



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**RITA DE CÁSSIA DE SOUSA BARBOSA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DOCENTES À LUZ DA INCLUSÃO**

**CAJAZEIRAS – PB**  
**2023**

RITA DE CÁSSIA DE SOUSA BARBOSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DOCENTES À LUZ DA INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débia Suênia da Silva Sousa

**CAJAZEIRAS – PB  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

B238a	<p>Barbosa, Rita de Cássia de Sousa Avaliação da aprendizagem: práticas docentes à luz da inclusão / Rita de Cássia de Sousa Barbosa. - Cajazeiras, 2023. 73f. : il. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Débia Suênia da Silva Sousa Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2023.</p> <p>1.Educação inclusiva. 2.Prática docente inclusiva. 3.Avaliação educacional-ensino fundamental-séries iniciais. 4.Educação inclusiva- Cajazeiras-Paraíba. 5.Avaliação da aprendizagem. 6.Escola inclusiva- Cajazeiras-Paraíba. I. Sousa, Débia Suênia da Silva. II.Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU – 376

RITA DE CÁSSIA DE SOUSA BARBOSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DOCENTES À LUZ DA INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débia Suênia da Silva Sousa

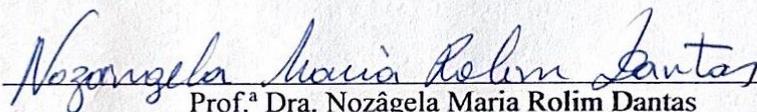
Aprovada em 26, de maio de 2023

**Banca Examinadora**



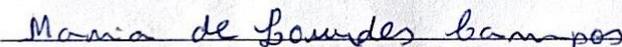
---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Débia Suênia da Silva Sousa  
(Orientadora- UAE-CFP- UFCG)



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas  
(Examinadora UAE-CFP- UFCG)



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Lourdes Campos  
(Examinadora UAE-CFP- UFCG)

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. – Rozilene Lopes de Sousa  
(Suplente UFCG UAE-CFP- UFCG)

*A Deus, por sempre ser meu lugar de refrigério e fortaleza. Aos meus pais, Marinez e Francisco, e ao meu irmão, Juskeny, gratidão por sempre ser comigo. A vocês, toda a alegria desta conquista.*

*Dedico!*

## AGRADECIMENTOS

“Até aqui o Senhor nos conduziu e, certamente, daqui para frente, Ele nos conduzirá.” Gostaria de iniciar meus agradecimentos com esta frase da canção da Ir. Edir de Freitas, na qual ela exprime a confiança em Deus. Assim, eu também quero fazer uso dessa mensagem, para agradecer a Deus por ter me sustentado até aqui. Ele sabe de todas as coisas que passei e que Nele e Por Ele não desisti de caminhar. Não foi fácil e Ele nunca disse que seria. Porém, concedeu-me todas as condições de chegar onde cheguei. Então, Deus, gratidão infinitamente por ser tão PAI em meu existir.

Não posso jamais esquecer de render graças, louvor e júbilo pela minha família. Minha mãe, Marinez, meu pai, Francisco, e meu irmão, Juskeny. Eles que sempre foram o meu maior e melhor refúgio. Sempre seguraram minha mão e não me deixaram desistir. A vocês, todo o meu amor e afeto. Tudo o que sou e conquistei devo a vocês.

Louvo e agradeço também a Cláudia Regina por ter sempre acreditado em mim, muitas vezes, quando nem eu mesma acreditava. Sua presença, seus conselhos e seu incentivo foram essenciais para eu chegar até aqui. As palavras não alcançam todo afeto e significado que tens em minha vida e nesta conquista. Por isso, gratidão por tudo e por tanto.

Não posso deixar de citar a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Débia, que me acolheu e estendeu suas mãos ao acreditar que daria certo, mesmo os desafios sendo grandes. À senhora, minha admiração e carinho.

Agradeço de todo coração ao meu amigo, confidente, companheiro, amor, enfim, faltam adjetivos para tudo o que você, João Paulo, representa para mim. Tu que me acolheste nas minhas angústias, tristezas, preocupações e medos. Tu que se alegraste com as minhas vitórias e meus sorrisos. Você é mais que importante na minha vida. Este trabalho é muito seu também. Sem você, eu não teria conseguido. Sou sua fã incondicional. Sua garra, sua força de vontade, suas conquistas, inspiram-me a ir além. Te amo da maneira mais genuína que possa existir. Estás eternizado em mim.

Aos meus queridos professores que, com sua forma de conduzir, ajudaram-me na minha formação acadêmica e pessoal. Muitos, para além de professores, tornaram-se amigos e confidentes. Assim, agradeço a cada um pelas ricas contribuições que deram no meu processo.

No mais, a cada um que passou na minha história e tornou-me o que sou, GRATIDÃO.

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Tratar sobre educação é ter em mente que é um processo dinâmico, contínuo e transformador. Atualmente, a perspectiva educacional prima por uma formação integral, que contemple os sujeitos em todas as suas dimensões e necessidades, superando o paradigma do cognitivismo. Nesse sentido, a escola, como espaço formal e intencional na construção humana, deve ser aberta e plural para atender as diferentes realidades e contextos dos seus alunos. Nesta nova perspectiva, a avaliação, ganha uma tônica diferente, pois, para que ela possibilite a escola na sua função inclusiva, precisa ser efetivada de maneira dialógica e não classificatória, para que, assim, sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem seja significativa. Por isso, ao compreender que uma escola inclusiva é aquela que possui práticas inclusivas, este presente trabalho buscou investigar a prática dos professores no processo de avaliação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerando a educação inclusiva. Tratou-se de um estudo do tipo exploratório, descritivo e de abordagem qualitativa, realizado em uma escola municipal da cidade de Cajazeiras. O instrumento de coleta de dado foi uma entrevista semiestruturada abordando as questões norteadas pelos objetivos propostos. Para análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2020). Para o embasamento teórico desta, realizou-se o estudo bibliográfico à luz de teóricos como Lima (2002), Abenheim (2006), Beyer (2013), Henriques (2017), Mantoan (2015), Hoffmann (2014), Luckesi (2014), Vasconcellos (2014) e outros autores que contribuíram para a escrita deste trabalho. Por meio da análise de dado, foi constatado que os professores possuem uma compreensão teórica adequada sobre a avaliação na perspectiva inclusiva. Contudo, diante de uma organização sistêmica, esses não conseguem realizá-la da maneira que desejariam. Outra questão identificada é que os professores, necessitam de formações mais específicas para lidarem com as diferentes demandas frente a inclusão e a avaliação na perspectiva inclusiva. Vale salientar que os professores tiveram, em suas graduações, contato com a disciplina de Educação Especial. Porém, relataram que foi uma construção focada na teoria, deixando lacunas de como trabalhar com essas realidades na prática docente.

**Palavras-Chave:** Professores. Avaliação. Perspectiva Inclusiva.

## ABSTRACT

Talking about education is keeping in mind that it is a dynamic, continuous and transforming process. Currently, the educational perspective emphasizes comprehensive training, which includes subjects in all their dimensions and needs, overcoming the paradigm of cognitivism. In this sense, the school, as a formal and intentional space for human development, must be open and plural to meet the different realities and contexts of its students. In this new perspective, the evaluation gains a different conception, so that it enables the school its inclusive function. In this way, the assessment needs to be carried out in a dialogic and non-classifying manner, so that its contribution to the teaching-learning process is significant. Therefore, understanding that an inclusive school is the one that has inclusive practices, this present work investigates the practice of teachers in the evaluation process in Elementary School, Early Years, considering inclusive education. It was an exploratory, descriptive study with a qualitative approach carried out in a municipal school in the city of Cajazeiras. The data collection instrument was a semi-structured interview addressing questions guided by the proposed objectives. For data analysis, the content analysis technique proposed by Bardin (2020) was used. For the theoretical basis of this research, a bibliographic study was carried out in the light of theorists such as Lima (2002), Abenhaim (2006), Beyer (2013), Henriques (2017), Mantoan (2015), Vitta and Monteiro (2010), Hoffmann (2014) and Luckesi (2014), Vasconcellos (2014) and other authors who contributed to the writing of this work. Through data analysis, it was found that teachers have an adequate theoretical understanding of assessment from an inclusive perspective, however, in the face of a systemic organization, they are unable to carry it out the way they would like. Another issue identified is that teachers need more specific training to deal with the different demands regarding inclusion and assessment from an inclusive perspective. It is important to point out that teachers had contact with the discipline of 'Special-needs Education' during their graduation, however, reporting that it was a construction focused on theory, leaving gaps on how to work with these realities in practice.

**Keywords:** Teachers. Assessment. Inclusive Perspective.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE - Necessidade Educacional Especial

ONU - Organização das Nações Unidas

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Atenção e Hiperatividade

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Termos adequados e inadequados diante as pessoas com deficiência.....	34
Quadro 2 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	42
Quadro 3 - Formação Acadêmica dos Professores frente a Educação Especial.....	45
Quadro 4 - Definição da Avaliação Inclusiva.....	48
Quadro 5 - Práticas inclusivas do professor.....	51
Quadro 6 - Desafios ao professor diante da avaliação inclusiva.....	54
Quadro 7 - Formação continuada do professor.....	56
Quadro 8 - Adaptação curricular frente a perspectiva inclusiva.....	60

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2.RECORTE CONTEXTUAL: UM SITUAR DA AVALIAÇÃO NO PERCURSO EDUCACIONAL .....</b>	<b>17</b>
2.1 ENTRELACES: AVALIAR PARA TRANSFORMAR OU CONFORMAR? .....	19
2.2 AVALIAÇÃO INCLUSIVA: UM LUGAR DE ENCONTRO E POSSIBILIDADES .....	21
<b>2.2.1 Uma proposta avaliativa: articulações entre processos, instrumentos e aprendizagens. ....</b>	<b>24</b>
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE: RECONSTRUINDO SABERES PARA PRÁTICAS AVALIATIVAS MAIS COERENTES. ....	25
<b>3.SOBRE INCLUIR.....</b>	<b>28</b>
3.1 INCLUIR: DIFERENTES NUANCES, O MESMO DESEJO .....	31
3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS .....	32
3.3 TERMINOLOGIAS: EXPRESSÕES E CONCEPÇÕES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA .....	34
3.4 ESCOLA REGULAR: ESPAÇO POSSÍVEL DE INCLUSÃO .....	37
<b>3.4.1 Prática de um professor inclusivo: Um fazer pedagógico sensível .....</b>	<b>40</b>
<b>4.CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>42</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	42
4.2 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES .....	43
4.3 PROCEDIMENTOS E COLETAS DE DADOS.....	44
4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	45
<b>5. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>46</b>
5.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES FRENTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	46
5.2 AVALIAÇÃO INCLUSIVA E O PROFESSOR.....	50
<b>5.2.1 Práticas inclusivas do professor.....</b>	<b>53</b>
<b>5.2.2 Desafios ao professor diante da avaliação inclusiva .....</b>	<b>55</b>
<b>5.2.3 Formação continuada do professor .....</b>	<b>58</b>

5.3 ADAPTAÇÃO CURRICULAR FRENTE A PERSPECTIVA INCLUSIVA .....	61
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>72</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	72
APÊNDICE B – Carta de Anuência.....	74
APÊNDICE C – Instrumento de Coleta de Dado .....	75

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem adquirido uma relevância na agenda educacional brasileira e conseguido, cada vez mais, espaço para estudos e debates, pois a busca por um sistema educacional mais inclusivo e que atenda as diferentes demandas dos estudantes tem se tornado uma luta constante que visa garantir o acesso e a permanência de todos na escola, independentemente de suas necessidades individuais.

A inclusão deve ser vista não apenas em termos de deficiência, mas que contemple a pluralidade humana como raça, gênero e condição socioeconômica, além de defendê-la como uma responsabilidade compartilhada, de modo que todos devem trabalhar juntos para garantir uma formação escolar adequada, consciente e emancipatória. Apesar dos desafios encontrados nas diferentes realidades educacionais frente as questões da inclusão, a educação, em uma perspectiva inclusiva, é um meio de promover justiça social e equidade, cujo impacto é positivo na vida estudantil, social e pessoal dos indivíduos.

Para que a educação na perspectiva apresentada seja efetiva, faz-se necessário a reflexão de alguns elementos estruturantes das práxis pedagógicas. Entre elas, pode-se citar a avaliação. Com efeito, por mais que o professor planeje e opere suas aulas com propostas metodológicas inclusivas, mas que, no momento avaliativo, resuma sua prática em um modelo tradicional, seu trabalho não terá sentido completo e colaboração expressiva na formação dos estudantes, uma vez que não considerará as peculiaridades desses sujeitos, pelo fato de uma avaliação tradicional só ter a classificação como estratégia para verificar a aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário que a avaliação seja realizada de forma a contemplar a diversidade de perfis de alunos presentes em sala de aula, pois o processo avaliativo deve considerar as múltiplas inteligências, as diferentes formas de aprender e as necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos possam demonstrar seu conhecimento de maneira significativa. Para atender às demandas da avaliação inclusiva, é necessário que as estratégias avaliativas sejam flexíveis por meio da utilização de diferentes instrumentos, como trabalhos em grupo, projetos, apresentações orais e avaliações formativas, que permitem a possibilidade dos alunos demonstrarem suas habilidades de forma mais ampla e abrangente.

Além disso, é importante que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, uma vez que é necessário que esses conheçam as características individuais de seus discentes e possam adaptar as estratégias avaliativas para atender às suas necessidades. Dessa forma, a avaliação se torna uma ferramenta pedagógica para o

desenvolvimento do aluno, ao invés de um instrumento de exclusão e discriminação. Por fim, é importante ressaltar que a avaliação inclusiva não se limita apenas aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas, sim, a todos os alunos, pois cada um possui suas características individuais e deve ser respeitado em sua singularidade.

Sob esse enfoque, a escolha da temática desta proposta de estudo surgiu, inicialmente, a partir de reflexões advindas de experiências institucionais de docência no que concerne à prática e concepção sobre o processo avaliativo, bem como pelo interesse de investigar quais são os fatores que influenciam na formação dos professores e em suas atuações diárias, à luz da proposta de educação e avaliação inclusivas. Sob esse viés, buscou-se o aprofundamento de estudos nessa área, na perspectiva de arregimentar ações que possam favorecer o trabalho qualificado do fazer docente.

Em meio a essa discussão, considera-se relevante a temática a ser estudada, pois os professores precisam estar cientes de suas ações, de forma que vislumbrem práticas contemplativas de diversas necessidades e potencialidades dos alunos no processo educativo. Um dos caminhos para esse fazer pedagógico é tornar a escola um ambiente de inclusão, onde as aprendizagens sejam significativas e constituídas através da participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, a educação consegue perfazer seus inerentes objetivos de educar, humanizar e transformar.

É preciso considerar, ainda, que pensar a educação como inclusiva e a avaliação nessa mesma proposta é ir para além de julgamentos de resultados e entendê-la como um processo reflexivo que possibilita a elucidação da realidade, e que impulsiona posicionamentos críticos, conscientes e dialógicos das situações. Nessa perspectiva e para compreender como ocorre a relação professor, ensino-aprendizagem e avaliação, essa proposta de pesquisa teve como questionamentos norteadores: O que os professores entendem por Educação Especial na Perspectiva Inclusiva? Como se constroem os conhecimentos dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sobre a avaliação inclusiva? De que maneira os estereótipos e contextos históricos influenciam na prática desses construtos?

Este trabalho teve como objetivo geral de analisar a prática de professores referente ao processo avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Assim, buscou-se entender como, atualmente, os professores realizam a avaliação com os alunos, de modo a averiguar se essas práticas se encaixam em uma proposta inclusiva ou tradicional. Salienta-se que não existiu o julgamento sobre a prática docente dos sujeitos da pesquisa, mas apenas uma abordagem analítica de entendimento de como, hoje, após diferentes estudos e leis reguladoras sobre inclusão, como por exemplo, Lei Nº 13 146 Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), os processos de avaliar continuam acontecendo, a fim de identificar os construtos que influenciam esta referida prática.

No que se refere aos objetivos específicos, foram sistematizados da seguinte maneira: avaliar a concepção de professores sobre a avaliação da aprendizagem inclusiva; compreender como ocorre a implementação da avaliação inclusiva na prática docente; identificar as demandas formativas dos professores sobre o processo de avaliação inclusiva.

