Clima Escolar Autoritativo e vitimização entre pares em estudantes com deficiência intelectual .</b> 07/03/2018 97 f. Mestrado em Educação</p>

Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR
8. ANICETO, Gabriela. <b>Levantamento de repertório de linguagem em crianças pequenas com Síndrome de Down</b> . 22/02/2017 140 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional UFSCar.
9. ANJOS, Pollianna Garcia dos. <b>Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente</b> 27/07/2018 187 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: <a href="https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6564">https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6564</a>
10. ANUNCIACAO, Livia Maria Ribeiro Leme. <b>Ensino itinerante na Educação Infantil: investigando as práticas docentes</b> . 13/02/2017 166 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
11. ARAUJO, Daniele Francisco de. <b>Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense</b> 14/12/2016 152 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRRJ
12. ARAUJO, Eunice Aristides. <b>Elementos de vulnerabilidade programática em saúde segundo os níveis de atenção em cidades rurais</b> 16/03/2017 não definida f. Mestrado em Psicologia Social Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB / BC
13. ARAUJO, Jeane de Araujo Rocha Martins. <b>O tratamento de reabilitação do Transtorno do Espectro do Autismo na rede pública de saúde</b> . 27/07/2017 82 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Félix Zavattaro
14. ARRAIS, Gardner De Andrade. <b>Educação Estética de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio</b> . 27/02/2018 206 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE.

15. ATALIBA, Patrick Muniz. <b>Avaliação de impacto do Programa Saúde nas Escolas</b> 14/04/2015 95 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Salgado de Oliveira, Niterói Biblioteca Depositária: Universidade Salgado de Oliveira – Universo
16. AVILA, Leila Lopes de. <b>O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa.</b> 02/03/2015 180 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ
17. BARBOSA, Everton Horiquini. <b>Interação entre deficiência de ferro e estimulação tátil: avaliação ultraestrutural do nervo óptico de ratos wistar no período pós-natal precoce</b> 27/11/2017 124 f. Doutorado em Psicobiologia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: PCARP USP
18. BARROS, Carolina Valerio. <b>Estudo de sensibilidade do IRDI-Questionário para TEA (Transtorno do espectro de autismo): Possibilidades de utilização para detecção de sinais iniciais e para rastreamento'</b> 01/08/2016 129 f. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dante Moreira Leite , Instituto de Psicologia
19. BARROS, Leonardo de Oliveira. <b>Construção e evidências de validade da escala de interesses profissionais para deficientes visuais.</b> 02/08/2016 143 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Campinas Biblioteca Depositária: Santa Clara
20. BASSETTO, Victor Hugo. <b>Software “Ensino” para capacitação em análise do comportamento: avaliação da eficiência entre duas versões.</b> 27/03/2015 108 f. Mestrado em Análise do Comportamento Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina
21. BATISTA, Mirian Vieira. <b>Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down.</b> 30/05/2016 129 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar.
22. BAU, Marlene Alamini. <b>Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR – Câmpus medianeira.</b> 10/02/2015 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino:

Universidade est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília
23. BENETTI, Daniella Simoes. <b>Efeitos de um treino de habilidades para a vida junto a adolescentes com deficiência intelectual e em situação de acolhimento São Carlos</b> 17/12/2015 198 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar
24. BENEVIDES, Marta Cavalcante. <b>Das práticas escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-CE.</b> 30/07/2015 142 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal Do Ceará/Biblioteca De Ciências Humanas
25. BERNAL, Marilia Penna. <b>Praxia da criança com Transtorno do Espectro do Autismo: um estudo comparativo.</b> 01/11/2018 128 f. Doutorado em Psicologia Clínica Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dante Moreira Leite do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).
26. BRACCIALLI, Ana Carla. <b>Tradução e adaptação transcultural do instrumento Educacional Technology Predisposition Assessment -ETPA</b> 01/12/2017 101 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília ), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília.
27. BREITENBACH, Fabiane Vanessa. <b>A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior: obstáculos e possibilidades'</b> 10/08/2018 250 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
28. BRITO, Cristiana Maria Macedo de. <b>Efeitos de uma intervenção interdisciplinar sobre o nível de sobrecarga e qualidade de vida em familiares cuidadores de crianças com deficiência neuromotora.</b> 31/10/2016 164 f. Doutorado em Psicologia Clínica Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UNICAP
29. BUCCIO, Maria Isabel da Silva Santos. <b>Políticas públicas da modalidade de Educação Especial: a atuação dos Conselhos no município de Araucária – PR.</b>

23/02/2017 223 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR
30. BURCHERT, Amanda. <b>O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental'</b> 06/12/2018 118 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade La Salle, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle
31. BUZETTI, Miryan Cristina. <b>Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual.</b> 10/04/2015 125 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar
32. CAETANO, Viviane Gislaïne. <b>Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual.</b> 21/12/2015 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM
33. CALHEIROS, David dos Santos. <b>Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais</b> 24/02/2015 167 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.
34. CAMPOS, Carolina Rosa. <b>Avaliação da inteligência para crianças deficientes visuais: construção de subtestes e investigação de suas qualidades.</b> 13/02/2017 284 f. Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: PUC-CAMPINAS.
35. CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. <b>O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB-UFSCar'</b> 27/08/2015 209 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.
36. CANOSA, Alessandra Corne. <b>Aspectos críticos para o ensino de relações condicionais e avaliação da emergência de relações de equivalência para crianças com deficiência visual</b> 29/11/2017 164 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do

Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.
37. CARDOSO, Fernanda Camara. <b>Formação e atuação de professores de língua portuguesa e língua estrangeira na educação de estudantes surdos em escolas públicas municipais de Ladário – Mato Grosso do Sul.</b> 01/11/2018 87 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
38. CARVALHO, Debora Aldyane Barbosa. <b>As contribuições da ação docente para os indicadores de desempenho dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Jaguaruana-CE</b> 12/07/2018 160 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Repositório Institucional/Universidade Federal do Ceará.
39. CARVALHO, Marielle Duarte. <b>Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência.</b> 09/06/2017 137 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.
40. CARVALHO, Wirla Risany Lima. <b>Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico - reflexiva</b> 27/07/2016 280 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro De Humanidades.
41. CASTADELLI, Gilson Aparecido. <b>Estudo da usabilidade de software telemático em dispositivos móveis com interface háptica e acústica para deficientes visuais.</b> 20/02/2017 197 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília ), Marília. Biblioteca Depositária: Campus de Marília.
42. CASTRO, Natalia Monaco de. <b>Indicadores de autonomia em pessoas com deficiência intelectual</b> 20/12/2018 58 f. Doutorado em Psicologia Educacional Instituição de Ensino: Centro Universitário FIEO, Osasco Biblioteca Depositária: Professor Doutor Luiz Carlos de Azevedo
43. CASTRO, Pedro Ivo Bastos de. <b>Classificação textual de barras fluviais de cascalhos por sensoriamento remoto</b> 22/06/2015 96 f. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino:



Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Geociências.
44. CENCI, Adriane. <b>“Inclusão é uma utopia”:</b> possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 25/02/2016 335 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.
45. CHAVES, Fernanda Ferreira. <b>Análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas na dinâmica do processo de avaliação psicológica do aluno com deficiência intelectual</b> 01/12/2015 169 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: não definida
46. CORREA, Monica Isabel Carleti Cunha. <b>Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais</b> 11/12/2015 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.
47. COSTA, Ailton Barcelos da. <b>Avaliação das relações pré-aritméticas em crianças e adolescente com deficiência visual</b> 27/02/2019 110 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.
48. COSTA, Camila de Moura. <b>Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso.</b> 24/02/2015 214 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar
49. COSTA, Emilia Lima da. <b>A formação de conceitos científicos para su jeitos com deficiência visual: sequência Fedathi como aporte metodológico no ensino de química.</b> 28/04/2016 75 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro de Humanidades.
50. COSTA, Joana Maria de Moraes. <b>Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária.</b> 25/07/2017 159 f. Mestrado

em Educação Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó.
51. CRAVO, Felipe Augusto Monteiro. <b>Leitura oral e nomeação de figuras de palavras com dificuldades ortográficas por crianças com deficiência auditiva usuárias de implante coclear.</b> 21/02/2018 137 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru).
52. CUNHA, Katiane da Costa. <b>Estresse e resiliência em pais de crianças com paralisia cerebral</b> 10/11/2016 188 f. Doutorado em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: não definida
53. CUOGHI, Mariana Campeti. <b>Experiência materna, psicodinamismos e o desenvolvimento do self de mulheres e meninas vítimas de abuso sexual: um estudo transgeracional.</b> 30/04/2019 227 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: PUSP RP.
54. DAMASCENO, Rodrigo Oliveira. <b>Relações entre a Estrutura dos Estados Fenomenais e as Habilidades Visuoespaciais durante a Estimulação Tátil na Atividade de Rotação Mental em Cegos e Videntes'</b> 27/02/2015 172 f. Mestrado em Psicologia Cognitiva Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Pernambuco.
55. DEZINHO, Mariana. <b>Educação, inclusão e TIC's: avaliação da qualidade dos recursos de acessibilidade midiática na televisão brasileira-um estudo sobre legendas para pessoas com deficiência auditiva'</b> 06/05/2016 182 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.
56. DIONISIO, Ana Maria Pereira. <b>Intervenção Mediacional na Aprendizagem do Braille: um estudo com crianças deficientes visuais</b> 01/06/2016 91 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UFU.
57. DONATI, Grace Cristina Ferreira. <b>Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa.</b> 24/02/2016 202 f. Doutorado em

Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília
58. DORR, Raquel Carneiro. <b>Análises de aprendizagens em cálculo diferencial e integral: um estudo de caso de desenvolvimento de conceitos e procedimentos algébricos em uma universidade pública brasileira.</b> 29/08/2017 237 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.
59. DOTA, Fernanda Piovesan. <b>Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: avaliação de um programa de capacitação profissional.</b> 23/02/2015 85 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação.
60. EVARISTO, Fabiana Lacerda. <b>Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-adaptado para crianças/adolescentes com autismo</b> 26/02/2016 149 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Ufscar.
61. FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. <b>Ações do núcleo de acessibilidade na EaD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência</b> 27/10/2017 191 f. Doutorado em educação especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.
62. FANTI, Juliana Roberta. <b>Programa de treinamento para utilizar rastreador ocular por aluno com doença neuromuscular.</b> 22/02/2019 143 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília.
63. FELICIO, Natalia Costa de. <b>Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente</b> 15/02/2017 156 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional UFSCar.
64. FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues. <b>Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: Experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na</b>

<p><b>universidade.</b> 11/12/2015 238 f. Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE-UnB.</p>
<p>65. FERREIRA, Naidson Clayr Santos. <b>Programa de formação em informática para professores no atendimento a alunos com deficiência visual.</b> 31/03/2017 280 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional UFSCar.</p>
<p>66. FERREIRA, Robinalva Borges. <b>Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios.</b> 09/11/2017 383 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.</p>
<p>67. FERREIRA, Vanessa Queiroz. <b>Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas de diferentes redes de ensino no município de Belém/PA</b> 26/04/2019 216 f. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará.</p>
<p>68. FIORINI, Bianca Sampaio. <b>O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar'</b> 07/03/2017 145 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília.</p>
<p>69. FRANCA, Simone Denise Gonçalves Ferreira. <b>Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na Educação Infantil CEI-UFGD Dourados/MS.</b> 15/05/2018 84 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFGD.</p>
<p>70. FREITAS, Edineia da Silva. <b>Deficiência visual: revelações dos autores da área da educação sobre família e escola na Plataforma SciELO Brasil.</b> 03/07/2015 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.</p>
<p>71. FREITAS, Marcia Guimarães de. <b>Inclusão educacional e o plano institucional de desenvolvimento e expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional.</b> 30/06/2016 132 f. Mestrado em</p>

Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU.
72. FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. <b>Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.</b> 01/06/2015 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira.
73. FROTA, Joao Batista Bezerra. <b>Usabilidade da plataforma Portátil: avaliação de professores e alunos.</b> 20/01/2017 134 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: Unesp Marília.
74. GALLO, Giulia Calefi. <b>Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista.</b> 25/05/2016 100 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar.
75. GANDOLFINE, Milena. <b>Interação de uma díade mãe-criança cega no contexto de alimentação.</b> 24/02/2017 107 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.
76. GARCIA, Marcus Vinicius Fonseca de. <b>Análises funcionais experimentais do comportamento autolesivo em uma instituição brasileira.</b> 27/02/2015 46 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: FAFICH.
77. GERALDO, Deisy Emerich. <b>Problemas de comportamento de crianças com necessidades educacionais especiais, saúde e práticas educativas do cuidador'</b> 16/11/2017 115 f. Doutorado em Psicologia Clínica Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dante Moreira Leite.
78. GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso. <b>Envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual: qualidade de vida.</b> 14/11/2017 165 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.
79. GIROTTO, Cristiane Tarine Muller. <b>Educação alimentar e nutricional no contexto da escola especial: implicações na formação docente e na saúde dos estudantes</b>

29/03/2019 130 f. Mestrado em Educação nas Ciências Instituição de Ensino: Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques.
80. GOMES, Luana Aparecida Silva. <b>Avaliação comportamental e eletrofisiológica do sistema visual em camundongos com anemia a partir de um modelo de colite aguda</b> 31/01/2017 não definida f. Mestrado em Neurociências e Comportamento Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann.
81. HONNEF, Claucia. <b>O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial.</b> 04/10/2018 294 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
82. IKONOMIDIS, Vula Maria. <b>Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira.</b> 26/03/2019 não definida f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.
83. JANUARIO, Bruna Setin. <b>Avaliação da resiliência e fatores de vulnerabilidade em mães de crianças surdas.</b> 08/03/2017 87 f. Mestrado em Psicologia da Saúde Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: UMESP.
84. JUNIOR, Samuel Vinente da Silva. <b>Política e organização pedagógica do atendimento educacional especializado em um município amazonense.</b> 07/02/2017 177 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.
85. KITTEL, Rosangela. <b>Facebook: as ações que jovens com deficiência intelectual realizam na rede social digital à luz dos princípios da advocacia.</b> 15/02/2017 108 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: não definida.
86. KLEMZ, Charles. <b>Inclusão transversal da diversidade humana a partir da perspectiva da educação e da teologia.</b> 31/07/2019 126 f. Mestrado em Teologia Instituição de Ensino: Escola Superior de Teologia, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Faculdades EST.

<p>87. KUHN, Ernane Ribeiro. <b>A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações da rede municipal de ensino.</b> 08/03/2017 82 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca.</p>
<p>88. LARA, Patricia Tanganelli. <b>Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente.</b> 27/03/2017 209 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília.</p>
<p>89. LECHUGO, Carla Pineda. <b>A educação tecnológica: sua história, seus professores e a percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas.</b> 29/02/2016 249 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Sorocaba, Sorocaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "Aluísio de Almeida".</p>
<p>90. LIMA, Marcela Francis Costa. <b>O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?</b> 31/01/2017 171 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRRJ.</p>
<p>91. LIMA, Roger Pena de. <b>A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF: análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal'</b> 13/12/2017 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE.</p>
<p>92. LINS, Manuela Ramos Caldas. <b>Relações entre a Inteligência Geral e a Inteligência Emocional: o papel do autoconceito em crianças e adolescentes videntes e com deficiência visual.'</b> 04/03/2016 115 f. Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: <a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/20000">http://repositorio.unb.br/handle/10482/20000</a>.</p>
<p>93. LIRA, Aureanne Villacorta de Araujo Pierre. <b>Comunicação Alternativa e Ampliada: Um recurso para favorecer o desempenho ocupacional de jovens com Transtorno do Espectro Autista.</b> 30/08/2016 149 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.</p>
<p>94. LISBOA, Elise Ribas. <b>A tutoria clínico-escolar no processo de inclusão escolar: Um estudo de caso.</b> 15/05/2015 135 f. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento</p>

Humano Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dante Moreira Leite, Instituto de Psicologia.
95. LIVRAMENTO, Mariana da Silva. <b>Perfil funcional de pessoas com deficiência visual: um estudo, a partir do World Health Organization Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0)</b> 28/11/2017 153 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU-UFSC.
96. LOPES, Betania Jacob Stange. <b>Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário.</b> 25/02/2016 246 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar.
97. LUCCHESI, Fernando del Mando. <b>Leitura e inteligibilidade da fala em crianças usuárias de implante coclear.</b> 26/02/2018 222 f. Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.
98. MACEDO, Mariangela Miranda Ferreira. <b>WISC-IV: evidências de validade com grupos especiais.</b> 19/07/2016 160 f. Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Salgado de Oliveira, Niterói Biblioteca Depositária: Universidade Salgado de Oliveira - Campus Niterói.
99. MACHADO, Ana Paula. <b>Investigando as significações por segundos professores sobre o seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.</b> 23/02/2017 163 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU – UFSC.
100. MADANELO, Luciana. <b>Avaliação de características do espectro autista em pacientes com Distrofia Muscular de Duchenne.</b> 27/09/2018 109 f. Mestrado em Neurociências e Comportamento Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Psicologia.
101. MAGALHAES, Tamara Franca de Almeida. <b>Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense.</b> 24/02/2016 147 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ



102. MAHL, Eliane. **Programa de Formação Continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência.** 16/03/2016 274 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar.
103. MANZINI, Mariana Gurian. **Comunicação alternativa para crianças com paralisia cerebral não verbais: programa de intervenção para contextos de vida diária.** 05/12/2017 187 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.
104. MARINS, Danielli Gualda. **Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico.** 30/08/2018 177 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.
105. MARIUSSI, Madalene Isabel. **Políticas de educação especial: a deficiência intelectual na Educação Básica.** 31/05/2016 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.
106. MARQUES, Maria de Fatima Jeronimo. **Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência.** 15/02/2019 não definida f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BCZM/UFRN.
107. MARTINS, Barbara Amaral. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias.** 23/11/2018 326 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília.
108. MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental.** 26/05/2015 225 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.