Para melhor entendimento do objeto em estudo, fundamentou-se essa pesquisa em teorias que pudessem fornecer embasamento para análise dos dados, bem como os esclarecimentos necessários da pesquisa. Nesse sentido, apoiou-se nos seguintes estudiosos e documentos: Hoffmann (2014), Abenhaim (2006), Beyer (2013), Henriques (2017), Luckesi (2014), Mantoan (2015), SEESP/SEED/MEC (2008), Valentim, F. O. D., Oliveira (2013), Prodanov e Freitas (2013), Gil (2010), Minayo (2010), Severino (2007), Bardin (2020), assim como em outros autores que, de maneira subjacente, contribuíram para o esclarecimento do trabalho.

Este estudo foi organizado em seis capítulos. O primeiro, composto pela introdução, juntamente com os objetivos, justificativa e problemática da pesquisa. O segundo abordou sobre o percurso da avaliação na educação, bem como sua prática à luz das perspectivas conformadoras, transformadoras e inclusivas; e finaliza-se com a discussão sobre a necessidade de um professor que concretize práticas avaliativas inclusivas.

Em seguida, o terceiro capítulo apresentou aspectos sobre o recorte histórico da Educação Especial até alcançar a efetivação da Perspectiva Inclusiva; ampliou-se as compreensões a respeito das terminologias coerentes a serem utilizadas mediante aos sujeitos pertencentes a Educação Especial; finaliza-se com as reflexões sobre a importância da inclusão nas escolas regulares e dos professores terem perfis nessa perspectiva discutida no trabalho.

No quarto capítulo, abordou-se sobre o percurso metodológico realizado neste estudo, apresentando o tipo de pesquisa escolhida, o instrumento de coleta de dados utilizados, a caracterização do *locus* e dos sujeitos da pesquisa, e a técnica escolhida para a análise dos dados.

Logo após, o quinto capítulo configurou-se como o de análise dos conteúdos coletados por meio dos instrumentos já apresentados anteriormente, confrontando-os com as teorias já postas. Por fim, no sexto capítulo, conclui-se com as considerações finais a respeito dos achados e as contribuições efetivas que esta pesquisa realizou.

## **2. RECORTE CONTEXTUAL: UM SITUAR DA AVALIAÇÃO NO PERCURSO EDUCACIONAL**

A escola é convencionada como a primeira instituição social que viabiliza aos indivíduos uma educação formal. Sendo assim, é possível considerá-la como um espaço oportuno ao desenvolvimento integral dos sujeitos, uma vez que, nela, estabelecem-se relações socializadoras, afetivas, cognitivas, interpessoais, entre outras. Neste sentido, é fato que a mesma tem um papel substancial na formação pessoal e conceitual dos sujeitos.

Diante de tantas transformações ocorridas nos preceitos, princípios e fundamentos da educação, em decorrência do passar do tempo, pensar esse processo já deveria ser sinônimo de inclusão, visto que não se pode considerar, em nenhuma hipótese, como ato educacional autêntico, qualquer manifesto de segregação, marginalização, discriminação ou valoração negativa daqueles que fazem parte desse contexto (HENRIQUES, 2017).

Sem dúvidas, figurar a educação à luz da inclusão suscita diversos desafios, de forma que a realidade educacional, ainda vivenciada, tem resquícios de uma concepção tradicional que visa, na maioria dos casos, suprir apenas as necessidades mercadológicas, em que os sujeitos são vistos como máquinas a atuarem em um mercado de trabalho competitivo e alienante, esquecendo, desta forma, de priorizar o essencial, que é a formação integral. Contudo, mesmo a educação desafiada constantemente pelos valores capitalistas da sociedade e desafiante aos que tentam concretizá-la, ela ainda continua sendo uma indiscutível ferramenta de conscientização dos sujeitos rumo à conquista de seus direitos (BEYER, 2010).

Portanto, entender o verdadeiro compromisso que a educação precisa ter na formação humana e social é indispensável, pois a escola deve ser um espaço onde as diferenças se encontram e não se desafinam, mas, sim, cada uma, em sua particularidade de ser, constroem uma sinfonia de sujeitos multiculturais e plurais que se integram e se complementam em suas mais variadas formas de existir. Assim, pode-se dizer que o principal objetivo da escola é formar indivíduos para a convivência justa no meio social.

Com esse objetivo, a instituição escolar assumiu diferentes formatos e empregou diversas metodologias ao longo do tempo, buscando adaptar-se ao cidadão que se queria educar. De fato, torna-se elementar destacar um pensamento que prevaleceu no meio escolar por um longo período: o foco no campo cognitivo. De início, a escola apresentava uma visão muito limitada do tipo de aluno que era considerado o ideal; seria o aluno inteligente. Logo, destaca-se o argumento de Goleman (2012), que discute sobre a supervalorização do QI – Quociente de

Inteligência – sobre outros tipos de inteligência, considerado, por maioria das pessoas, a única alternativa para o sucesso. Isso mostra que havia uma desconsideração por outras áreas de inteligência.

Ao longo que as demandas sociais se tornaram mais aparentes, percebeu-se que formar indivíduos apenas na perspectiva cognitiva não iria suprir as situações do novo mercado de trabalho e, tão pouco, do meio social. Sobre isso, aponta Viana (2020, p. 2):

Logo no início do século XX, tinha-se a ideia de que a razão era o motor do desenvolvimento humano, pensando ser este o caminho que levaria a humanidade a felicidade, contudo, logo em suas primeiras décadas ocorreram duas grandes guerras mundiais avassaladoras que acabaram por mostrar que este modelo racionalista do ser humano era insuficiente para explicar o comportamento das pessoas. Deste modo compreendeu-se que o conceito de inteligência restrito a priorização do cognitivo em detrimento ao emocional não era capaz de responder aos anseios sociais e humanos. [...].

Portanto, focar-se em um sistema de ensino que não considera o ser humano por completo mostra-se inviável para a função social da escola. Diferentes desafios que eclodiram a partir do período citado acima pelo autor deixaram evidente a necessidade de uma reformulação da forma de ensinar para que abrangesse o desenvolvimento das novas habilidades necessárias. Dentre estas, estava a necessidade da formação mais holística dos indivíduos.

Características como empatia, capacidade interativa, autoconhecimento e outras, mostraram sua importância nesse período. Assim, destaca-se a perspectiva de Viana (2020, p. 2): “[...] Temos fortes desafios impostos pela realidade do século XXI, que impõem aos educadores a necessidade de desenvolver novas abordagens que sejam capazes de contribuir para este crescimento integral [...]”; nela, destaca-se a necessidade de adaptação do meio escolar, que não se mantém absente perante as mudanças sociais.

Essas pesquisas conduziram a atenção a dados que indicavam a necessidade de uma educação que expandisse seu olhar a uma formação continuada do ser humano para o desenvolvimento, não só de seu lado cognitivo, mas também de suas outras dimensões, já que sua influência na vivência humana seria fundamental.

Porém, lidar com as questões humanas nem sempre é uma tarefa simples, pois os sujeitos são diferentes entre si, bem como carregam suas construções pessoais e suas próprias necessidades que, muitas vezes, ao fugirem de uma “normalidade” estabelecida, são excluídos e discriminados. Isso é verificado pelas discriminações no sentido social, mediante as relações

interpessoais e, até mesmo, pedagógicas, pois pensar em propostas que atendam aos estudantes não é um exercício simples para o professor. Pelo contrário: requer muito compromisso e dedicação em seu planejamento e em seu fazer diário.

Imbuídas por essa perspectiva, as instituições precisam refletir e efetivar práticas pedagógicas e proporcionar espaços inclusivos, para que essas diferentes realidades, “típicas ou atípicas”, tenham acolhimento e lugar para potencializar suas aprendizagens, fazendo, assim, que a escola seja de todos e para todos. Quando aqui se trata sobre práticas pedagógicas, não se limita apenas as metodologias e atividades adaptadas, mas, também, a todos os processos que envolvem a dinâmica da aprendizagem. Entre eles, está a avaliação, que deve seguir um caráter coerente à inclusão, aspecto discutido nesta pesquisa.

Com isso, pensar na avaliação em uma perspectiva inclusiva é considerar que esse processo necessita ser entendido para além de um exame, e sim, um momento oportuno de reflexão e compreensão das construções de aprendizagens dos alunos, bem como de rever e repensar práticas metodológicas, ou seja, um espaço para acontecer a práxis educativa.

Assim, é importante conhecer a trajetória que a avaliação percorreu nas diferentes perspectivas educacionais e quais resquícios dessas contribuições históricas persistem nos cotidianos das vivências dos professores, especialmente na identificação acerca dos valores subjacentes e/ou adjacentes que a avaliação escolar traz, pois, como Sordi (2001, p. 173) apresenta: “Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação.”. Com esta compreensão posta pela autora, percebe-se, evidentemente, que a avaliação não é neutra, mas contém, em sua efetivação – consciente ou não – concepções de mundo que expressam a proximidade com uma pedagogia reprodutivista ou progressista.

## 2.1 ENTRELACES: AVALIAR PARA TRANSFORMAR OU CONFORMAR?

Ao parafrasear a concepção que o dicionário da Língua Portuguesa traz a respeito do que é avaliar, compreende-se como um verbo transitivo que se efetiva no ato ou efeito de se estabelecer valia, valorar, apreciar merecimento, julgar. É fato que avaliar é uma atividade recorrente na vida cotidiana humana, pois as pessoas estão, constantemente, emitindo juízo de valor a respeito de algo, de alguém ou de alguma coisa. Sendo assim, constitui um exercício comum na realidade coletiva e/ou social dos indivíduos. Contudo, quando se atualiza a avaliação à luz da educação, este processo não ocorre de qualquer forma. Há uma organização,

objetivos e expectativas por trás de sua formulação e, para além de tudo isso, dispõe de uma compreensão de seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, Hoffmann (2014, p. 192) afirma:

Para se entender de avaliação, o primeiro passo é conceber o termo na amplitude que lhe é de direito. Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo.

Para a autora, a avaliação precisa ser reconhecida em um espectro mais abrangente, inter cruzando procedimentos complexos e plurais a fim de planejar o processo de aprendizagem em diferentes momentos e espaços oportunizados pelas escolas. Contudo, antes da operacionalização da prática, a clarificação do que o agente avaliador apresenta consigo torna-se importante no direcionar pedagógico, de modo que, se o professor acredita na avaliação que se baseia na aplicação de instrumentos que o ajude a coletar dados, visto, principalmente, por meio de provas que unificam a todos no mesmo lugar de aprendizagem, torna-se injusta para aqueles que não ocupam a padronização da aprendizagem e, conseqüentemente, empobrece o ensino, apesar de ser confortador ao docente.

Com isso, Sordi (2001, p.02) contribui ao reiterar: “[...] nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimula ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelos alunos, não necessariamente geradora de conhecimento.” Assim, pode ser uma prática vazia de significado de contribuição ao processo formativo do sujeito e conformista de um sistema social, e que continua oprimindo e segregando aqueles que, muitas vezes, já estão à margem.

Porém, a outra perspectiva avaliativa, denominada como formativa e preocupada com o processo, com a reflexão permanente e com a vigilância constante para um redirecionar da rota do ensino-aprendizagem, é uma proposta que vai equiparar condições entre os aprendizes e contribuir no enfrentamento das dificuldades identificadas. Segundo Haydt (2008, p.13): “É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor.”

Diante dessas metodologias descritas, percebe-se que, enquanto uma se integra no contexto da conformação e da injustiça – cujo objetivo está somente em separar aqueles que continuarão sobre a estratificação social daqueles que permanecerão em sua função de

submissão – a avaliação mediadora atua com um escopo de enfrentamento a anterior. Ao corroborar com este pensamento, Hoffmann (2014, p. 193) alega:

A metodologia em avaliação está fundamentada em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. Concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. Uma concepção classificatória tem por finalidade selecionar, comparar, classificar. É seletiva por natureza e, por decorrência, excludente. Uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem. É de caráter individual (não comparativa) e baseia-se em princípios éticos, de respeito à diversidade. Visa, desse modo, uma educação inclusiva no seu sentido pleno – de acesso à aprendizagem para todos e por toda a vida (projeto de futuro).

Nesse sentido, para que a avaliação se comprometa realmente com objetivo integrador e emancipatório dos alunos e da educação, é necessário que ela esteja à disposição do aperfeiçoamento da aprendizagem e do ensino. Consequentemente, a lógica orientadora das tomadas de suas decisões pode ser considerada pela dinamicidade da ação-reflexão-ação, servindo, então, de apoio a todos que estão envolvidos nesse processo (TEIXEIRA; NUNES, 2010).

## 2.2 AVALIAÇÃO INCLUSIVA: UM LUGAR DE ENCONTRO E POSSIBILIDADES

Na cultura escolarizada, avaliar já é uma prática naturalizada entre todos os agentes que compõem este processo – professor e aluno. Assim, pode-se afirmar que é uma atividade ontológica na relação da aprendizagem, mesmo que, muitas vezes, seja desenvolvida de maneira pragmática, desvinculada das diferentes realidades pessoais e, até mesmo, dos desejos dos alunos.

Pensar um espaço educacional sem a avaliação não é possível, pois, por mais que sua prática, em alguma circunstância, desvie-se de seu sentido primordial, isto é, de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, e se coloque como um instrumento distante de suas idiossincrasias pedagógicas, avaliar é refletir sobre as construções postas, tentando perceber a relação dialógica do que se tem com o que se falta. Dessa maneira, não pode ser possível existir práxis pedagógicas sem este momento. Nesse viés, faz-se oportuno a reação contrária a normalização de uma cultura avaliativa que não saiba considerar a pluralidade, que consiste na consolidação de práticas mensuráveis, punitivas, ameaçadoras, excludentes e descontextualizadas. Sobre isso, Vasconcellos (2014, p. 53) atenta para a diferenciação do

sentido de avaliar: “Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.”.

É evidente que essa compreensão ampliada da avaliação passa pelas concepções imbricadas dos docentes, de maneira que se o professor acredita em uma pedagogia da autonomia, ele irá valorizar práticas inclusivas. Porém, caso sua postura seja de esforço-recompensa, a nota será o maior critério a ser considerado. Com isso, um novo modelo avaliativo exigirá também uma nova postura docente:

O substrato de uma nova concepção da avaliação está na tomada de posição: estar a serviço da reprodução ou da transformação! Não é, portanto, simplesmente de uma questão técnica, como por exemplo não fazer semana de prova, fazer avaliação de cunho reflexivo, etc. É claro que a avaliação tem problemas especificamente pedagógicas (técnicos), que não se colocam no âmbito estritamente político. Mas estes problemas só podem ser enfrentados depois de uma tomada de consciência do problema político, que é determinante, e de uma opção por uma outra prática em termos de avaliação. Caso contrário, corre-se o risco de se ter pequenos ajustes na velha estrutura. Como, em última instância, também passa por uma nova postura política, o que é muito difícil, dado o processo de alienação, a ideologia, as estruturas dominantes. Não estamos inaugurando o mundo; ao contrário, nos situamos num mundo que tem uma lógica em andamento (VASCONCELLOS, 2014, p. 61).

Assim, uma verdadeira prática inclusiva passa pelo fio condutor do abandono do *status quo* do autoritarismo docente, da reprodução automática das regras dominantes e do esforço consciente de entender que as práticas superficiais não abalarão questões estruturais da avaliação. Isso, de fato, é provável se a concepção filosófica da educação não for desconstruída e tecida com novos modelos da criticidade, autonomia, práticas significativas e emancipatórias na realidade escolar.

Ao considerar a complexidade apresentada, avaliar para incluir segue uma lógica humana, formativa e dialógica, e que afeta diretamente a percepção sobre as necessidades alheia e de aceitação daquilo que o outro é capaz de oferecer. Por conseguinte, incluir é aceitar o outro no que se é, no respeito às suas potencialidades e no acolhimento de seus fatores limitantes.

Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação se desdobra em uma transformação de paradigmas e no lugar do encontro das possibilidades, em vista de que aquele que se destoa do linear classificatório não é excluído da oportunidade de se constituir no espaço e com seus pares. Por isso, ele se torna, concomitantemente, um agente protagonista e singular.