<p>109. MATOS, Denise Maria de. <b>As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a Educação Especial no Paraná.</b> 27/04/2017 192 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.</p>
<p>110. MATOS, Liziane Goncalves de. <b>Como se decide a (in)capacidade e a deficiência? Uma etnografia sobre moralidades e conflitos em torno da perícia médica previdenciária.</b> 18/07/2016 265 f. Doutorado em Antropologia Social Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades.</p>
<p>111. MAZZEI, Rodrigo Focosi. <b>As influências recíprocas das habilidades cognitivas e da nutrição.</b> 25/07/2017 113 f. Mestrado em Psicobiologia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: PCARP.</p>
<p>112. MEJIA, Cristina Fuentes. <b>Relação família-escola na perspectiva da legislação educacional inclusiva, dos familiares e gestores escolares.</b> 13/12/2017 211 f. Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF.</p>
<p>113. MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet. <b>Plano educacional individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito.</b> 15/03/2019 275 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.</p>
<p>114. MELO, Flavio Anderson Pedrosa de. <b>Construção, validação de conteúdo e aplicação do protocolo avaliativo de iniciação esportiva em cadeira de rodas.</b> 22/05/2018 182 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.</p>
<p>115. MENDES, Cleberson de Lima. <b>O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Cursos de Licenciatura em Matemática do Sistema Acafe.</b> 23/02/2017 207 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade da Região de Joinville, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.</p>
<p>116. MENDES, Melina Thais da Silva. <b>Ensino colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.</b> 11/05/2016 167 f.</p>

Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar.
117. MENDES, Regina da Silva. <b>A escolarização de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC'</b> 26/02/2016 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.
118. MENZORI, Leticia Regina Fava. <b>Ensino de leitura e escrita em crianças com diferentes necessidades educacionais especiais por meio de um programa informatizado de ensino.</b> 22/02/2016 72 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação – UNESP.
119. MOREIRA, Simone Miranda. <b>Acessibilidade e usabilidade em curso online: um desafio para as escolas de governo.</b> 01/04/2016 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCEUnB.
120. MUCH, Liane Nair. <b>Necessidades formativas para a docência em Geografia na Educação Básica.</b> 03/08/2017 205 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
121. MUNIZ, Joice Daiane. <b>Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa.</b> 31/01/2019 131 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária UFSCar.
122. NALLE, Juliana Gisele da Silva. <b>Inclusão nas faculdades de tecnologia do estado de São Paulo: percepções de gestores e de egressos Público Alvo da Educação Especial.</b> 31/10/2018 294 f. Doutorado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
123. NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. <b>Para ler vozes na tela: a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para surdo.</b> 30/01/2018

251 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.
124. NASCIMENTO, Jessica Mendes do. <b>Efeitos de uma intervenção computadorizada sobre a ansiedade à matemática em crianças com discalculia do desenvolvimento.</b> 12/08/2019 115 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação.
125. NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do. <b>O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa.</b> 22/05/2015 143 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste Do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: Unioeste - Campus de Cascavel.
126. NETO, Aristoteles Teobaldo. <b>A Geografia do risco e da vulnerabilidade ao calor em espaços urbanos da zona tropical: o caso Cuiabá-MT'</b> 22/02/2019 327 f. Doutorado em Geografia Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT UNESP.
127. NEVES, Sandra Lia de Oliveira. <b>A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino de Simão Pereira (MG): políticas e ações pedagógicas.</b> 26/04/2018 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária.
128. NOBREGA, Poliana Dantas da. <b>A rede de saúde do trabalhador sob a perspectiva do usuário: análise das trajetórias e das implicações do adoecimento para o trabalhador.</b> 13/03/2018 118 f. Mestrado em Psicologia da Saúde Instituição de Ensino: Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual da Paraíba.
129. NOGUEIRA, Danielle Cristina. <b>Revisitando o espaço escolar: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP em uma escola prioritária.</b> 12/02/2015 120 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo – UFSCar>
130. NOZU, Washington Cesar Shoiti. <b>Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais.</b> 23/01/2017 235 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.

- |  |
|--|
| 131. OHNO, Priscilla Moreira. <b>Cognições e Coping Cognitivo relacionados à qualidade de vida em diabéticos</b> 15/02/2017 158 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: FAFICH.  |
| 132. OLIVATI, Ana Gabriela. <b>Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade pública.</b> 10/10/2017 125 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação. |
| 133. OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de. <b>Avaliação de programa de consultoria na Educação Física escolar.</b> 13/04/2017 202 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.   |
| 134. OLIVEIRA, Cassandra Melo. <b>Construção e busca de evidências de validade de um banco de itens de personalidade para testagem adaptativa desenvolvido a partir dos princípios do desenho universal.</b> 24/11/2017 173 f. Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária UFSC.                         |
| 135. OLIVEIRA, Cláudia Moura De Sant'Anna Carvalho de. <b>Habilidades sociais educacionais de professores de pessoas com transtorno do espectro autista'</b> 23/06/2016 143 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Católica De Petrópolis, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP.  |
| 136. OLIVEIRA, Everton Luiz de. <b>“Pô, tô vivo, véio!”: história de vida e sexualidade de pessoas com deficiências físicas.</b> 31/03/2016 180 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSCar.   |
| 137. OLIVEIRA, Janiby Silva de. <b>Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva.</b> 02/06/2017 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Paulo Freire da Universidade do Estado.   |
| 138. OLIVEIRA, Lígia Maria Nogueira. <b>Trabalho Pedagógico na Educação Especial: O professor de sala de recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão</b> 30/05/2016 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade  |