É certo que essa perspectiva não é individual do docente, mas, sim, de uma ação em conjunto, de modo que a comunidade escolar, a fim de oferecer e estabelecer todas as ferramentas necessárias para a inserção e permanências desses sujeitos, estes atendidos em suas diferentes particularidades. Contudo, a disposição do professor em estar aberto a participar de formações continuadas fará toda a diferença, pois, de perto, ele é o responsável primário, integrado na escola pelas mediações mais próximas aos indivíduos aprendentes. Nesse sentido, há necessidade de inovação das práticas tradicionais às inclusivas:

Para se adotar novas práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem será imprescindível à formação continuada em serviço, com o intuito de atender às necessidades de todos os alunos no ambiente escolar, envolvendo a participação dos demais, como os dirigentes escolares. Os professores devem procurar inovar seus conhecimentos, suas práticas educativas para atender estas necessidades, permitindo assim uma melhoria no desenvolvimento das habilidades e das potencialidades dos alunos sem exceção. Para tanto, requer compromisso e implementação de esforços significativos na estruturação da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas maneiras de ensinar, aprender e avaliar, respeitando, assim, as singularidades do desenvolvimento humano (MACHADO, 2015, p. 18).

Dessa forma, compreende-se que a avaliação não é estática. Pelo contrário: é um processo dinâmico que envolve ação-reflexão-ação, efetivada como um caminho, e não a chegada. Por isso, faz-se entender quais são os indicadores que irão nortear todo esse momento, ou seja, os instrumentos a serem utilizados e que precisam ser analisados, pois serão por meio deles que os dados serão coletados e as intervenções replanejadas. Existem diferentes tipos de instrumentos avaliativos, como observação, folhas de exercícios, desenhos, participações orais e escritas, trabalhos em grupos, enfim, antes de optar por este ou aquele coletor, precisarão ser definidos os objetivos que se pretendem alcançar, independente das necessidades e particularidades de cada estudante. Esses alunos, típicos ou atípicos, têm o direito assegurado à aprendizagem e ao seu potencial desenvolvimento, com base na Lei Nº 13.146 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Todavia, para além disso, os objetivos precisam ser desejados como uma contribuição significativa a todos que perfazem o espaço de aprendizagem.

Nesse contexto, percebe-se que a escola tem uma responsabilidade enfática no processo de avanço, estagnação ou retrocesso dos estudantes, pois se assume o caráter bidimensional e amplo da avaliação, que consiste em considerar tanto o ensino como a aprendizagem, bem como se a superação da visão tradicional estará, de fato, contribuindo com os discentes. Contudo, se

essas questões não forem contempladas nas realidades escolarizadas, também se assume, conscientemente ou não, o papel de omissão ou, até mesmo, de contribuição direta na estagnação e/ou retrocesso dos estudantes. Dessa forma, Oliveira, Valentim e Silva (2013) reafirmam: “É preciso ter a intenção de ‘olhar’ para o aluno, suas condições de aprendizagens e os recursos que estão sendo oferecidos pela escola, para que o aluno alcance níveis mais elevados de pensamento, linguagem e conhecimento.”

### **2.2.1 Uma proposta avaliativa: articulações entre processos, instrumentos e aprendizagens**

Com os avanços das discussões sobre a necessidade de incluir pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino, bem como promover práticas pedagógicas que ofereçam, significativamente, contribuições ao processo de desenvolvimento desses sujeitos, a avaliação é um aspecto singular que não pode ser excluído quando se trata de questões pedagógicas. Isso, de fato, não surtirá muitos feitos e efeitos se as conduções metodológicas dos professores forem inclusivas, mas, no instante de perceber todo o percurso e construção do aluno, o docente pode se limitar ao julgamento classificatório do exercício segregador da avaliação, pois, assim, o seu trabalho, além de contraditório, será uma colaboração sem contundência aos aprendizes.

Por essa perspectiva, além de serem planejadas mediações dos conteúdos de modo a atender às necessidades e individualidades dos alunos, a organização, sistematização e efetivação da avaliação precisa considerar questões inerentes ao processo pessoal, limitador, ou não, dos alunos. Nesse sentido, os autores Oliveira, Valentim e Silva (2013) apresentam uma forma de avaliar que contempla as questões necessárias para uma perspectiva inclusiva, denominada como ciclo avaliativo.

Os autores defendem que esta proposta seja implementada não somente para pessoas com alguma necessidade educacional especial, mas, sim, para todos os sujeitos, pois ela é ampla e fornece ao professor, em diferentes momentos e com a utilização de diversos instrumentos, dados importantes sobre o processo de aquisição do conhecimento por parte dos estudantes:

Para compor um ciclo, são necessários vários componentes, fatores, momentos, que são interdependentes, em que cada qual desempenha um papel fundamental do conjunto. O ciclo avaliativo, por conseguinte, constitui-se em uma totalidade de ações e instrumentos que, se utilizados juntos, podem auxiliar a prática pedagógica, de forma a orientá-la e subsidiá-la na tomada de decisões acerca da aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 34).

Essa avaliação consiste em algumas etapas que são independentes, porém, complementares. As ações desta proposta podem ser realizadas em aulas diferentes, em espaços diversos da escola, nas interações entre os pares, nos diálogos entre professor e aluno e, até mesmo, nos momentos espontâneos, como pausas recreativas e intervalos, ou seja, durante todo o processo pedagógico, e não, somente em um horário previamente marcado, com o conteúdo antecipadamente escolhido, como nas tradicionais provas que, muitas vezes, geram instabilidades emocionais nos estudantes por ser considerado, por eles, um evento estressor. Nesta perspectiva, o professor consegue ter um compêndio de informações em diferentes situações que o ajudam a agir de forma a complementar, refazer ou desfazer suas propostas de ensino para a viabilização efetiva das aprendizagens.

Outra questão pontuada pelos estudiosos deste ciclo faz referência aos instrumentos utilizados na avaliação, que não se limitam apenas ao uso de provas. Contudo, não a enxergam como “vilã”, mas acreditam que ela, somente, não consegue oferecer informações precisas e fidedignas deste processo tão complexo de ensino-aprendizagem. Assim, defendem a implementação de outras ferramentas, como relatórios, entrevistas, portfólios, produções diárias, atividades individuais ou coletivas, entre outras, considerando os critérios previamente estabelecidos. Com isso, percebe-se a contemplação de características da relação pedagógica, como continuidade, abrangência, complexidade e multifatorialidade:

Pensar a avaliação num ciclo permite-nos abarcar as múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o aluno em todas as suas possibilidades de aprendizagens, em que, mesmo apresentando dificuldade num aspecto, pode se sobressair em outro. Assim, nunca deve ser avaliado negativamente. Para o aluno com deficiência intelectual, isso é de extrema importância, pois, quando se considera todo o seu processo de aprendizagem, há de verificar suas possibilidades de desenvolvimento de maneira menos estática e restrita (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 34.).

Desse modo, a ação de avaliar, na perspectiva inclusiva, atende aos alunos típicos e atípicos, favorecendo e colaborando, de maneira significativa, nas investigações das potencialidades dos estudantes, com o intuito de fomentá-las e contribuir ao seu desenvolvimento pleno diante das reais condições de cada um.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE: RECONSTRUINDO SABERES PARA PRÁTICAS AVALIATIVAS MAIS COERENTES.

Os professores, principalmente aqueles incipientes na profissão, podem ter a tendência a considerar que a avaliação seja uma prática exclusiva e individual de sua ação, além de que não deve sofrer interferência da escola ou de outros, pois decidir sobre como e quando avaliar compete somente a si, o que corre o risco de exporem um tipo de arrogância profissional. Na verdade, sabe-se que esta compreensão não é verdadeira, uma vez que o docente não é uma ilha isolada no meio de outras. Pelo contrário: a escola é uma comunidade complexa que tem seus ideais descritos no seu Projeto Político Pedagógico, que, por sua vez, direciona o fazer de todos que pertencem a esse espaço.

Nesse caso, a formação inicial adquire um destaque, já que este é o momento oportuno para realizar diferentes questionamentos aos futuros docentes sobre práticas educativas que não devem mais fazer sentido, o que contribui para que estes, ao chegarem nos espaços escolares, possam criar novas realidades. Será fundamental, portanto, entender a filosofia da instituição que pertencerá e, em cooperação com todos, buscar alternativas viáveis para a efetivação de uma educação emancipatória, conscientizadora e libertadora dos indivíduos, que, na maioria das vezes, são aprisionados em ideias hegemônicas estabelecidas por um sistema estrutural que não quer ser incomodado e, muito menos, modificado.

A avaliação se integra nesse contexto, uma vez que os docentes são formados desde os seus primórdios e trazem, também, lembranças de suas vivências de aluno, para aplicar a avaliação como uma forma de controle, coerção, correção ou, até mesmo, de modo a disciplinar as turmas, diferente de aplicá-la como uma postura expressiva de inferência nas dificuldades para, assim, enfrentá-las. Logo, Vasconcellos (2014, p. 90) defende que a avaliação deve ter um sentido prático:

A avaliação deve ter feito prático: mudar a forma do trabalho tanto do professor (retomar assuntos, explicar de outra maneira, mudar forma de organizar o trabalho em sala de aula dar atenção especial aos alunos que tem maior dificuldade, etc.), quanto do aluno (empenhar-se mais, dar especial atenção à matéria com dificuldade, rever esquema de participação em sala de aula, rever método de estudo, etc.), e da escola (condições de estudo, espaço para recuperação, revisão de currículo, integração entre professores, etc.).

Nessa formação, o futuro docente precisa tomar consciência das contradições que encontrará na realidade educativa. Por mais que se estude sobre o real papel da avaliação, a predisposição e, a depender do contexto, a perseverança em continuar com a prática da avaliação tradicional se torna intensa aos educadores que, sem perceber, cedem à organização do sistema. Esse sistema, por sua vez, também precisa ser revisto, pois exige muito do

profissional, mas, muitas vezes, não concede a devida contrapartida que o professor precisa para realizar um trabalho mais coerente.

Diante de todas as questões postas, formar novos educadores para novas práticas não é uma tarefa simples e muito menos fácil, pois não ultrapassa somente as questões individuais. Entretanto, não deve-se desacreditar da educação, pois, como já ensina Paulo Freire: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.67). Com isso, é preciso prosseguir na luta em se comprometer com uma formação inicial e continuada de professores que almejam pela transformação social e por um projeto de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, também se torna oportuno destacar a importância da formação continuada, pois a profissão docente se faz no cotidiano da prática e diante das diferentes demandas que os professores estão sujeitos a mediarem. Com isso, a relevância e a necessidade do estudo permanente para (re)aprender e (re)significar o fazer pedagógico, e assim conseguir gerenciar todos os processos que são inerentes a profissão.

Em vista disso, Freire (2000) afirma que uma formação vigilante e contínua por parte dos docentes é a chave para as críticas necessárias as mudanças. Pois, ao refletir a prática de outrora vislumbrando a melhoria do presente com ações mais coerentes e efetivas, faz com que a escola entenda e perfaça sua verdadeira função social em contribuir significativamente ao processo de desenvolvimento dos seus estudantes.

Portanto, a formação docente, seja ela inicial ou continuada é indispensável a um trabalho pedagógico sólido. Pois, a educação é dinâmica e muda com o passar do tempo e das gerações, e essas, por sua vez, vão exigir sempre do professor formas que lhes possibilitem construir discussões e aprendizagens que atendam as demandas atuais dos processos.

### 3. SOBRE INCLUIR: ALGUNS MARCOS LEGAIS

Atualmente, a Educação na Perspectiva Inclusiva, para além de ser um direito assegurado pelos dispositivos legais reguladores, que logo mais serão descritos, é importante instrumento de formação humana, de modo que, em seu escopo ampliado de educar, considera que todos são sujeitos capazes de construir aprendizagens e, em sua gênese, há uma defesa por uma sociedade mais justa, inclusiva, menos preconceituosa e opressora. Sua luta se fundamenta na construção da aceitação da diversidade, seja nos aspectos educacionais, intelectuais, pessoais, sociais, corporais, enfim, é a viabilização de um lugar plural de coexistência.

A Educação Inclusiva no Brasil é respaldada por diversos marcos legais que visam garantir o acesso e a qualidade do ensino para todas as pessoas, independentemente de suas características ou necessidades especiais. Abaixo estão alguns dos principais marcos legais relacionados à educação inclusiva no país.

A Constituição Federal de 1988: A Constituição Federal é a lei máxima do país e estabelece os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos brasileiros. No contexto da educação inclusiva, o artigo 205 destaca que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Isso significa que o Estado tem a responsabilidade de garantir o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, sem discriminação.

Outro dispositivo regulador é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que é o principal marco legal da educação brasileira. Nela se estabelece as diretrizes e bases para a organização da educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino. No que diz respeito à educação inclusiva, o artigo 4º da LDB deve garantir a igualdade de permanência e acesso à escola. Além disso, a lei prevê que o ensino seja adaptado às necessidades dos estudantes, garantindo sua participação e aprendizagem.

Já a Lei de nº 8069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura o acesso das crianças com deficiência nas redes regulares de ensino, bem como a estabelece os critérios para a acessibilidade para esses sujeitos nos diferentes contextos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Decreto nº 6.949/09, é um tratado internacional, do qual o Brasil é signatário desde 2008. Essa convenção reconhece que as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de oportunidades em diversas áreas, incluindo a educação. O Brasil incorporou os princípios e diretrizes dessa convenção em sua legislação nacional, reforçando o compromisso com a promoção da educação inclusiva.

Já o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Inclusiva. O AEE consiste em um conjunto de atividades,

recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que visam garantir a participação e o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O decreto estabelece que o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, de forma complementar ao ensino comum, buscando garantir a igualdade de oportunidades educacionais.

No Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira em um período determinado. O atual PNE, vigente de 2014 a 2024, inclui a meta 4, que busca universalizar o atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos e garantir a educação inclusiva, com a oferta do atendimento educacional especializado. Essa meta destaca a importância de promover o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, considerando suas especificidades e necessidades.

Por fim, não se pode deixar de citar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que estabelece diretrizes e princípios, que objetivam a promoção da inclusão e garantia ao acesso à educação para as pessoas com deficiência. Sendo um marco legal importante, que busca assegurar o direito de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações, a receber uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária.

Assim, o Capítulo IV da Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reforça o compromisso do Estado e da sociedade em promover a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema educacional, garantindo-lhes o direito à educação e criando condições para que possam participar plenamente do processo educacional em igualdade de condições com as demais pessoas. Nesse sentido, os artigos deste capítulo versam sobre o direito à educação como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento e o exercício pleno da cidadania.

Com isso, o Artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece que as pessoas com deficiência têm direito à educação, buscando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Isso significa que a educação inclusiva deve ir além do simples acesso físico às instituições de ensino, visando proporcionar condições adequadas para que os estudantes com deficiência participem ativamente do processo educacional em igualdade de condições com os demais alunos.

Já o Artigo 28 destaca a importância da educação inclusiva, afirmando que ela deve ser assegurada em todos os níveis e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino. Isso significa que o objetivo é incluir os estudantes com deficiência nas escolas e instituições de ensino comuns, em vez de segregá-los em escolas especiais. Essa abordagem

promove a convivência e a interação entre estudantes com e sem deficiência, contribuindo para a quebra de estereótipos e preconceitos, além de proporcionar um ambiente mais inclusivo e diversificado.

O Artigo 29 destaca que a garantia da educação inclusiva é uma responsabilidade conjunta do poder público e da sociedade civil. A inclusão efetiva das pessoas com deficiência no sistema educacional requer ações coordenadas e estratégicas, envolvendo políticas públicas, recursos adequados, adaptações curriculares, formação de professores e a conscientização da sociedade como um todo. É necessário eliminar as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que possam dificultar a participação plena dos estudantes com deficiência.

Bem como, o Artigo 30 enfatiza a importância da formação e valorização dos profissionais da educação. Para garantir uma educação inclusiva de qualidade, é essencial que os professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional recebam formação adequada, que contemple conhecimentos específicos sobre a inclusão, estratégias pedagógicas diferenciadas e técnicas de adaptação curricular. A valorização desses profissionais também é crucial, reconhecendo o seu papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e no atendimento às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Portanto, o Capítulo IV da Lei 13.146/2015 reforça o direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes e princípios fundamentais para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes. A implementação efetiva dessas diretrizes contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, na qual todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou psicossociais, tenham oportunidades iguais de acesso à educação e possam desenvolver plenamente seu potencial.