Federal de São Carlos, Sorocaba Biblioteca Depositária: Biblioteca do campus Sorocaba da UFSCar.
139. OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. <b>Acessibilidade e Ensino Superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional.</b> 27/10/2017 237 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: não definida.
140. OLIVEIRA, Neidyana Silva de. <b>Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema Scala Web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum.</b> 20/07/2017 217 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro De Humanidades.
141. OLIVEIRA, Roseli Figueiredo Correa de. <b>Alunos dotados e talentosos: estarão eles em minha sala de aula?'</b> 08/12/2015 142 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.
142. PAIVA, Carla de. <b>O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado.</b> 14/12/2017 140 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: não definida.
143. PAIXAO, Katia de Moura Graça. <b>Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita.</b> 07/03/2018 198 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília.
144. PAULINO, Vanessa Cristina. <b>Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita.</b> 04/12/2017 195 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.
145. PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. <b>Processos de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: a apropriação da solução assistiva no contexto das organizações Brasil-Espanha</b> 15/12/2016 182 f. Doutorado em Educação Instituição de

Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.
146. PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. <b>Inclusão no Ensino Superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal'</b> 13/06/2016 283 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
147. PEREIRA, Elizabete Aparecida. <b>A pessoa com deficiência intelectual e o transcendente: contributo das escolas mantidas por APAEs do Paraná na construção da identidade do ensino religioso.</b> 17/02/2017 161 f. Mestrado em Teologia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: não definida.
148. PESSOA, Leilane De Nazare Fagundes. <b>Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da Educação Infantil: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA</b> 28/06/2018 não definida f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: não definida.
149. PIETROBOM, Franciely Oliani. <b>Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados/MS</b> 13/05/2016 94 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.
150. PINHEIRO, Ronan Adinael. <b>Tecnologias digitais em experiências de letramentos de jovem com deficiência intelectual na escola inclusiva.</b> 30/07/2018 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.
151. PIRES, Viviane Ferrareto da Silva. <b>O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde.</b> 11/03/2016 94 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
152. PREVIATO, Daniel Bianconi. <b>Professores de música e inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial: percepções sobre o fazer docente</b> 19/10/2016 151 f. Mestrado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio

De Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
153. PRETI, Jessica de Lourdes. <b>O desafio da universalização da educação básica no contexto das políticas educacionais para a educação especial.</b> 29/08/2017 75 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina.
154. PRIMO, Fernanda Costa Peixoto. <b>A dimensão subjetiva do acesso: avaliação de um programa municipal de transporte para pessoas com deficiência a partir da perspectiva de seus usuários</b> 28/06/2016 153 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydnei Lima Santos.
155. QUITERIO, Patricia Lorena. <b>Programa de Promoção das Habilidades Sociais de alunos não falantes tendo como interlocutores graduandas em Pedagogia.</b> 30/03/2015 260 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.
156. RAKOS, Florencia Medina. <b>Educação em Direitos Humanos e conexão escola mundo: desafios e oportunidades no processo de empoderamento juvenil.</b> 20/08/2019 não definida f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: não definida.
157. RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. <b>A tecitura[sic] da educação inclusiva na docência superior: uma trama colorida por narrativas de formação</b> 21/12/2017 189 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.
158. RANGEL, Aline Batista. <b>Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios.</b> 10/03/2015 118 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.
159. REGIS, Tamara de Castro. <b>Um estudo para elaboração de atlas municipal na perspectiva da educação geográfica inclusiva: o atlas adaptado do município de Florianópolis</b> 08/03/2016 269 f. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSC.



<p>160. REIS, Luciana Bicalho. <b>Programa de Intervenção em Mediação Materna (PIMM) e Síndrome de Down: qualidade da mediação e análise de Indicadores emocionais, enfrentamento do diagnóstico e crenças sobre o desenvolvimento infantil.</b> 23/09/2015 não definida f. Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES.</p>
<p>161. REIS, Marcia Regina dos. <b>Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural.</b> 09/11/2018 215 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília.</p>
<p>162. RIBEIRO, Ielva Maria Costa de Lima. <b>Um estudo qualitativo sobre a avaliação das políticas públicas de Educação Especial.</b> 29/03/2016 126 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Salgado de Oliveira, Niterói Biblioteca Depositária: Universidade Salgado de Oliveira – Universo.</p>
<p>163. RIBEIRO, Jaqueline Regina Paes. <b>O estado do conhecimento das produções científicas stricto sensu em Psicologia sobre jovens universitários (2008-2017).</b> 19/02/2019 168 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Roberto Duarte Pires.</p>
<p>164. RIBEIRO, Rosanna Jacobina. <b>Habilidades de resiliência, enfrentamento e autoeficácia como promoção de saúde em pessoas com Diabetes Mellitus tipo 2.</b> 09/08/2017 155 f. Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE/UnB.</p>
<p>165. RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares. <b>A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia- CE: uma análise sobre o uso do software Luz do Saber na sala de recurso multifuncional.</b> 04/07/2018 243 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará.</p>
<p>166. RODRIGUES, Pauliana do Nascimento. <b>Efeitos da exposição combinada a programas informatizados de ensino de leitura, escrita e consciência fonológica a alunos com dificuldade de aprendizagem.</b> 30/06/2016 150 f. Mestrado em Educação</p>

<p>Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca comunitária UFSCar.</p>
<p>167. RODRIGUES, Viviane. <b>Efeitos do PECS associado ao video modeling em crianças com Síndrome de Down.</b> 24/02/2015 não definida f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: não definida.</p>
<p>168. ROSA, Aldarlei Aderbal da. <b>Tecnologias em salas de recursos multifuncionais: concepções, usos e materialidades.</b> 08/02/2019 112 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da UDESC.</p>
<p>169. ROSA, Claudio Adão da. <b>A avaliação de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio.</b> 14/03/2019 134 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.</p>
<p>170. ROSA, Larissa Rodrigues. <b>Videomodelação e Good Behavior Game: Intervenções comportamentais para promover interações sociais positivas entre crianças com e sem deficiência'</b> 15/02/2019 79 f. Mestrado em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca do NTPC.</p>
<p>171. RUIZ, Diego Fernando Rosero. <b>A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Básica Primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas.</b> 09/11/2015 224 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília. Biblioteca Depositária: Unesp de Marília.</p>
<p>172. SANTOS, Dilma Pereira dos. <b>Objetos educacionais como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos com deficiência auditiva.</b> 18/04/2016 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II.</p>
<p>173. SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. <b>Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português.</b> 02/12/2016 292 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.</p>