A educação inclusiva vai além da simples matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares. Envolve a adoção de medidas que garantam a participação ativa e efetiva desses estudantes, considerando suas necessidades específicas. Isso pode envolver a disponibilização de recursos e apoios adequados, como tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados, suporte de profissionais especializados, entre outros.

Além disso, a educação inclusiva implica na promoção de uma cultura escolar inclusiva, na qual a diversidade seja valorizada e respeitada, e os alunos sejam encorajados a se relacionar e colaborar uns com os outros. Isso contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes, tolerantes e solidários.

A implementação da educação inclusiva requer a criação de políticas educacionais adequadas, que garantam o direito à educação para todas as pessoas com deficiência. É

necessário investir na capacitação dos professores e na sensibilização de toda a comunidade escolar, promovendo uma mudança de mentalidade e superando estereótipos e preconceitos.

Além disso, é fundamental assegurar a acessibilidade física dos ambientes educacionais, bem como a disponibilidade de recursos de comunicação acessíveis, como intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e legendas em vídeos. Em suma, a Lei Nº 13.146, de julho de 2015 é uma conquista que deve ser exigida a fim de se ter efetivamente uma educação para todos.

Contudo, sabe-se que essa perspectiva ainda enfrenta desafio em alguns espaços, uma vez que lidar com as diferenças exige maturidade e sensibilidade pessoal, bem como alguns valores hegemônicos e segregadores permanecem presentes, mesmo que, em algumas narrativas, estejam velados. Logo, o trabalho educacional imbuído pelos preceitos inclusivos é um potente canalizador de forças, práticas e reflexões para um novo fazer da educação. Assim, os agentes formadores pertencentes a esses contextos precisam inventariar e analisar seus valores, de modo a efetivamente contribuir nas mudanças que ainda são necessárias.

Nesse sentido, a escola é um lugar privilegiado por ser um celeiro da diversidade, e ela, em seu papel social, tem uma responsabilidade contundente em formar novas pessoas para um novo mundo. Com isso, há uma atenção de se terem práxis pedagógicas que atendam às diferentes realidades e favoreçam o empoderamento de cada sujeito, pois, só assim, provocará profundas modificações nas mazelas sociais e nos valores individuais.

Dessa forma, a educação, à luz da inclusão no seu sentido autêntico, fará com que as escolas, professores, metodologias, instrumentos avaliativos, concepções, estruturas arquitetônicas, políticas, programas, adaptações curriculares e todas as outras questões que perfazem o ato de educar se alinhem e se delineiem no processo de ensino-aprendizagem para além de compreensões tradicionais da educação, além de implementar-se no caminho coerente da transformação das pessoas. Silva (2014, p. 5) pontua: “Acreditamos que, assim, estaremos contribuindo para uma escola, para uma sociedade, em que as diferenças não sejam apenas toleradas, mas ressignificadas e celebradas”.

### 3.1 INCLUIR: DIFERENTES NUANCES, O MESMO DESEJO

Incluir, segundo a gramática normativa da Língua Portuguesa, é um verbo transitivo, ou seja, que necessita de complemento. Ao trazer à luz da perspectiva da inclusão em sua forma holística, este complemento pode ser traduzido por diferentes visões, pois esta ação traz, em sua origem, uma potência transformadora, uma vez que propõe agregar, acrescentar, fazer parte,

abraçar, englobar, ou seja, ações de aproximações sem espaços para exclusão.

Neste aspecto do discurso, Ainscow (2009) mostra que a inclusão pode ser entendida mediante alguns olhares: Inclusão Referente à Deficiência e Necessidade Educacional Especial; Resposta a Exclusões Disciplinares; Mediante a Grupos Vulneráveis; Como Promoção de uma Escola para Todos; e como uma luta por uma Educação Universal.

Quando se traz o cenário da deficiência e suas necessidades especiais educacionais, o teórico reafirma a inserção interativa e qualificada nos contextos regulares de ensino, pois esses sujeitos são concebidos como dotados de potencial de aprendizagem, desde que lhe sejam oferecidas as condições favoráveis para tal.

No que tange a uma resposta a exclusões disciplinares, refere-se as questões comportamentais, ou seja, a natureza relacional em que muitos são segregados por não manifestarem comportamentos desejáveis, aprováveis. Desse modo, tornam-se mais fáceis a exclusão e a punição do que tentar o redirecionamento.

A inclusão mediante a grupos vulneráveis é abordada como uma interlocução entre pontos de origens de exclusão social e a sociedade, ou seja, grupos sociais rotulados diante de sua condição social, cultural, histórica ou econômica que são oprimidos pelo simples fato de existirem dentro de um desses contextos. Com isso, o autor realiza a defesa pela ultrapassagem desses preconceitos que estigmatizam e inferiorizam os sujeitos entre si.

Já a inclusão como promoção de uma educação e uma escola para todos constitui as contendas pelo acesso a esse direito fundamental que se embasa em legislações internacionais às nacionais, a fim de que o espaço escolar para todos seja verdadeiramente possível.

### 3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que se destina a atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela possui como seu objetivo estruturante a ampliação das questões cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, oferecendo-lhes suporte pedagógico e recursos específicos que permitem a sua inclusão na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008).

A conceituação da educação especial evoluiu ao longo do tempo, acompanhando as transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. No início do século XX, era vista

como um serviço destinado exclusivamente às pessoas com deficiência que, por sua vez, eram segregadas em escolas especiais e afastadas do convívio coletivo. Sobre isso, Kassar (2011, p. 62) apresenta:

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como ‘anormal’. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

No entanto, a partir da década de 1990, houve um movimento em prol da inclusão educacional que defendia a ideia de que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, deveriam ter acesso à educação de qualidade em escolas regulares. Essa perspectiva inclusiva foi oficialmente adotada pelo governo brasileiro em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo implementada pelo Decreto de Nº 10.502.

A partir de então, passou a ser entendida como um serviço de apoio à inclusão escolar e social de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Assim, não se limitou a oferecer apenas suporte pedagógico, mas, também, o de promover a diversidade na escola e na sociedade. Nesse sentido, constituiu-se em uma visão crítica e reflexiva e reconhece as desigualdades sociais e culturais que afetam o acesso à educação de qualidade. Com isso, ela busca superar barreiras e obstáculos que impedem a inclusão plena de todos, valorizando a diversidade e a singularidade de cada um. (BRASIL, 2008).

Essa perspectiva também se destaca por sua abordagem pedagógica diferenciada, que reconhece a necessidade de adaptação dos métodos de ensino às características individuais dos estudantes. Nesse sentido, apresenta a importância de promover estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas que permitem a participação e o aprendizado dos estudantes com deficiência. Além disso, a educação especial contém um papel importante na promoção da acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal. A acessibilidade arquitetônica se refere à adaptação física do ambiente escolar para garantir a mobilidade e autonomia dos estudantes com deficiência. Já a acessibilidade comunicacional envolve a disponibilização de recursos e tecnologias que permitam a comunicação e a interação desses discentes. Por fim, a

atitudinal se refere à transformação das atitudes e percepções dos membros da comunidade escolar, para que sejam acolhedores e respeitem a pluralidade dos indivíduos. (BRASIL, 2008).

No contexto atual, a educação especial é regida por diversas leis e normas que garantem o direito à inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) são algumas das principais referências legais que orientam a educação especial no Brasil.

No entanto, apesar dos avanços conquistados nos últimos anos, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para garantir a efetiva inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência. Dentre os principais desafios, destacam-se a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a escassez de recursos e tecnologias assistivas, a falta de acessibilidade nos espaços escolares e a discriminação, bem como o preconceito, presentes na sociedade.

Portanto, é necessário que sejam tomadas medidas efetivas para a promoção da educação inclusiva, de modo que valorize a diversidade e promova a participação plena de todos. Isso inclui investimentos em formação profissional, na disponibilização de recursos e tecnologias assistivas, na promoção da acessibilidade e na conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão e da valorização da diversidade.

### 3.3 TERMINOLOGIAS: EXPRESSÕES E CONCEPÇÕES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA

A inclusão é uma realidade desafiadora, pois, na cultura hegemônica social, os que se diferem são marginalizados, uma vez que os “padrões normativos” direcionam o lugar que os sujeitos devem ocupar, além das relações que devem estabelecer e os comportamentos que se podem ter. Assim, aqueles que se distanciam e ficam externos a essa curva determinada como ‘normalidade’ são deixados à margem, pois não se encaixam neste modelo previamente estabelecido. Sabe-se que este paradigma da homogeneização necessita ser reconstruído. Paradigmas, como apresenta Mantoan (2015), são direcionadores de condutas sociais, concepções, crenças e valores partilhados por grupos de sujeitos em um dado tempo histórico, além de que se materializam até que não consigam mais atender as demandas existentes, ou seja, até entrarem em crise. Com isso, ampliam espaço para que outros paradigmas sejam construídos e estabelecidos. Dessa forma, é um período oportuno para novas conexões,

reflexões e visões de sociedade, de indivíduo, de educação, enfim, de tantas outras questões estruturantes, configurando-se como um momento intempestivo, difícil e revolucionário. Uma vez as certezas postas, são reduzidas a passado e, sobre isso, Mantoan (2015, p. 15) afirma: “Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo; quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas”.

A inclusão atua como arcabouço de um novo paradigma diante de uma emergente sociedade que busca, em meio as diferentes lutas, encontrar-se em um novo projeto estrutural de ser melhor, irrompendo barreiras dos preconceitos perenizados, da exclusão e das mentes limitantes e limitadas.

Nesse sentido, reflexões sobre expressões, termos, mitos e linguagens que irão traduzir concepções equivocadas e/ou limitadas dos indivíduos que não se encontram em um limiar pragmático de homogeneização são imprescindíveis de serem suscitadas, para que este novo paradigma inclusivo comece a dar passos. Assim, Silva (2014, p. 11) considera que:

É interessante frisar que a mudança de termos é importante e necessária, principalmente quando adquirem na sociedade significados desvalorizantes e pejorativos, contribuindo para a afirmação da exclusão, da segregação, da desconsideração do sujeito enquanto pessoa humana.

Com isso, a autora faz um recorte histórico sobre os termos utilizados no decorrer do tempo que foram revestidos por novas roupagens, ou seja, substituídos, pois, segundo Kranz (2016), precisa-se ter cuidado com as comunicações que são estabelecidas, uma vez que as palavras traduzem concepções, conscientes ou não, e demandam de serem desveladas a fim de evitar e/ou reforçar estereótipos de inferioridade, incompletude ou imperfeição, como no próprio antagonismo existente nos termos deficiente/eficiente.

Assim, o termo “portador” foi cunhado a partir de uma visão médico-sanitarista e traz a conotação de conduzir, hospedar, transmitir algo, ou seja, de um sentido contagioso. Apesar da própria Constituição Federal de 1988 abordar essa terminologia, o uso mais coerente na atualidade é o de “pessoas com deficiência”, pois a deficiência é vista como mais uma de suas características. (MARQUEZAN, 2009).

“Necessidades especiais” consiste em outro termo amplamente utilizado na Declaração de Salamanca (1994), bem como na LDB n. 9394/96 para nominar os alunos da educação especial, que também passam a se figurar como “pessoas com necessidades educacionais especiais.”

“Pessoa deficiente”, por mais que seja uma expressão usual entre as pessoas que não detêm tanto conhecimento nesta área, deve ser evitada, pois conota-se como um julgamento negativo e de capacitismo do sujeito, ou seja, de ineficiência. Enfim, os atuais movimentos pela luta da inclusão convencionaram o termo mais adequado como “pessoa com deficiência”, e cabe a sociedade organizada acolher o lugar de representatividade desses e nomeá-los pela expressão que se sintam mais respeitados (SILVA, 2014).

Segue, abaixo, um quadro de um artigo publicado no site oficial do Município de Caragua, no Estado de São Paulo, que apresenta alguns termos que devem ser evitados e outros que podem ser implementados na busca de relações mais inclusivas:

**Quadro 1 – Termos adequados e inadequados diante as pessoas com deficiência**

Use	Não Use
Pessoa com Deficiência	Inválido, excepcional, doente, portador, especial, defeituoso, condenado
Pessoa com Síndrome de Down	Mongolóide, mongol
Criança com deficiência intelectual, criança com deficiência mental	Criança Excepcional
Pessoa sem deficiência	Pessoa normal
Pessoa com deficiência visual ou cega	Ceguinha(o)
Pessoa com Deficiência Intelectual	Retardado mental, portador de retardamento mental, deficiente mental
Necessidades específicas	Necessidades especiais
Usuário de cadeira de rodas	Cadeirante
Deficiente auditivo ou surdo	Surdo-mudo

Fonte: Site oficial do Município de Caragua, no Estado de São Paulo (2021). Disponível em: <https://www.caraguatatuba.sp.gov.br/pmc/2021/08/uso-de-termos-corretos-contribui-para-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) organiza as categorias dos alunos que são atendidos nesta modalidade da seguinte forma:

“Alunos com deficiência” são aqueles que possuem algum impedimento de longo prazo que dificulta suas interações nos espaços escolares. Esses impedimentos podem ser de ordem física, motora, mental, intelectual e/ou sensorial.

Os “Alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD)”, apresentam alterações nos aspectos da comunicação, interações sociais e questões motoras. A principal

diferença desses sujeitos se fundamenta na sua forma de interagir com o meio/mundo que o circunda.

Já os “Alunos com transtornos funcionais específicos”, segundo o PNEE, são os estudantes que, em alguma medida, têm dificuldades relacionadas a aprendizagem. Entre elas, destacam-se o Transtorno de Atenção e Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia, disortografia e dislexia.

Por fim, os “Alunos com altas habilidades/superdotação” são aqueles que demonstram notável desempenho em uma ou mais das seguintes áreas: acadêmica, psicomotora, intelectual e artes.

Aqui, observa-se que não se deve negar ou atenuar as diferenças/deficiências, mas criar possibilidades que cada um, conforme suas próprias condições, sintam-se incluído, pertencente e com possibilidades de aprender e se desenvolver.

#### 3.4 ESCOLA REGULAR: ESPAÇO POSSÍVEL DE INCLUSÃO

Considera-se que o interesse pela inclusão educacional tem crescido. No entanto, ainda precisa de mais discussões que possam favorecer o avanço e o entendimento sobre esta questão, em vista de que da importância de que uma escola inclusiva não seja compreendida somente como aquela que haja matrículas de estudantes com deficiência. É fato que a inclusão passa por essa prática. Contudo, não se limita apenas a isso, uma vez que o verdadeiro interesse da inclusão educacional é a luta pelo fim da exclusão social em toda a sua amplitude – classe social, etnia, religião entre outras. Nesse sentido, uma verdadeira inclusão educacional parte da ideia de que a educação é um direito fundamental e alienável para a construção de uma sociedade mais justa e, com isso, todos devem ter seu acesso e permanência assegurados. Em concordância com Mantoan (2015, p. 31), afirma-se que:

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

Nessa perspectiva, a escola é o lugar da inclusão educacional e ela precisa ser encarada nos seus desafios reais, e não desejada como um lugar ideal, pois a idealização ilusória aponta para a homogeneização do ensino, que desconsidera a existência de alunos que não aprendem no modelo padrão que muitas teorias abordam, mas, principalmente, existem outros que tem suas formas plurais de serem e que não podem ser deixados de lado. Assim, para a inclusão acontecer, a escola necessita mudar em questões estruturantes, como aponta Mantoan (2015), que são: Modelo educativo; Aspectos Pedagógicos e Administrativos; Ensino sem exceções e exclusões e Atuação Docente.

Sobre as mudanças que a autora versa para que a escola regular se torne um espaço para práticas inclusivas, ela traz sobre as necessidades da reformulação do Modelo Educativo, de forma que se propõe a superação do tradicionalismo presente no “como” e “no que” se ensinar aos estudantes, com a valorização da formação de pessoas mais humanas e evoluídas para a sociedade em detrimento de uma que prime pelas fórmulas, conteúdos, teorias entre outros. Assim, ela defende:

Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2015, p. 35).

No que se refere aos Aspectos Pedagógicos e Administrativos, Mantoan (2015) aponta sobre a importância do Projeto Político Pedagógico como um documento oficial que informa toda a comunidade escolar – famílias, professores, gestão, educadores de apoio – sobre quais são os valores, missão e filosofia da escola, e que precisa estar alinhado às práticas transformadoras de ensino, flexibilizando questões como adaptações curriculares, avaliações, ensino personalizado e a superação do ensinar individualizado, ou seja, onde o aluno cumpre muitas tarefas sozinho, no seu lugar. No concernente às questões administrativas:

A descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e é promovida por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembléias de pais e de alunos. Ao serem

modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação de diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensiva e diretamente do que acontece nas salas de aula e nos demais ambientes educativos das escolas (MANTOAN, 2015, p. 35).

Sobre a necessidade de ensinar sem exceções ou exclusões, a autora denota um papel imprescindível ao professor: o de acreditar no aluno, pois entender que ele é capaz, mesmo que em um tempo e/ou um ritmo diferente, contribui para com que o docente não limite suas aprendizagens. Caso o contrário aconteça, suas práticas serão subjugas e sem desafios. Assim, um ensino aberto e inclusivo é direcionado a valer-se das diferentes possibilidades e talentos dos estudantes, considerando as dificuldades que são inerentes a todos os processos, mas sem fazer disso um fator limitante do desenvolvimento pessoal e estudantil dos sujeitos.

Ela também desenvolve uma discussão oportuna sobre a inversão do ensino transmissivo ao dialógico em busca da superação hierárquica do saber, em vista de que ensinar toda a turma consiste em entender que, ao final de um ciclo, não existirá igualdade nas aprendizagens. Nesta concepção, não se cede lugar de privilégio entre aqueles que aprenderem todos os conteúdos em detrimento dos que não conseguirem, mas oportuniza o acolhimento de cada sujeito diante de suas necessidades e possibilidades nas construções das aprendizagens. Superar a educação compensatória é fazer da escola um espaço sem obstáculos e de encorajamento do florescer humano em todas as suas dimensões. Por isso:

Buscar essa igualdade como produto final da aprendizagem é fazer educação compensatória, em que se acredita na superioridade de alguns, inclusive a do professor, e na inferioridade de outros, que são menos dotados, menos informados e esclarecidos, desde o início do processo de aprendizagem curricular (MANTOAN, 2015, p. 39).

Neste sentido, o afastamento do tradicionalismo consolidado faz com que o protagonismo estudantil se evidencie por meio do seu envolvimento efetivo e, com isso, os conteúdos passam a serem vistos como meio, e não como fins do ensino escolar. Dessa forma, entender a educação sem exclusões e exceções é reforçar a necessidade de se colocar à disposição para as reflexões da importância da formação continuada, pois os desafios emergentes da educação requerem compromisso por parte de todos que a compõe. Logo, o professor, como agente de interlocução direta do ensino-aprendizagem, carece revisitar e

revestir, constantemente, suas práticas pedagógicas.

### **3.4.1 Prática de um professor inclusivo: Um fazer pedagógico sensível**

A docência é uma profissão fundamental na construção de um projeto de educação que visa uma sociedade mais justa. Nesse sentido, pensar a profissão docente é ter a clareza que ela se define diariamente. Considerar a relevância do professor dentro da educação não é concebê-lo como o detentor absoluto do conhecimento ou agente principal do processo de aprendizagem como em outrora, mas é saber que sua ação fará toda a diferença para que a inclusão aconteça de maneira significativa. Dessa maneira, não se deve tratar sobre inclusão educacional sem refletir acerca do papel do professor dentro desse contexto, pois se ele não estiver preparado e/ou disposto para ter ações nessa perspectiva, acontecerá, apenas, uma pseudoinclusão, como argumenta Pimentel (2012, p. 140):

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão [...].

Para tanto, o professor precisa possuir um conjunto de saberes epistemológicos e práticos, a fim de subsidiá-lo nas mediações pedagógicas que rompam a pedagogia unilateral de um docente palestrante e promova situações de aprendizagens envolvidas na cooperatividade e na aceitação da contribuição de cada estudante. Com efeito, algumas práticas docentes frente a falta de inclusão tentam se justificar pela falta de formação ou preparação para tal realidade, mas, como é apresentado ao longo deste estudo, a docência é uma profissão que se constitui, e não que é constituída. Portanto, a formação continuada é um fundamento essencial na realização desta profissão.

Contudo, Mantoan (2015) alerta para a compreensão de que os professores expressam a respeito de uma formação continuada à luz da educação inclusiva. Esta não se apresenta como uma receita a ser aplicada ou uma padronização a ser obedecida à risca, uma vez que as demandas de cada escola, sala e sujeito são diferentes e, com isso, uma única proposta não atenderá diferentes realidades. Assim, a pesquisadora relata sua experiência quando apresenta:

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas (MANTOAN, 2015, p. 42).

Esta compreensão, não é uma visão ingênua, mas equivocada do que deve possibilitar uma verdadeira formação continuada. Assim, até a própria concepção desta referida formação, na perspectiva inclusiva, não cabe no paradigma tradicional já abordado no decorrer do trabalho. Neste sentido, uma formação continuada deve emergir das necessidades de cada instituição e seguir uma estrutura permanente de reflexões, estudos e práticas pelos professores, coordenadores, gestores e outros educadores de apoio da própria escola, e que estejam implicados no trabalho com os estudantes.

Assim, evidenciar a atribuição docente neste processo de uma escola que realmente prepare os sujeitos para inclusão é reafirmar o compromisso que este profissional tem na construção de uma educação transformadora, além de seu papel na formação do sujeito para a convivência coletiva de mais respeito, empatia e justiça social.

## 4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa é um espaço onde as produções e reconstruções dos conhecimentos se tornam possíveis, pois, é por meio de técnicas e práticas sistematizadas que o avanço das diferentes áreas acontecem, novos pressupostos teóricos são construídos e benefícios são alcançados para a sociedade como um todo. Nesse panorama, a pesquisa é o espaço do novo, da descoberta, da curiosidade, do esclarecimento, do enfrentamento dos problemas e da expansão do saber.

Assim, o presente capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, a caracterização do lócus da pesquisa, dos sujeitos participantes, dos instrumentos de coletas de dados, dos métodos utilizados, bem como no esclarecimento dos aspectos éticos seguidos na produção deste trabalho.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta proposta de estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de natureza básica, do tipo qualitativa e caráter exploratório-descritivo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), por meio do emprego de procedimentos científicos, a pesquisa é composta por uma união de ações que são sugeridas para solucionar um problema demarcado. Esses mesmos autores afirmam que a pesquisa exploratória tem por finalidade proporcionar mais conhecimentos sobre o objeto investigado, nortear os objetivos da investigação, possibilitar a construção das hipóteses, e/ou enxergar outro foco para o estudo e, assim, oportunizar o estudo mediante diversas perspectivas.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa de campo possibilita a coleta em lócus das informações necessárias ao estudo, oportunizando o contato mais direto entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Esta proposta se delinea após o levantamento bibliográfico, que disponibiliza ao pesquisador conhecimentos sobre a temática em estudo e elementos para a definição das etapas da pesquisa, como as hipóteses, os objetivos, os instrumentos de coletas de dados, a amostra e a definição do tratamento mediante a análise dos dados.

A abordagem escolhida para realizar a pesquisa foi a qualitativa, pois, conforme Minayo (2010), este tipo de pesquisa dispõe de uma interrelação entre o sujeito e o mundo real, onde a subjetividade se faz presente. Dessa forma, a compreensão, através dos fenômenos sociais,

promove ao sujeito um significado singular. Cabe ressaltar que a característica mais marcante dessa abordagem é a sistematização progressiva do conhecimento em relação ao fenômeno estudado.

Conforme afirmam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva tende a realizar a descrição das particularidades de um determinado público ou algum fato, ou, ainda, formar relações dentre as variáveis. Tudo isso é feito sem que o pesquisador interfira nestes aspectos, ou os manipule, mas apenas o registre e o delinieie. Ainda referente a esse tipo de estudo, existe a busca pela natureza do fenômeno da mesma, suas causas, a frequência com que acontece e quais as suas relações com outros fatos relacionados. Nesse tipo de pesquisa, há um modo padrão para a coleta de dados, que acontecem por meio de observações sistemáticas, entrevistas, formulários, testes e questionários.

#### 4.2 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado com os professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental da cidade de Cajazeiras-PB. Os professores da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais não estão inclusos na amostra, pois não trabalham com sistema de notas. Por isso, não atendem ao critério de inclusão como sujeito participante.

Para participarem do estudo, os colaboradores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde constavam as principais informações referentes à pesquisa. O critério de inclusão consistia em ser professor em regência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da escola referida, do 2º ao 5º ano. É importante destacar que apenas 3 (três) sujeitos aceitaram participar da pesquisa diante da apresentação da proposta.

Para fins mais esclarecedores, segue abaixo a tabela com informações a respeito dos participantes:

**Quadro 2 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa**

Nome (Fictício)	Formação Acadêmica	Nível de Instrução	Tempo de Formação	Experiência com Educação Inclusiva	Vínculo Profissional
P1	Pedagogia/ Letras Língua Portuguesa	Especialização em Neuropsicopedagogia e em formação em AEE.	12 anos	15 meses	Docente/ Contrato
P2	Pedagogia	Especialização em Neuropsicopedagogia	4 anos	36 meses	Docente/ Contrato
P3	Pedagogia	Graduação	9 anos	3 meses	Docente/ Contrato

Fonte: Autor, 2023

O quadro acima faz referência a caracterização dos sujeitos da pesquisa. No qual os professores pesquisados são todos Pedagogos, sendo que dois possuem especialização e um não. O tempo de atuação profissional variou de um a nove anos, sendo que todos tiveram ou estão tendo experiência com a educação inclusiva. O vínculo profissional de todos os participantes da pesquisa é de contrato temporário.

Foi assegurado aos participantes que as informações contidas nos Relatórios Descritivos-analíticos, com suas respectivas identidades, seriam resguardadas, e seriam identificados por nomes fictícios tratados, nesta pesquisa, como: P1, P2, P3 e P4. Reafirma-se que as respostas dos participantes não sofreram nenhuma alteração, isto é, elas foram transcritas tais quais foram fornecidas à pesquisadora.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS E COLETAS DE DADOS

O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada que, segundo Severino (2007), possibilita uma preparação de questões norteadoras mediante aos aspectos importantes a serem tratados com o entrevistado, bem como viabilizar uma flexibilidade na condução da entrevista.

A coleta de dados aconteceu de maneira processual direcionada pelos seguintes pontos: realização da visita a escola, a fim de apresentar a proposta da pesquisa à equipe gestora da instituição; encaminhamento aos professores, convidando-os para participarem do estudo, e esclarecendo sobre a finalidade da pesquisa e importância para a produção do conhecimento científico a respeito da temática trabalhada; realização da entrevista com os docentes que aceitaram participar, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE A) e aplicação da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C).

Os dados foram registrados por meio de gravação de áudio e as entrevistas transcritas em sua integralidade, com a atribuição de nomes fictícios aos entrevistados, e conservação das informações verídicas das outras questões. Após esse processo, os dados foram analisados através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2020). Nessa técnica, realizou-se as seguintes etapas: a leitura flutuante – primeiras leituras de contato os textos –, a escolha dos documentos – no caso, os relatos transcritos e avaliações –, a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores – a frequência de aparecimento – e a preparação do material. Diante da semântica das falas dos entrevistados, foram feitas observações e categorizações, e, depois, referenciados pelo o que é posto na literatura.

#### 4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, precisou-se atender aspectos éticos que se constituíram no cumprimento às exigências da Resolução 466/2012 que estabelecem diretrizes e normas reguladoras para pesquisas com o envolvimento de seres humanos. Apresentou-se, aos sujeitos participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado, informando-os a importância e respaldo da referida documentação. Esclareceu-se que, caso os participantes, por motivação de qualquer ordem, desistissem da pesquisa, não seriam penalizados e nem precisariam notificar a justificativa para tal.

Revelou-se que o estudo poderia apresentar riscos mínimos, como cansaço ou aborrecimento ao responder as questões, estresse e/ou medo de não saber expressar as respostas. Contudo, buscou-se minimizá-los, assegurando a confidencialidade e privacidade, além de garanti-los o respeito aos seus valores culturais, sociais, religiosos, morais e éticos. Tratou-se sobre os benefícios que se constituiriam na contribuição de mais conhecimento para a área de inclusão e para a formação docente em práticas avaliativas mais inclusivas.

Com isso, o pesquisador reafirmou o compromisso ético e responsável com o bem-estar dos sujeitos participantes, assim como com a produção do conhecimento científico.

## **5. ANÁLISE DE DADOS**

Nesta etapa da apresentação de discussão sobre os resultados, foram analisadas as respostas dos participantes diante das perguntas norteadoras, encontrando a existência de categorias, interpretadas segundo a técnica de Bardin, pois, diante da Unidade de Registro Tema, formularam-se codificações e categorizações dos dados. Nesta análise, evidenciaram-se questões importantes mediante os elementos que se pretendia esclarecer. A fim de, didaticamente, apresentar as análises dos dados, esquematizaram-se quadros divididos em categorias, conteúdos e falas, conforme a adequação do modelo produzido em consonância com os dados analisados.

Para respeitar a privacidade e manter o sigilo da identidade dos participantes, os seus respectivos nomes serão substituídos por Pessoa 1 (P1), Pessoa 2 (P2) e Pessoa 3 (P3).

### **5.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES FRENTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A formação acadêmica é um momento importante na construção do profissional, de modo que, nela, os sujeitos terão a oportunidade de se fazer conhecedor das nuances teóricas e práticas da profissão que se pretende, futuramente, atuar. Nesse sentido, para entender como ocorreu a formação acadêmica dos entrevistados diante da Educação Especial, inicialmente, foram postas aos participantes as seguintes questões: “Na sua graduação você estudou sobre a Educação Inclusiva?” e “Você acredita ter saído, de sua graduação, preparada (o) para lidar com a Educação Inclusiva?”

Diante das falas obtidas a partir dos questionamentos, observou-se a categoria “Formação”, tendo, como conteúdo, “Teoria VS Prática” e “Preparo”. Em consequência, percebeu-se que os docentes esclareceram que não se sentiram preparados ao concluírem a graduação para lidarem com as diferentes demandas que a Educação Especial traz nas vivências dos professores.

**Quadro 3- Formação Acadêmica dos Professores frente a Educação Inclusiva**

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS
Formação	Teoria e Prática Preparo	<p><i>Na minha graduação sobre essa disciplina de Educação Especial, eu paguei uma cadeira. E assim, só parte teórica, teórica mesmo. Na prática mesmo, deixou um pouco a desejar. Porque na época, não tinha tanta demanda de crianças especiais como temos hoje. Então, na prática, eu não trabalhei com nenhum aluno especial no período de estágio. (P1, 10/04/2023)</i></p> <p><i>Sim, estudamos Educação Inclusiva no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Educação Especial para aqueles que são portadores ou que apresentam algumas dificuldades. E não me senti preparado. Faltou a prática diária de ter as ações para poder lidar com os mesmos. Então, foi mais teórico e quando fui para a realidade, para a prática foi totalmente diferente. (P2, 11/04/2023)</i></p> <p><i>A primeira oportunidade que eu tive foi no curso normal, mas foi o básico e também na graduação. Então, desde então, as experiências que eu tenho vivido com a inclusão, são experiências vividas no dia a dia. [...] Então, assim, em termos de apoio, a gente, como professor, é a experiência que a gente tem de outros anos que a gente tem em sala de aula. [...] Não me sinto preparado para as necessidades que temos agora não. (P3, 12/04/2023)</i></p>

Fonte: Autor (2023)

O conteúdo emergido diante da primeira categoria posta refere-se à formação na graduação dos participantes, de maneira que todos apresentaram que, em suas respectivas formações, tiveram contato com a disciplina de Educação Inclusiva. Contudo, consideraram-na apenas como teórica, ou seja, sem uma associação com a realidade das salas de aulas, além de que não tiveram a oportunidade de vivenciarem, na prática, as demandas reais com alunos que possuíam alguma Necessidade Educacional Especial (NEE). Desse modo, depararam-se com essas situações somente quando se integraram em salas de aula enquanto regentes e, assim, necessitaram aprender formas efetivas de mediar o processo de aprendizagem com as experiências constituídas ao longo do tempo.