174. SANTOS, Vivian. **Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica.** 16/02/2017 116 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.
175. SEVERINO, Maria do Perpetuo Socorro Rocha Sousa. **Avaliação do processo de implementação do Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012-2014).** 22/05/2017 401 f. Doutorado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BCZM e Setorial do CCHLA.
176. SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas.** 08/03/2017 107 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília.
177. SILVA, Amanda Fernandes da. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.** 23/02/2017 124 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN.
178. SILVA, Ana Luiza Ferrari. **Adaptações de atividades para acesso ao currículo dos alunos público-alvo da Educação Especial: proposta de intervenção no contexto do Pibid.** 09/03/2016 não definida f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: não definida.
179. SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização.** 13/07/2016 101 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.
180. SILVA, Cristiane da. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos.** 26/02/2016 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.

<p>181. SILVA, Daniel de Araujo. <b>Do acesso à calçada ao acesso à cidade: acessibilidade na mobilidade urbana em Ituiutaba-MG.</b> 31/03/2017 211 f. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba Biblioteca Depositária: Repositório Institucional - Universidade Federal de Uberlândia.</p>
<p>182. SILVA, Diego Rodrigues. <b>Explorando a imagem corporal de crianças com deficiência física congênita: limites, traços e riscos.</b> 30/05/2017 188 f. Mestrado em Psicologia Clínica. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dante Moreira.</p>
<p>183. SILVA, Erika Rimoli Mota da. <b>Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos.</b> 16/02/2017 79 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca comunitária da UFSCar.</p>
<p>184. SILVA, Flavia Gabriela Domingos. <b>A escala cartográfica na ponta dos dedos: contribuição das maquetes táteis na construção da noção de proporção no espaço vivido.</b> 06/03/2015 144 f. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG.</p>
<p>185. SILVA, Maria Goretti da. <b>Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.</b> 05/05/2016 168 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.</p>
<p>186. SILVA, Mariana Cesar Verçosa. <b>O atendimento especializado no Enem para estudantes com necessidades educacionais especiais.</b> 28/03/2018 368 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.</p>
<p>187. SILVA, Raquel Souza. <b>A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão.</b> 22/02/2017 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BiCen.</p>
<p>188. SILVA, Taina dal Bosco. <b>Psicologia Escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): as conquistas e limitações presentes na legislação.</b> 22/08/2016 98 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia</p>

Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás.
189. SILVA, Thiago Aires. <b>Mediações do professor na construção de conceitos geográficos para alunos com deficiência visual.</b> 17/08/2015 113 f. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG.
190. SILVA, Wilma Carin. <b>Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de Ensino Fundamental com alto IDEB.</b> 25/02/2015 183 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária - BCo UFSCar.
191. SILVEIRA, Deise Monica Medina. <b>Audiodescrição de charges e cartuns no livro didático digital: uma proposta de parâmetros à luz da gramática do design visual'</b> 14/02/2019 257 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA.
192. SILVEIRA, Tatiana Dos Santos da. <b>Política de inclusão no Ensino Superior na modalidade EaD nas universidades privadas.</b> 26/02/2015 139 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale Do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.
193. SILVESTRE, Rosamaria Cris. <b>Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual: do prescrito ao vivenciado.</b> 28/02/2018 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília.
194. SIMÃO, Valdirene Stiegler. <b>Experiências de formação docente na Educação Especial: significações e ressignificações.</b> 28/04/2017 259 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.
195. SIMAS, Anna Salles de. <b>A formação do técnico em agropecuária, na perspectiva agroecológica.</b> 29/03/2019 62 f. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro.

<p>196. SIMIONI, Sonia Maria Rodrigues. <b>Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização o aluno com deficiência intelectual no Ensino Fundamental.</b> 29/02/2016 225 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar.</p>
<p>197. SOUZA, Calixto Junior de. <b>A formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás.</b> 21/11/2017 183 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar.</p>
<p>198. SOUZA, Carmen Rosane Segatto e. <b>Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior: a meta-avaliação como processo.</b> 06/06/2019 170 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.</p>
<p>199. SOUZA, Danielle Castelões Tavares de. <b>A Comunicação Alternativa e Ampliada como intervenção na escola em casos de crianças com mutismo seletivo.</b> 28/03/2018 145 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.</p>
<p>200. SOUZA, Izadora Martins da Silva de. <b>Desenho universal para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.</b> 30/01/2018 129 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFRRJ.</p>
<p>201. SOUZA, Kayala Oliveira. <b>Efeitos dos exergames no perfil psicomotor de crianças com Síndrome de Down.</b> 23/02/2016 158 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca comunitária UFSCar.</p>
<p>202. SOUZA, Marta Alves da Cruz. <b>A prática avaliativa na Educação Especial: processos de reflexão com o outro.</b> 17/12/2015 283 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.</p>
<p>203. STELMACHUK, Anai Cristina da Luz. <b>Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública.</b> 28/04/2017 218 f. Doutorado em</p>

Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.
204. STOIANOV, Maristela. <b>Análise psicométrica de um questionário para avaliação do impacto da alteração de visão de cores.</b> 07/12/2018 não definida f. Mestrado em Psicologia (Psicologia Experimental) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: não definida.
205. TAMANAHA, Aicyr Lomonte. <b>Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em braille.</b> 29/08/2018 118 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.
206. TEO, Gustavo Haach. <b>Adaptações na Educação Física escolar: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência.</b> 30/09/2015 120 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.
207. TEZORI, Rosangela Cristina Sales. <b>Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar.</b> 29/05/2015 93 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.
208. TOLOI, Gabriela Gallucci. <b>Formação de professores de Educação Física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva.</b> 12/02/2015 212 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília.
209. TORRES, Michele Goncalves Romcy. <b>Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no Ensino Superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC.</b> 27/04/2015 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Biblioteca de Ciências Humanas.
210. VALA, Thais Mendes. <b>Desenvolvimento motor de uma criança com Síndrome de Rubinstein Taybi - estudo de caso São Carlos 2015.</b> 13/03/2015 158 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.
211. VIANA, Ana Celia de Lima. <b>Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial.</b> 04/03/2015 121 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.
212. VIANA, Flavia Roldan. <b>Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada</b> 22/12/2016 319 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Centro De Humanidades/Universidade Federal do Ceará
213. VICARI, Luiza Pinheiro Leão. <b>Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.</b> 19/03/2019 165 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.
214. XAVIER, Maira da Silva. <b>Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico.'</b> 24/10/2018 93 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
215. ZAMPAR, Josilene Aparecida Sartori. <b>Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência'</b> 24/02/2015 106 f. Mestrado em Educação especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.
216. ZUTIÃO, Patricia. <b>Programa "Vida na comunidade" para familiares de jovens com deficiência intelectual.</b> 25/02/2016 180 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar.



## APÊNDICE B – CONVITE AOS PARTICIPANTES

# CONVITE



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE UBERLÂNDIA**

Convidamos, professoras e professores atuantes de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental,  
para participar de um Grupo Focal com o tema:  
**“Avaliação Escolar para as Crianças com Deficiência”**

O diálogo do Grupo Focal, faz parte das ações do Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado:  
***A Contribuição da Avaliação Formativa para as Crianças com Deficiência.***

Faça a inscrição gratuita:  
tel: **(034) 98869-8799**  
(Disponível em Whatsapp)  
e-mail: **janinecgp@ufu.br**  
**Vagas Limitadas**

Data: **29/04/2019**  
(segunda-feira)  
**Inscrições até dia 27/04**  
Horários disponíveis:

**Grupo 1 = 08:00 às 10:30 horas - Coffee Break: 08:00**  
**Grupo 2 = 13:30 às 16:00 horas - Coffee Break: 15:30**  
**Grupo 3 = 16:30 às 19:00 horas - Coffee Break: 16:30**

Cada pessoa poderá escolher apenas um grupo para participar.



Programa de  
Pós-Graduação em Educação



Faculdade de Educação



***Haverá emissão de certificado.***

Confirmação do Local somente para os inscritos.

***Contamos com sua participação neste evento!***

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS DISCUSSÕES NAS SEÇÕES DO GRUPO FOCAL

### ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Você está sendo convidada(o) para participar do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “**As contribuições da avaliação formativa no processo educacional das crianças com deficiência**”, que será desenvolvido sob a responsabilidade das pesquisadoras **Olenir Maria Mendes e Janine Cecília Gonçalves Peixoto**. Caso concorde em participar da pesquisa, leia e assine o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido, antes de responder às perguntas abaixo.

Nas sessões do grupo focal, as discussões se darão a partir das seguintes questões:

- Qual é sua concepção de avaliação escolar em sua instituição?
- Como estão avaliando as crianças com deficiência em sua sala de aula?
- Quais propostas de atividades avaliativas você desenvolve para os estudantes com deficiência?
- Quais experiências você pode descrever em relação à avaliação e crianças com deficiência?

1º momento – Boas vindas e coffee break;

2º momento – Responder ao questionário;

3º momento – Explicar o objetivo do trabalho de pesquisa GRUPO FOCAL, assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido;

4º momento – Propor o tempo de fala de mais ou menos 3 minutos para cada participante em relação a cada pergunta do roteiro;

5º momento – Realizar pergunta a pergunta, moderando conforme necessário e questionando caso haja dúvida;

6º momento – Fechar o grupo focal com uma projeção que indica a hipótese do trabalho de pesquisa e como ele pode atender à demanda das crianças com deficiência;

7º momento – Agradecer e indicar que assim que a pesquisa estiver concluída serão convidados para saber sobre os resultados.

Gratas,

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orientadora Olenir Maria Mendes  
Mestranda: Janine Cecília Gonçalves Peixoto

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO

(Docentes)

Você foi convidado a participar do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “**As contribuições da avaliação formativa no processo educacional das crianças com deficiência**”, que será desenvolvido sob a responsabilidade das pesquisadoras **Olenir Maria Mendes e Janine Cecília Gonçalves Peixoto**. Caso concorde em participar da pesquisa, leia e assine o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido, antes de responder às perguntas abaixo.

#### 1- SEXO:

( ) Feminino

( ) Masculino

#### 2- IDADE:

( ) até 25 anos

( ) 26 a 30 anos

( ) 31 a 35 anos

( ) 36 a 40 anos

( ) 41 a 45 anos

( ) 46 a 50 anos

( ) 51 a 55 anos

( ) 56 a 60 anos

( ) acima de 60 anos

## II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

### 1 GRADUAÇÃO:

1.1 Curso(s) de graduação: \_\_\_\_\_

1.2 Instituição: \_\_\_\_\_

#### 1.3 Grau:

( ) Licenciatura curta

( ) Bacharelado

( ) Licenciatura plena

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

### 2 PÓS-GRADUAÇÃO:

( ) Especialização

( ) Doutorado

( ) Mestrando

( ) Pós-Doutorando

( ) Mestrado

( ) Pós-Doutorado

( ) Doutorando

(     )            Outro.            Qual?