Ser professor é uma profissão exigente, pois demanda do sujeito compromisso e dedicação com sua formação, uma vez que são diferentes demandas postas diariamente, bem como a sua responsabilidade social com a construção das aprendizagens, e a ética dos estudantes é de grande influência.

Ao partir desse pressuposto, pensar a docência no espectro inclusivo é bem mais desafiador, pois não adianta somente mediar o conhecimento aos estudantes de maneira linear e homogênea, uma vez que as salas são heterogêneas e os alunos têm o seu tempo e o seu jeito próprio de construir aprendizagens e, de maneira singular, aqueles que, por algum fator – interno ou externo a ele – não estão com as habilidades de acordo com a série que se encontram e com a autonomia que precisariam para suas aprendizagens. Isso é provocador ao professor, pois, em sua formação inicial, percebem que não tiveram a instrumentalização devida para lidar com tamanhas diversidades de sujeitos e formas de conhecer. Assim, Lima (2002) considera que existem angústias por parte de muitos professores ao se depararem com alunos com NEE e que declaram: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (p.40). Essas falas, ainda hoje, são reforçadas também pelos entrevistados, quando eles expressam:

Não, preparada não. Porque, como tudo foi novo para mim, essa disciplina de educação inclusiva, eu passei a ter mais embasamento teórico a partir da pós-graduação em psicopedagogia. E no meu estágio, eu não tive na prática nenhum aluno especial. Então, não me senti preparada na época para atuar com eles. [...] se a gente for esperar só pela parte teórica que a gente vê na graduação, você não consegue desenvolver um trabalho. (P1, 10/04/2023)

Assim, faz-se oportuno refletir sobre a necessidade de repensar os cursos de licenciaturas para que, de fato, consigam, em alguma medida, possibilitar aos futuros professores um preparo maior para conduzir as diferentes situações com os mais variados alunos que compreendem o espaço escolar. Com isso, o próprio professor propõe: “Eu acredito que nos cursos acadêmicos deveria colocar uma carga a mais, que está precisando, porque quando eu fiz a graduação, era uma carga que acreditava que não ia chegar esses alunos” (P3, 12/04/2023).

Vale destacar que existem alguns documentos reguladores que perfazem sobre a importância de uma formação inicial com competência, como é o caso da Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, pensada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que versa:

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar

nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (BRASIL, 2020, p.13).

Assim, percebe-se o zelo e a preocupação que há na formação do professor desde o seu princípio, uma vez que essa profissão deve ser exercida com o emprego de diferentes habilidades – cognitivas, motoras, emocionais, interpessoais etc. – para oferecer o melhor aos sujeitos aprendizes, entendendo que a educação é dinâmica e que o docente precisa se refazer a cada tempo, demanda social e por cada aluno.

Ao trazer presente a perspectiva inclusiva da formação docente, os professores têm um papel singular na construção de uma escola para todos, de modo que refletem sobre suas práticas e trabalham para que toda a comunidade escolar se envolva em abordagens educacionais inclusivas, para que, assim, estudantes das NEE sejam também contemplados em seus direitos de aprendizagens. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 18-19) assegura que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Como discutido nos capítulos anteriores, o professor precisa desenvolver saberes práticos e teóricos que lhe ajudem a tecer aprendizagens efetivas aos estudantes. Ao compreender que o sistema educacional não é somente composto por ele e para que de fato a educação inclusiva possa acontecer, é preciso que todos que fazem a educação, desde a Secretaria Municipal de Educação aos colaboradores da escola – gestão, coordenação, professores e funcionários – caminhem no mesmo percurso rumo a uma educação de qualidade e de equidade a todos.

## 5.2 AVALIAÇÃO INCLUSIVA E O PROFESSOR

No segundo quadro, serão apresentados diferentes conteúdos relacionados à categoria “Avaliação Inclusiva”. Porém, as perguntas norteadoras feitas se diferenciaram a fim de atender os objetivos postos e, por isso, a forma que as análises serão descritas não seguirão um padrão fixo. Assim, antes de cada conteúdo, será apresentada a pergunta direcionadora e suas respectivas respostas.

Com isso, o primeiro conteúdo explanado foi “Definição”. Nesse sentido, foi feito o seguinte questionamento: “Como você entende a Avaliação Inclusiva e qual o papel do professor nesse processo?”

Nessa questão norteadora, buscou-se compreender a concepção que os professores traziam a respeito da avaliação na perspectiva inclusiva e qual a sua função dentro desse processo. Desta forma, ao realizar a análise das respostas dadas pelos participantes, evidenciou-se que suas compreensões coincidem com o que é posto na literatura. Contudo, por vezes, os educadores também versam sobre a avaliação em sua compreensão mais tradicional e classificatória. Desse modo, para uma melhor análise, segue o quadro abaixo:

**Quadro 4 - Definição da Avaliação Inclusiva**

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS
Avaliação Inclusiva	Definição	<p><i>A avaliação não pode ser igual aos demais. Não pode ser. Embora a gente tenha aquela avaliação formativa, progressiva, para saber a progressão deles, mas não é igual aos outros. O pequeno avanço que esse aluno especial dá, a gente já considera um avanço positivo e a gente avalia em cima disso. (P1, 10/04/2023)</i></p> <p><i>[...] a avaliação na perspectiva inclusiva nos traz um olhar humano para o aluno e um olhar diferente nos contextos educacionais que são exigidos. Não podemos deixar de falar da educação e da avaliação, sendo que ela é um processo de formação, mas que é preciso entender que os alunos precisam de uma inclusão sim, e que é por direito deles. (P2, 11/04/2023)</i></p> <p><i>Na avaliação essas crianças teriam que ser vistas com um olhar diferenciado. E, assim, é o que ela consegue para a gente avaliá-las no dia a dia, como elas lidam com os outros colegas. Não é nem tanto a escrita, mas sim no dia a dia, no cotidiano. (P3, 12/04/2023)</i></p>

Fonte: Autor, 2023

Como se percebe nas falas dos professores, eles têm consciência da necessidade de uma avaliação diferenciada aos estudantes que apresentam alguma dificuldade em sua aprendizagem

ou em seu desenvolvimento, além de evidenciarem que o docente necessita ter um olhar sensível para estas crianças, já que àquelas que não estão conseguem aprender não o fazem porque não querem, mas porque existem questões além da sua vontade de aprender. Assim, diante das respostas, percebeu-se que os educadores enfatizaram sobre a avaliação formativa, que é aquela que ocorre diante de um processo contínuo para o acompanhamento da aprendizagem e possibilita o reajuste das ações pedagógicas. (PERRENOUD, 1999).

Com isso, observou-se que os entrevistados são conscientes de que, por vezes, a avaliação é feita de maneira arbitrária e, nesse sentido, ela deve ser confrontada para que não se sirva de mais um instrumento para a legitimação da exclusão. Portanto, Freitas *et al.* (2014, p. 31, grifos dos autores) apresentam:

É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como ‘simples diferenças’ e não como ‘diferenças antagônicas’ que conduzem à exclusão. A partir desta compreensão é fundamental *reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola*. Tais práticas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar. A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento.

É importante observar que essa prática exposta acima se concretiza quando os participantes apresentam que “o professor tem que ser flexível, é um currículo flexível, tanto que o plano para eles é um plano diferenciado. Não existe essa apostilha diferenciada, mas eu faço porque eu sei que eles não conseguem. Eles não atingem (P1, 10/04/2023)”:

O processo do professor dentro do processo de inclusão é primeiramente entender o que o aluno necessita para poder participar efetivamente e avaliar. Entendendo-se que a avaliação é um processo gradativo no qual os alunos vão apresentar as suas dificuldades ou os seus conhecimentos adquiridos. (P2, 11/04/2023)

É só essa avaliação geral aplicar para todo mundo. Mas o que a gente vai podendo fazer para que eles possam estar nivelados, o nível dos outros, a gente está fazendo como professor. [...] É um trabalho a mais, mas é gratificante no final. É como se... se envolvesse de fato com aquele aluno e não quisesse que ele ficasse estagnado, aí por conta própria vai procurando outras metodologias. (P3, 12/04/2023)

Nota-se que os professores, diante da realidade que se encontram, tentam, na medida do possível, fazer com que a avaliação seja efetivada de uma maneira coerente. Contudo, nem sempre é possível acontecer da maneira que eles desejam, pois esses estão incluídos dentro de um sistema que, por vezes, impossibilita a sua ação pedagógica. No caso dos referidos educadores, a Secretaria Municipal de Educação adota um programa que uniformiza as ações dos docentes, denominado como *Alfabetiza Cajazeiras*, ou seja, determina quais os conteúdos que deverão ser trabalhados por dia, quais as habilidades a contemplar naquelas aulas, quanto tempo para cada disciplina e, até mesmo, as avaliações – entendidas como as provas – são encaminhadas pela própria secretária para o professor aplicar em sua sala de aula.

Diante disso, eles se sentem sem autonomia para realizarem um trabalho mais lúdico, com mais profundidade e mais inclusivo, pois todos os estudantes são indicados para realizarem a mesma atividade. Assim, eles declaram: “Ela trabalha num coletivo igual para todos. Até na nossa formação do EPV, as nossas formadoras, elas dizem que eles têm que ser incluídos. Todos têm que fazer a mesma atividade. Não existe essa apostilha diferenciada” (P1, 10/04/2023). E, ainda: “Mas já, como eu falei, no projeto ele não tem essa parte, tem um outro lado, né? Que as crianças têm que ser vistas do mesmo jeito. É tanto que eles fazem” (P3, 12/04/2023).

Pelas colocações expostas, percebe-se a angústia dos professores em almejavem realizar algo diferente, mas, diante de uma rotina tão inflexível e exigente aos docentes e discentes, não lhes sobram tempo disponível para trabalharem da forma efetiva para com as crianças. Nessa perspectiva, percebeu-se que prevalece a avaliação da rede de ensino sem uma relação com as diferentes realidades que envolvem a sala de aula, pois os professores precisam lidar com as diversas demandas sem um apoio gerencial e pedagógico necessário, conforme eles relatam.

Para uma melhor compreensão, Freitas *et al.* (2014) discutem sobre 3 (três) tipos de avaliações que carecem uma parceria entre as escolas e o sistema de ensino, e não algo outorgado que não fornecerá possibilidades para um novo fazer dos professores. Com isso, a primeira avaliação que eles citam é a denominada como “avaliação de sistema ou de rede”, que os municípios, juntos com o conselho de educação, elaboram uma avaliação com indicadores que permitirão uma leitura mais fidedigna das diferentes realidades escolares. Já a “avaliação institucional” é a que acontece internamente, com o envolvimento de todos os atores da instituição, no sentido de cada um entender o seu papel e a sua contribuição para que a escola cumpra o seu compromisso social e de aprendizagem com os estudantes. Por fim, a “avaliação de sala de aula” é aquela em que os professores, dotados de autonomia, elaboram suas avaliações de acordo com a realidade de seus alunos à luz das habilidades e competências que

precisam ser desenvolvidas no decorrer do nível/série que o sujeito se encontra. Portanto, “os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência. Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 66). Desse modo, as avaliações de sistema não são vistas como inapropriadas, desde que respeitem a autonomia docente e que não queiram cumprir as funções que devem ser exercidas pelas outras formas de avaliar. No mesmo compasso, procuram proporcionar as condições necessárias de aprendizagens aos alunos, bem como os recursos devidos aos professores.

### 5.2.1 Práticas inclusivas do professor

No quadro abaixo, prossegue-se a a análise referente à categoria “Avaliação Inclusiva”. Porém, agora, buscou-se entender como os professores, em suas metodologias, efetivavam as avaliações dos alunos. Assim, o segundo conteúdo extraído foi “Práticas Docentes”, orientado pela pergunta: “Como você realiza as avaliações à luz da perspectiva inclusiva?”

Abaixo, observa-se que, mesmo diante das dificuldades impostas pelo tempo e falta dos recursos necessários, os docentes se mostram comprometidos responsabilmente com o desenvolvimento dos estudantes:

**Quadro 5- Práticas inclusivas do professor**

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS
Avaliação Inclusiva	Práticas Inclusivas	<p><i>[...] eu coloco a apostila para ele fazer, mas só que nem todas as questões que está lá na apostila vai conseguir. Ai eu vou para a minha especial, para ele ter um avanço. (P1, 10/04/2023)</i></p> <p><i>A gente utiliza como instrumento avaliativos o processo de álbuns seriados e até mesmo portfólios. Há também o processo de avaliação, mas é aquela avaliação diagnóstica feita com todo o processo que ele necessita. (P2, 11/04/2023)</i></p> <p><i>É preciso analisar todos os instrumentos a serem utilizados e trazer instrumentos lúdicos e criativos que chamem a atenção das crianças para fazer o processo de inclusão e que eles tenham a aprendizagem significativa. Na matemática a gente utiliza o ábaco, o material dourado, com todos os alunos. Na Língua Portuguesa a gente utiliza o processo de jogos online e virtuais, tanto dentro da sala como fora dela e também utilizamos materiais no dia a dia. (P3, 12/04/2023)</i></p>

Fonte: Autor, 2023.

A sala de aula é um lugar potencializador no processo de desenvolvimento, pois existem trocas, interações, partilhas entre os pares e, com isso, um espaço de diferentes aprendizagens oportunizadas aos sujeitos. Portanto, perceber educadores que, mesmo diante de diferentes limitações, tentam, em alguma medida, avaliar para colaborar com o progresso dos estudantes e não para ratificar as necessidades já tão acentuadas nos diferentes contextos, é de um comprometimento singular com seu trabalho e com seu papel social.

Em relação os instrumentos avaliativos utilizados, percebeu-se que os docentes fazem emprego de diferentes possibilidades para atender as necessidades dos seus estudantes. Como já discutido anteriormente, o município onde aconteceu o estudo adota um programa em que as avaliações oficiais não são elaboradas pelos professores, mas são oriundas do próprio programa do Educar Para Valer (EPV) ou do estado. Assim, o entrevistado (P1, 10/04/2023) argumenta:

A primeira que nós tivemos esse ano foi a do Integra. Que é do Estado. Veio de fora. E a outra formativa e as outras seguintes que virão são do programa. Na verdade, nós não avaliamos. Embora a gente esteja até conversando com a coordenadora para fazer a interna da escola. [...] porque as provas que estão vindo, principalmente essa do Integra, que veio do Estado. Fora da realidade dos alunos. Foi uma de 40 questões. E fora da realidade deles. A interpretação de texto é enorme. Os professores do Segundo ao quinto ano não podem fazer a leitura. Muitos do terceiro ano, aqui nessa sala, 70% leem. Mas apenas 20% leem fluentemente. Então não adianta entregar a prova ao aluno que ele leia. Mas se ele não é fluente, ele não vai saber o que é que está pedindo ali na questão. E a questão já vem logo no texto. Pra você interpretar. Então, fora da realidade.

Contudo, mesmo com uma avaliação externa já estabelecida, vale destacar que os professores não se colocam como omissos diante dessa padronização e, mesmo tendo a clareza que essas não atendem aos estudantes com NEE, assim como não depende só do fazer docente, há uma estrutura hierárquica que precisa ser seguida, e eles a realizam. Contudo, não concordam e deixam claro o seu posicionamento. Nota-se isso na seguinte fala: “Não vem uma avaliação adaptada. É a mesma para todos. E eles têm que fazer. Certo ou errado, mas têm que fazer. Essa é uma das partes que a gente também não concorda. Já se colocamos, mas não concordam” (P3, 12/04/2023) e “Não atende. E não, não vem uma diferenciada. Não vem uma especial pra eles, não. Não vem. E também nós não podemos fazer. Nós não podemos fazer” (P1, 10/04/2023).

Nesse sentido, infere-se que um sistema que não possui abertura para entender as diferentes realidades em sua proposta avaliativa continua a efetivar, em sua prática, a

perspectiva seletiva e classificatória, preterindo aqueles que não conseguem, além de colocá-los sempre mais à margem e à segregação social. (LUCKESI, 2018).

Assim, para que, de fato, aconteça um ensino de qualidade, este passa sobre o viés de uma prática avaliativa que utiliza instrumentos adequados à aprendizagem, uma vez que se esses não forem bem escolhidos e utilizados, conduzirão ao erro ou a um julgamento incoerente e sem contribuições ao desenvolvimento dos sujeitos.