\_\_\_\_\_

### III – PERCURSO PROFISSIONAL

1 Tempo de ingresso no mercado trabalho:

(     ) menos de 1 ano            (     ) 11 a 15 anos            (     ) 26 a 30 anos  
 (     ) 2 a 5 anos            (     ) 16 a 20 anos            (     ) 31 a 35 anos  
 (     ) 6 a 10 anos            (     ) 21 a 25 anos            (     ) mais de 35 anos

2 Tempo de atuação na educação:

(     ) menos de 1 ano            (     ) 11 a 15 anos            (     ) 26 a 30 anos  
 (     ) 2 a 5 anos            (     ) 16 a 20 anos            (     ) 31 a 35 anos  
 (     ) 6 a 10 anos            (     ) 21 a 25 anos            (     ) mais de 35 anos

3 Atuação na educação nos seguintes níveis de ensino:

(     ) Educação Infantil. Tempo: \_\_\_\_\_  
 (     ) Ensino Fundamental. Tempo: \_\_\_\_\_  
 (     ) Ensino Médio. Tempo: \_\_\_\_\_  
 (     ) Graduação. Tempo: \_\_\_\_\_  
 (     ) Pós-graduação. Tempo: \_\_\_\_\_

4 Assinale o/a ano/série escolar em que você atua.

(     ) 1º ano     (     ) 2º ano     (     ) 3º ano     (     ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

5 Quantos anos tem de experiência nesse/nessa ano/série?

(     ) entre 1 a 3 anos     (     ) entre 4 e 6 anos     (     ) mais de 6 anos

6 Há quanto tempo você ministra aulas para crianças com deficiência?

(     ) menos de 1 ano  
 (     ) 2 a 5 anos  
 (     ) 6 a 10 anos  
 (     ) 11 a 15 anos  
 (     ) 16 a 20 anos

(        ) 21 a 25 anos

7 Para quantas crianças com deficiência você ministra aulas atualmente? Descreva a deficiência e a idade da criança sem identificá-la.

(    ) 1            (    ) 2            (    ) 3            (    ) 4            (    ) acima de 4

Idade da criança: \_\_\_\_\_

Deficiência: \_\_\_\_\_

**NAS PRÓXIMAS QUESTÕES, VOCÊ PRECISA ESCREVER SUA RESPOSTA:**

1 Cite pelo menos três (3) principais práticas de avaliação que você utiliza com mais frequência em sua prática pedagógica.

---

---

---

---

---

---

---

---

2 Quais dessas práticas você considera que favorece o aprendizado das crianças com deficiência?

---

---

---

---

---

---

3 Cite, pelo menos três (3) maneiras pelas quais podem acontecer os processos avaliativos do estudante com deficiência. Quais avaliações você não considera interessantes para estudantes com deficiência?

---

---

---

---

---

---

---

4 Você conhece ou já estudou sobre avaliação formativa? Gostaria de aprofundar mais neste assunto?

---

---

---

---



---

Obrigada!!

Pesquisadora Janine Cecília Gonçalves Peixoto.

Orientadora Olenir Maria Mendes

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	 <b>PREFEITURA DE UBERLÂNDIA</b> VOCE PODE CONFIAR COM A GENTE	 <b>CEMEPE</b> CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ	<b>ASSESSORIA PEDAGÓGICA</b> assessoriapedagogica.sme@uberlandia.mg.gov.br (34)3211-6668
----------------------------------	--	---	--

### AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619 de 17/01/2017, autoriza a Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia/UFU, **Janine Cecília Gonçalves Peixoto**, brasileira, inscrita no CPF: 047.474.186-95, residente na Rua Royalties, 977 - Laranjeiras, a realizar pesquisa nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberlândia, para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado **“As contribuições da avaliação formativa no processo educacional das crianças com deficiência”**.

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento da pesquisadora em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, 09 de outubro de 2018.



**Prof. Rosana G. Torquette**  
**Assessoria Pedagógica**  
**Secretaria Municipal de Educação**

Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da Autorização acima:



PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE  
 AV. PROF JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1058 BL. BRAGA  
 UBERLÂNDIA-MG 38400-732

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO COMITÊ DE ÉTICA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**As contribuições da avaliação formativa no processo educacional das crianças com deficiência**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Janine Cecília Gonçalves Peixoto, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesta pesquisa, nós procuramos analisar as práticas avaliativas realizadas por professoras/es do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, nos processos das aprendizagens de estudantes público-alvo da educação especial de escolas municipais inseridas na cidade de Uberlândia-MG. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Janine Cecília Gonçalves Peixoto nas reuniões do grupo focal e nas entrevistas na qual o/a Professor/a convidado/a se dispuser a participar da pesquisa, durante horário e data previamente combinados. Ressaltamos que conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016, o/a Professor/a participante terá o tempo necessário para decidir se aceitará participar da pesquisa aqui proposta podendo recusar ou mesmo desistir a qualquer momento durante a realização da pesquisa. Ao consentir em participar, você responderá a um questionário previamente organizado e será submetido/a a uma entrevista para debater sobre as concepções de avaliação, suas práticas avaliativas em sala de aula e como ela contribui para o processo de aprendizagem das crianças com deficiência. Os dados coletados pela pesquisadora serão analisados a partir do referencial teórico contido no projeto de pesquisa. *Em hipótese nenhuma haverá divulgação das informações ou dos dados descritos no questionário e/ou na entrevista, em quaisquer outros ambientes; eles, serão usados única e exclusivamente para a finalidade proposta pela pesquisa.* No caso da entrevista, após a transcrição da fala do/a professor/a participante, as gravações serão apagadas. Em nenhum momento você será identificado/a, no texto ou no corpo da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a *sua identidade será preservada*. Você não terá nenhum gasto, nem ganho financeiro por participar da pesquisa. O possível risco para você pode consistir em sua identificação caso ocorra algum incidente com o material da pesquisadora (perda de relatórios de acompanhamento, de gravador ou de qualquer outro registro feito pela pesquisadora que possa identificá-lo/a). Mas, para minimizar os riscos de identificação, nos registros das reuniões do grupo focal e na ocasião da entrevista semiestruturada, não registramos seu nome nem o nome da escola onde a pesquisa será realizada; em vez disso, utilizaremos nomes fictícios. Os benefícios desta pesquisa serão encontrar possíveis propostas avaliativas que se aproximem de uma perspectiva da avaliação formativa, para crianças com necessidades educativas especiais, desenvolvidas pelo/a professor/a participante. Esta pesquisa também poderá contribuir para a sociedade refletir sobre a qualidade da educação pública oferecida aos estudantes com deficiência. Servirá, ainda, para descrever as dificuldades encontradas pelos/as professores/as nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação para esse público. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Janine Cecília Gonçalves Peixoto pelo telefone: (034) 98869-8799, com o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica, bloco G. Você poderá também entrar



em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_

Assinatura dos(das) participantes

\_\_\_\_\_

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.