### **5.2.2 Desafios ao professor diante da avaliação inclusiva**

A seguir, será discorrido mais um conteúdo analisado dentro da categoria “Avaliação Inclusiva”, versando-se, agora, sobre os desafios que os docentes se deparam diariamente para efetivação de suas práticas avaliativas inclusivas. É fato que a função de professor, em sua totalidade, é permeada por desafios, uma vez que envolve-se com a formação humana, e para lidar com pessoas, independente da fase de desenvolvimento que se encontrem, não existe uma única receita, pois os sujeitos são diferentes entre si e cada um tem suas especificidades. Todavia, quando se trata sobre formação numa perspectiva inclusiva, encontra-se um desafio mais acentuado por exigir um olhar mais atento e sensível dos agentes desse processo, além de posturas mais acolhedoras e, até mesmo, atitudes revolucionárias contra um sistema que é opressor diante daqueles que não seguem uma normatização pré-estabelecida.

Desse modo, indagou-se aos professores participantes: *“Quais as maiores dificuldades encontradas dentro do processo da avaliação inclusiva?”* e *“Tens feito algo para lidar com esses desafios?”*

As respostas encontradas para esses questionamentos estão relatadas abaixo, chegando ao conteúdo “Desafios”, que os profissionais abordam quais são as dificuldades encontradas por eles e como essas influenciam em sua prática diária:

**Quadro 6 - Desafios ao professor diante da avaliação inclusiva**

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS
Avaliação Inclusiva	Desafios	<p><i>A dificuldade é porque a gente tem que cumprir essa rotina do EPV. São quatro horas na sala de aula, diariamente com eles. A gente tem que cumprir uma rotina estabelecida por eles, né? Que já vem determinar para a gente. Vocês têm que seguir isso daqui. E muitas das vezes fica 10 minutos, 20 minutos para a gente ter esse olhar para o especial. É entre uma questão e outra, da apostila que eu vou para o especial para ver se supre aquela necessidade. (P1, 10/04/2023)</i></p> <p><i>Uma das maiores dificuldades é conseguir concentrar o aluno no processo avaliativo, tendo em vista que por ser um processo de inclusão, eles precisam estar interligados ao processo educacional, precisam de um tempo a mais e não conseguimos ter. (P2, 11/04/2023)</i></p> <p><i>A gente sempre bate na tecla, no planejamento, como a gente vai trabalhar com eles, se a gente não tem material para avaliar diferente? Então, requer uma demanda de material, para que a gente possa estar trabalhando com eles. Então, por isso, sim, que aparecem várias dificuldades. Se não tem material, não tem como trabalhar. (P3, 12/04/2023)</i></p>

Fonte: Autor (2023)

Nas informações abstraídas da pesquisa, destaca-se que os professores acentuam a necessidade de ter mais tempo para que possam realizar um trabalho avaliativo mais fidedigno, pois, diante da rotina inflexível e exigente do *Alfabetiza Cajazeiras*, os docentes sentem que não conseguem oferecer a assistência devida às crianças como elas precisariam, já que precisam cumprir o conteúdo programático daquele respectivo dia. Nessa perspectiva, entende-se que as crianças continuam sendo, apenas, integradas dentro dos contextos de sala de aula. Assim, o entrevistado relata:

Eu acho que eles não estão incluídos em sala de aula. Eles estão inseridos em uma sala de aula, é diferente. Porque inclusão é quando você trabalha com o todo, né? E o todo ali incluído naquela mesma atividade. Como é que ele vai interagir e desenvolver as habilidades igualmente ao outro aluno sem atenção devida? Não tem como. Então, eu costumo dizer aqui na escola: Eles são inseridos, os especiais. Mas eles não estão incluídos. (P1, 10/04/2023).

Percebe-se que o profissional possui a clareza que, ainda hoje e depois de muitas pautas e avanços, a escola encontra dificuldade para lidar com a inclusão na sala de aula, uma vez que os professores não dispõem do tempo necessário para o acompanhamento desses estudantes.

Logo, essa discussão remete ao paradigma da educação integrativa que, por vezes, acredita-se já ter sido superado, quando, na verdade, ainda se vivencia nos dias atuais. Com isso, Bernardes (2010, p. 1) considera que:

Nesse modelo pedagógico é possível observar a exclusão dos alunos que não se adaptam ao ensino oferecido na escola regular. Esta escola investe no sentido de adaptar o aluno com necessidades especiais à escola regular, sem trabalhar a questão da sua autonomia com o propósito de emancipá-lo, sem exercitar seu senso crítico e colaborar para que haja reflexão tanto dos sem deficiência quanto dos alunos com deficiência.

Desta forma, nota-se como esses sujeitos continuam sendo estabelecidos à margem sem terem seus direitos de aprendizagem respeitados e sem as condições devidas para a sua permanência em um sistema de ensino regular.

Outro fator explicitado na fala do docente faz referência ao material adequado para a avaliação coerente desses sujeitos. Assim, esses profissionais são cerceados de executarem o trabalho que acreditam que precisam por falta das condições materiais e, por consequência, são impedidos de realizarem atividades desafiadoras e uma avaliação para além do caráter classificatório, como propõe Mantoan (2015, p. 44):

Suprir o caráter classificatório de notas e provas e substituí-lo por uma visão investigativa da avaliação escolar é indispensável quando se ensina na perspectiva da educação inclusiva. Para ser coerente com os princípios inclusivos, o professor avaliará o desempenho dos alunos diante de situações-problema, em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão cujo objetivo é apenas obter notas e ser promovido.

Isso posto, reforça-se que, para haverem escolas inclusivas, é importante uma reorganização completa do ensino. Não adianta permanecer nos discursos emotivos, não fomentar as condições da permanência desses estudantes e, em consequência, negá-los ao que é posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (CNE/CB n. 4/2010), na Seção II – Educação Especial, que apresenta, em seu Art. 29 nos § 2º:

Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos

pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

Confirma-se, assim, que a inclusão é um movimento contínuo e que necessita de diferentes colaborações para que, de fato, possa acontecer, pois, caso as condições necessárias não forem disponibilizadas, apenas o discurso inclusivo não mudará a realidade das escolas e da educação.

### 5.2.3 Formação continuada do professor

A formação de um bom profissional, independentemente de sua área de atuação, precisa ser permanente, uma vez que a sociedade é dinâmica e as suas necessidades mudam continuamente. Então, se o profissional não se adequa a respondê-las, ele pode se tornar obsoleto. Ao atualizar a sua condição de professor diante desta discussão sobre a formação continuada/contínua deste, existem documentos reguladores que o orientam ao constante aperfeiçoamento, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB).

Quando se trata desta formação em uma perspectiva inclusiva, o PNEE (2008) aponta sobre as determinações da formação docente para lidar com essa realidade.

Nesse sentido, para compreender se os professores receberam ou recebem formação específica para lidar com essa demanda da avaliação inclusiva, questionou-se: “Recebeste ou recebes formação específica para lidar com a avaliação inclusiva?” e “Existe algo a melhorar na sua prática e/ou na educação para que de fato a perspectiva inclusiva aconteça?”.

Abaixo, evidenciam-se as respostas dos entrevistados na categoria “Avaliação Inclusiva”, obtendo o conteúdo “Formação continuada”:

**Quadro 7 - Formação continuada do professor**

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS
Avaliação Inclusiva	Formação Continuada	<p><i>Sim, recebi na minha graduação, na minha pós-graduação nas formações de professores, nas formações pedagógicas. Só que essas formações para colocar na prática de acordo com a necessidade de cada aluno em que encontramos na nossa sala de aula, é difícil. Tem que colocar todos para fazer a mesma atividade, aí não é inclusiva. (P1, 10/04/2023)</i></p> <p><i>Sim. É um processo pelo qual a gente passa por estudos de casos e são colocados a prática para lidar com esses alunos. Nas formações</i></p>

		<p><i>continuadas são apresentados casos e até mesmo a gente faz as discussões e lidamos com eles nas práticas em salas de aula. Mas todos têm que fazer a prova do EPV. (P2, 11/04/2023)</i></p> <p><i>Sim, mas na última formação que a gente teve do pessoal que vem, trouxemos com uma das pautas que eu mesmo perguntei, como fazer e como lidar com as crianças especiais, já que a gente está ali estagnado nas apostilas? E aí, justamente, essa pergunta que eu fiz, o que fazer e como? Porque ali também, dentro dessas apostilas, tem as atividades extras, e aí eu perguntei quando, o que eu achava no meu entender, e tirei todas as dúvidas que eram para essas crianças, e ela falou que não. Então, eu perguntei como fazer e o que fazer com elas, para não excluí-las. Ela disse, olha, o que ela conseguir, tudo bem, o que ela não conseguir, você vai só auxiliando. Por exemplo, uma atividade de pintura, está lá na apostila, ela faz. Se ela não conseguir escrever, então não coloca para escrever. Entendeu? Se ela conseguir ligar, coloca para ligar. Então, as questões que ela for conseguindo, vai colocando para ela fazer, o que ela não conseguir, não coloca. (P3, 12/04/2023)</i></p>
--	--	--

Fonte: Autor (2023)

Diante das respostas dos docentes, percebe-se que existe a formação continuada para que eles possam trabalhar com o material adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Entretanto, esta, em alguns momentos, não vai ao encontro de instrumentalizar os professores mediante a avaliação inclusiva da realidade de suas salas de aula. É algo teorizado e, por vezes, imposto por uma gestão que, aparentemente, desconhece as carências dos alunos das escolas reais.

Perante ao exposto, Bueno (2001) corrobora com a discussão quando ele apresenta que, na educação inclusiva, precisa haver uma formação teórica e prática contundente, que ajude aos docentes no ‘saber’, ou seja, adequar ao que eles conseguem, como no ‘saber fazer’, que é ter os meios e os recursos adequados para ensiná-los. O mesmo autor complementa:

Uma coisa é certa: dentro das atuais condições não tem como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado que ofereça, aos professores dessas classes, orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido. E isso demanda a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os com necessidades educativas especiais (BUENO, 2001, p. 18).

Assim, é importante repensar as cobranças que fazem sem uma contrapartida adequada para a efetivação de práticas inclusivas e sem reduzir os alunos nas suas dificuldades e limitações.

Diante desse contexto, também foi questionado aos professores se eles percebem a necessidade de mudança em suas práticas e do sistema como um todo frente a avaliação inclusiva, e foram obtidas as seguintes respostas:

Eu queria ter mais tempo pra eles. Eu queria ter mais tempo pra eles. Pra fazer um dinâmico diferente. Uma avaliação mais de perto e sem pressa. Incluísse todos, mas com o objeto que fosse aquele especial. Mas devido a nossa rotina engessada, é bem engessada mesmo a nossa rotina. Nós temos que cumprir horário. Aí fica difícil. Às vezes tem que fazer uma coisa até diferente, mas não tem tempo. Não consegue. Porque o material é bem puxado. É puxado. Esse material. (P1, 10/04/2023)

Para que de fato aconteça a avaliação inclusiva, é preciso compreender o meu aluno para entender as suas necessidades de verdade. Não só de palavras. Fala-se tanto de inclusão, mas ao mesmo tempo a gente exclui. O incluir muitas vezes não é fácil, requer tempo, requer habilidade, mas a gente analisa que a inclusão precisa acontecer de fato, até porque eles têm direitos, eles são normais. E a gente precisa incluir para que a educação e todas as outras pessoas percebam que não existe ninguém diferente, todos somos iguais. Assim, a escola tem que nos ajudar. (P2, 11/04/2023)

[...] precisa mais de formação, para estar auxiliando os professores a lidar com essas situações, e a lidar com esse projeto, o que fazer, e ajudar os professores com essas soluções e materiais adequados como já disse antes. (P3, 12/04/2023)

O entrevistado P3 prossegue a discussão ao apontar para a questão da formação continuada como um relevante instrumento para a educação inclusiva e todos os processos que a constitui. Em face disso, infere-se que é preciso destinar mais tempo para que os docentes possam realizar bem as suas práticas pedagógicas, bem como não retirar sua autonomia, uma vez que ele é o profissional habilitado para entender o que é melhor e possível ao nível de sua turma e, assim, ser este a escolher o que e como ensinar aos alunos.

Quando os participantes abordam que é oportuno ampliar a consciência sobre o que é inclusão e afirmam que esses sujeitos são dotados de direitos, eles denotam conhecimento sobre a legalidade que institui a educação como um direito alienável e universal. Associa-se esse posicionamento com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, que dispõe, como dever do Estado, assegurar a educação por meio do Atendimento Educacional

Especializado, de preferência, no ensino regular, bem como na LDB (9394/96), no seu artigo 59, que apresenta no inciso 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”.

Desta forma, os docentes se veem como sujeitos importantes nesse processo e apresentam desejos de fazer mais. Contudo, esse não é um processo único e, de maneira geral, percebeu-se que os docentes expressaram que, para realizarem uma avaliação e uma educação inclusiva genuína, é preciso disporem de formação contínua e adequada, maior tempo com as crianças, maior preparo da escola para a acolhida desses alunos e recursos pedagógicos que atendam, de fato, às necessidades desses estudantes.

### 5.3 ADAPTAÇÃO CURRICULAR FRENTE A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Mediante as transformações ocorridas na educação, tornou-se inconcebível não refletir sobre a importância do currículo perante as novas realidades e demandas das políticas de inclusão nos aspectos metodológicos, dos conteúdos e dos objetivos, para que sejam assegurados os direitos de aprendizagens e a permanência de todos os alunos na escola.

Logo, acredita-se ser possível construir conhecimento de qualidade a todos, desde que equiparadas as oportunidades. Nessa visão de entendimento, o currículo não pode ser materializado de modo estático frente a tanta diversidade existente nos contextos escolares. Por isso, para entender como acontece na instituição pesquisada, a adaptação curricular foi identificada com base na seguinte pergunta: “Na instituição que você trabalha tem abertura para adaptação curricular? Como acontece?”

Por fim, observa-se mais uma categoria descrita como “Adaptação Curricular”, que tem como conteúdo “Abertura”. Contudo, constatou-se que a escola não se contrapõe as adaptações. Porém, a instituição preza pelo cumprimento material oficial adotado pelo projeto *Alfabetiza Cajazeiras*.

**Quadro 8- Adaptação curricular frente a perspectiva inclusiva**

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS
Adaptação Curricular.	Abertura	<p><i>Aceita bem. Tem essa abertura. Eu vejo uma grande colaboração. Tanto da parte pedagógica, como da parte institucional, pelo menos no geral. Porque a escola tem psicólogos, psicopedagogo e professores especialistas na área do AEE. (P1, 10/04/2023)</i></p> <p><i>Sim, os professores têm essa abertura e a instituição traz esse processo quando nós temos psicólogo, neuropsicopedagogo, psicopedagoga. Tem a sala de AEE. Isso acontece a partir do processo de encaminhamento dos professores aos profissionais que ficam sempre nos acompanhando e acompanhando os alunos. (P2, 11/04/2023)</i></p> <p><i>A escola, na medida do possível dela, tem, sim, essa abertura. Porém, como a adaptação curricular vem da Secretaria Municipal de Educação e nós, enquanto professores, fazemos a avaliação dessa adaptação, se está correta ou se não, que precisa melhorar. E aí dentro do nosso currículo, nós vamos reorganizando a adaptação deste trabalho com os alunos no processo de inclusão. (P3, 12/04/2023)</i></p>

Fonte: Autor, 2023

Em todos os argumentos expressos pelos professores, pondera-se que, na visão deles, a escola tem uma abertura à adaptação curricular, pois a instituição dispõe de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde existem profissionais que oferecem suporte de atividades complementares para os alunos com NEE, o que denota, assim, uma compreensão incompleta sobre a função do AEE, pois, como as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008) afirmam:

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Contudo, este atendimento ocorre na modalidade de subsídio ao trabalho do professor e não em substituição, pois, de acordo com as mesmas diretrizes supracitadas acima:

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008).

Assim, a sala de AEE e as atividades que são desenvolvidas com os alunos alvo deste atendimento precisam ser encaradas como uma forma de suplementar as práticas do professor e como uma maneira direta de ajudar os docentes a reorganizarem suas metodologias, recursos e objetivos coerentes com as potencialidades individuais dos sujeitos que são atendidos nessa modalidade. A LDB (9393/96), em seu artigo 59, estabelece aos educandos com NEE, no inciso I, que os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Por isso, na contemporaneidade, diante do multiculturalismo que envolve a escola com suas particularidades, os currículos precisam ganhar uma nova vestimenta, que distanciem-se da concepção dos primórdios em que era concebido em seu ordenamento, sequência, método e controle, e passe a um espaço do encontro de múltiplos sentidos, linguagens, vivências e significações (SAVIANI, 2010).

Ao compreender isso, o “Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2000) aborda sobre dois tipos de adaptações curriculares: As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte e Adaptações Curriculares de Grande Porte.

As de pequeno porte se referem às questões próprias do fazer docente, que consistem nos ajustes dos métodos, recursos e das atividades programadas dentro da sala de aula, e que, por sua vez, relacionase-se diretamente às adaptações de grande porte, pois, esta última, volta-se para as questões estruturais e estruturante do currículo que direciona o trabalho do professor, como objetivos, conteúdos, métodos de ensino, organização didática, avaliação e temporalidade.

A compreensão de adaptação curricular precisa ser ampliada e, por isso, o documento Projeto Escola Viva (2000, p. 14) apresenta que, para o acesso ao currículo, é necessário:

- a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;
- a adaptação do ambiente físico escolar;
- a aquisição do mobiliário específico necessário;
- a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos;
- a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;
- a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação;
- a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transsetorialidade.

Diante disso, concerne que o currículo vivo e inclusivo não acontece somente dentro de sala de aula, mas precisa de um sistema organizado que envolva das questões arquitetônicas às pedagógicas para que a educação se faça como um direito de todos. Por isso que as Adaptações Curriculares de grande porte são reguladoras das de pequeno porte. Logo, faz-se oportuno aprofundar sobre as adaptações nos aspectos dos objetivos, conteúdos, métodos de ensino, organização didática, avaliação e temporalidade que as de grande porte propõe.

As adaptações, frente aos objetivos, referem-se à flexibilidade em estabelecer objetivos específicos, complementares e/ou alternativos mais adequados em benefício da vida escolar dos alunos com NEE, e salientam que as adaptações dos objetivos não devem ser justificativas para facilitar o processo, mas, sim, como forma de entender as condições reais dos estudantes:

Não podemos esquecer que a decisão de se ajustar objetivos de ensino para um determinado aluno não pode jamais ser provocada por já termos nos cansado de tentar ensinar para alguém que apresenta dificuldades. Jamais, também, ela pode ser determinada pelos interesses do professor, ou da escola, ou da burocracia, etc. essa decisão deve ser sempre determinada pela análise crítica de como a escola poderá melhor cumprir com os objetivos educacionais a que se propõe, aliado ao que for de maior benefício para o aluno em questão (BRASIL, 2000, p. 18-19).

As adaptações dos conteúdos, por sua vez, estão diretamente associadas aos objetivos, pois, se os objetivos são alterados, os conteúdos referentes a esses também serão por consequência. Assim, o documento aponta:

[...] se um determinado objetivo for eliminado do plano de ensino, o conteúdo a ele correspondente será também eliminado do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, se novos objetivos forem introduzidos no plano de ensino para um determinado aluno, os conteúdos a eles correspondentes passarão também a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 19).

As adaptações frente aos métodos de ensino e a organização didática direciona a abertura para as inúmeras possibilidades do trabalho metodológico com os alunos, que, em alguns casos, os métodos deverão ser bem específicos e, em outros, mais similares à turma como um todo:

As possibilidades são inúmeras, e encontram-se abertas para a criatividade local. O essencial, entretanto, é que, seja qual for o modelo implementado, que ele sirva para proporcionar aos alunos uma convivência comum, saudável, respeitosa, e de boa qualidade em todos os aspectos: humano, moral, social e técnico-científico (BRASIL, 2000, p. 21).

No que se refere à adaptação avaliativa, esta relaciona-se aos objetivos e conteúdos, pois, caso exista mudanças nesses, a avaliação não ocorrerá pelo parâmetro primeiro, mas, sim, diante das modificações estabelecidas. Observa-se, nesse viés, que essas adaptações nas avaliações não são irresponsáveis e facilitadas, mas é um fazer coerente do trabalho pedagógico, de modo a contribuir no desenvolvimento do aprendiz. O documento aborda que:

Fazer adaptações no sistema de avaliação não pode ser tomado como ‘brecha’ para aprovação indiscriminada e inseqüente de alunos, nem para “empurrar” o aluno com necessidades especiais para as séries mais avançadas, até que ele ‘saia’ do sistema. Pelo contrário, abrir a possibilidade de se adaptar o sistema de avaliação para determinado aluno em função de suas necessidades educacionais especiais é uma das principais vias para se conseguir avaliar a aprendizagem desse aluno com responsabilidade e profissionalismo, e poder, então, promover os ajustes que se tornam necessários no processo de ensino para garantir seu desenvolvimento educacional (BRASIL, 2000, p. 23).

Por fim, as adaptações frente a temporalidade estão relacionadas aos ajustes diante do tempo dos alunos em cada série, dispondo de recursos subsequentes, caso o estudante necessite na série posterior.

Diante dos aprofundamentos realizados sobre as Adaptações Curriculares, a pesquisa alcança as considerações no sentido de que a decisão, pela construção de uma escola inclusiva, passa pela efetivação das políticas promulgadas, das adaptações curriculares e, principalmente, pelo desejo de o sistema educacional ser um espaço mais amplo, acolhedor, digno e que valorize a pluralidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as práticas avaliativas dos professores da Educação Básica de uma escola municipal da cidade de Cajazeiras à luz da perspectiva inclusiva, compreendendo como estas práticas refletem no processo educacional e nas aprendizagens dos estudantes. Como objetivo geral, trouxe a proposta de analisar a prática de professores referente ao processo de avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Nesse sentido, certificou-se que este objetivo foi atendido, uma vez que foi possível entender como os professores realizam suas práticas avaliativas. Esses, diante de uma estrutura sistêmica, efetivam esse processo, na maioria das vezes, no espectro tradicional e classificatório, pois seguem a uma orientação de um projeto que o município adota, necessitando realizar essas provas que são estabelecidas. Porém, percebeu-se a preocupação dos professores, dentro das suas possibilidades, de conduzir uma avaliação mais coerente com as especificidades e particularidades dos estudantes por meio do uso de outros recursos, como portfólios, apostilas diferenciadas e até mesmo jogos. Contudo, algo limitador para esta pesquisa foi que não houve acesso aos instrumentos avaliativos, uma vez que os participantes alegaram que as provas oficiais não ficavam com eles, além de que outros recursos adaptados permaneciam a dispor da sala de AEE e, mesmo solicitando aos responsáveis até o fim desta pesquisa, não se teve acesso a esses.

Em seguida, teve-se como primeiro objetivo específico avaliar a concepção de professores sobre a avaliação da aprendizagem inclusiva. Notou-se que este referido objetivo também foi atingido, pois conseguiu-se perceber que, teoricamente, todos os entrevistados dominavam a compreensão de como deve acontecer uma avaliação que atenda as reais demandas dos seus alunos. Entretanto, na prática, esse entendimento não se mostra coerentemente, visto que os docentes relatam encontrar diferentes desafios, como falta de tempo, recurso adequado e apoio estrutural do sistema de ensino que, atualmente, estão inseridos para desenvolver uma avaliação mais inclusiva.

Sobre o segundo objetivo – compreender como ocorre a implementação da avaliação inclusiva na prática docente –, considera-se que este se efetivou, dado que foi possível verificar que os professores procuram implementar sua prática avaliativa ao afirmarem que buscam outras maneiras de avaliar que não seja, apenas, a execução das provas do projeto Educar Pra Valer (EPV). Todavia, não são realizações simples, em função de algumas dificuldades

encontradas e que foram pontuadas diante desse processo.

Com relação ao terceiro objetivo específico – identificar as demandas formativas dos professores sobre o processo de avaliação inclusiva –, acredita-se que a referida ação foi executada, já que os educadores relataram suas inúmeras demandas frente a perspectiva inclusiva e que, diante delas, não sabem, muitas vezes, como lidar para tentar atender as necessidades dos alunos e contribuir efetivamente para o desenvolvimento desses. Com isso, conclui-se que, mesmo todos os os professores, com seu processo formativo, tenham a oportunidade de pesquisar e aprender sobre a Educação Especial, as diversas particularidades existentes da realidade de uma sala de aula os desafiam constantemente a estudar e a se preparar para lidar com elas.

Algo importante a inferir sobre este estudo é que a quantidade de participantes que aceitaram contribuir para a pesquisa foi uma amostra pequena, visto o universo de professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Por isso, os dados levantados é apenas um indicador desta temática e, nesse sentido, é oportuno novos estudos que possam favorecer sempre mais a realização da prática docente coerente, segura e de modo a contribuir efetivamente com todos os estudantes que perfazem o contexto escolar.

A pesquisa também trouxe outras inquietações mediante ao processo formativo docente. Suscitaram-se, assim, novos questionamentos como: O que falta nos cursos de graduação para preparar melhor os docentes para as demandas da inclusão? Será que, nos cursos de graduação, a formação se limita apenas aos aspectos teóricos? O que pode ser feito para aproximar mais a teoria da prática, a fim de favorecer a formação dos futuros professores? Como ajudar na prática desses professores, em vista das diferentes demandas da avaliação inclusiva?

Diante dessas ponderações, reforça-se a necessidade de uma continuidade desta pesquisa para que se possa responder a esses outros questionamentos advindos do estudo realizado. Por fim, espera-se que esta investigação possa contribuir a um repensar sobre a avaliação e entender a necessidade de sua concretude no seu sentido real, viabilizando, ao professor e ao aluno, a indicação de novas setas na reorientação do melhor caminho a ser trilhado para as aprendizagens, bem como oferecendo condições de permanência e de desenvolvimento a todos. Portanto, a verdadeira função da avaliação é a leitura do processo de ensino-aprendizagem, para que, assim, haja melhorias onde não se tenha um processo avaliativo eficiente e, conseqüentemente, não segregar e destinar a “culpa” pelo fracasso ao estudante, com o intuito de concretizar uma escola enquanto um lugar de todos e para todos.

## REFERÊNCIAS

ABENHAIM, Evanir. **Do dito ao feito: exclusão /inclusão na escola**. Salvador, 2006. 142 p. Dissertação (Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10198/1/Evanir%20Abenhaim%20Seg.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada**. Organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília : UNESCO, 2009. 220 p.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p. ISBN: 9788577060023. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/772>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2010**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. 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: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 julho de 1990**. Estatuto da Criança e do adolescente. Disponível [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de julho de 2015**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%2C%20ADficas](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%2C%20ADficas). Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2010**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf). Acesso em: 13 abr. 2023. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 05, p. 07-25, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONHEÇA O HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO. **Todos Pela Educação**, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FÁVERO, Osmar *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. 211 p. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao\\_inclusiva/educacao\\_inclusiva\\_unesco\\_2009.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/educacao_inclusiva_unesco_2009.pdf). Acesso em: 11 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino- aprendizagem**. 2008.

- HENRIQUES, Rosângela Maria. O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual. **O Papel Do Currículo Na Inclusão**, 2012. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_rosangela\\_maria\\_henriques.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosangela_maria_henriques.pdf). Acesso em: 22 abr. 2023.
- HOFFMAM, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. 192 p.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 142 p. Monografia, Porto Alegre, 2014.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, Priscila Augusta de. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- MACHADO, Virdária Viana Magalhães. **Avaliação na perspectiva da educação inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2015. 42 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. São Paulo: Papyrus, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luis Henrique. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. Editora Oficina Universitária, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. In: **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. 1999. p. 183-183.
- PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Professor e a Educação Inclusiva: formação prática e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. rev. Campinas, 2010.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. Editora Paulinas, 2014.

SORDI, Maria Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? IN: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, p. 171-181, 2001.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: **Wak Editora**, 2010. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_rosangela\\_maria\\_henriques.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosangela_maria_henriques.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

USO DE TERMOS CORRETOS CONTRIBUI PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Prefeitura Municipal de Caraguá, crescer para todos**, 2201. Disponível em: <https://www.caraguatatuba.sp.gov.br/pmc/2021/08/uso-de-terminos-corretos-contribui-para-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VIANA, Israel Vital. O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR. In: **Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente**. Anais. Redenção (CE) UNILAB, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/cief2020/236710-O-DESENVOLVIMENTO-DA-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-E-SUA-CONTRIBUICAO-DO-PROCESSO-DE-ENSINO-E-APRENDIZAGEM-ESCOLAR>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Práticas Docentes à luz da inclusão**, coordenado pelo professor (a) **Débia Suênia da Silva Sousa** e orientanda, **Rita de Cássia de Sousa Barbosa**, vinculado a Universidade Federal de Campina Grande. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo entender como se efetiva as práticas avaliativas docentes identificando-as na perspectiva tradicional ou inclusiva. Tratando-se de um tema necessário ao atual contexto educacional, uma vez que as práticas avaliativas precisam ser refletidas para que sejam efetivadas de modo a incluir todos no processo de ensino-aprendizagem, ajudando em um fazer pedagógico mais coerente, significativo e inclusivo para que assim atenda as diferentes demandas que figuram os espaços escolares.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Assinar Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), responder a uma pesquisa semiestruturada com alguns questionamentos sobre suas práticas avaliativas e disponibilizar alguns instrumentos utilizados no processo de avaliação dos estudantes. Sendo um estudo que apresenta riscos mínimos como, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões, estresse e/ou medo de não saber responder. Buscando minimizar esses riscos, será assegurado a confidencialidade e privacidade do sujeito da pesquisa, garantir liberdade de resposta ou desistência se assim o julgar melhor, firmar compromisso de respeito mediante aos valores culturais, sociais, religiosos, morais e éticos. Os benefícios da pesquisa serão: ganho de mais conhecimento para a área de inclusão e para contribuição na formação docente para práticas avaliativas mais inclusivas. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Pedimos sua autorização para publicação das informações prestadas para fins deste Trabalho de Conclusão de Curso bem como em outros espaços de publicações acadêmicas.

Esta pesquisa atende às exigências da Resolução 466/2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Débia Suênia da Silva Sousa** ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo

**Dados para contato com o responsável pela pesquisa**

**Nome: Débia Suênia da Silva Sousa**

**Instituição: Universidade de Campina Grande**

**Endereço Pessoal: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, Populares.**

**Telefone: 83 – 3532-2000**

**E-mail: debiasss@yahoo.com.br**

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

**LOCAL E DATA**

---

Assinatura ou impressão datiloscópica do  
voluntário ou responsável legal

---

Nome e assinatura do responsável  
pelo estudo

**APÊNDICE B – Carta de Anuência****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAJAZEIRAS****APÊNDICE 2 – TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Maria Natália dos S. Silva, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Práticas Docentes à luz da inclusão**, nesta instituição, que será realizada no período de 03/04/23 a 28/04/23, tendo como pesquisadora responsável a Profª. Drª Débia Suênia da Silva Sousa e orientanda Rita de Cássia de Sousa Barbosa.

Local e Data

Maria Natália dos S. Silva  
Co-Gestora  
Portaria Nº 060.2021.VDR  
*Maria Natália dos S. Silva*

Nome Completo do Responsável Pela Instituição  
Assinatura e Carimbo

**APENDICE C – Instrumento de Coleta de Dado****UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA****TRABALHO - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DOCENTES À LUZ DA  
INCLUSÃO****INSTRUMENTO DE PESQUISA ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****I – IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL**

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_  
Nível de Instrução: \_\_\_\_\_  
Tempo de Formação: \_\_\_\_\_  
Experiência com Educação Inclusiva: \_\_\_\_\_  
Vínculo Profissional: \_\_\_\_\_

**II – PERGUNTAS NORTEADORAS**

1. Na sua graduação você estudou sobre Educação Inclusiva?
2. Você acredita ter saído, de sua graduação, preparada (o) para lidar com a Educação Inclusiva?
3. Como entende a Avaliação na Perspectiva Inclusiva? Qual o papel do professor nesse processo?
4. Como você realiza as avaliações à luz da perspectiva inclusiva?
5. Quais as maiores dificuldades encontradas dentro do processo da avaliação inclusiva? O que que tens feito para lidar com esses desafios?
6. Recebeste ou recibes formação específica para lidar com a avaliação inclusiva?
7. Existe algo a melhorar na sua prática e/ou na educação para que de fato a perspectiva inclusiva aconteça?
8. Na instituição que você trabalha tem abertura para adaptação curricular? Como isso acontece?