



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
CAMPUS CENTRAL- UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU- MESTRADO ACADÊMICO
EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (PPGGET)

ANA PAULA FERREIRA

**AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: percepções dos professores da
Rede Municipal de Educação de Iporá-GO.**

LUZIÂNIA – GO

2023

ANA PAULA FERREIRA

**AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: percepções dos professores da
Rede Municipal de Educação de Iporá-GO.**

Dissertação apresentada como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás- Unidade Luziânia, sob a orientação da Professora Dr.^a Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva.

Área de concentração: Linha de Pesquisa 1 - Educação e Tecnologia.

LUZIÂNIA – GO

2023

F383f Ferreira, Ana Paula

Avaliação e prática pedagógica inclusiva: percepções dos professores da Rede Municipal de Educação de Iporá – GO / Ana Paula Ferreira. – Luziânia, 2023.

125 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientadora: Sônia Bessa

1. Necessidades Educacionais Especiais. 2. Professor. 3. Aprendizagem. 4. Inclusão. 5. Representações sociais. I. Bessa, Sônia. II. Título.

CDU 376

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Ana Paula Ferreira
E-mail: nanapaula.ferr@hotmail.com

Dados do trabalho

Título: **AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**: percepções dos professores da Rede Municipal de Educação de Iporá-GO.

Tipo

() Tese (X) Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)
() Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: PPGET unidade Luziânia

Concorda com a liberação do documento:

[X] SIM
[] NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

- [] Solicitação de registro de patente;
- [] Submissão de artigo em revista científica;
- [] Publicação como capítulo de livro;
- [] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano. Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

LUZIÂNIA, 16 de fevereiro de 2024.

Assinatura autor (a)



Assinatura do orientador (a)

ANA PAULA FERREIRA

**AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: percepções dos professores da
Rede Municipal de Educação de Iporá-GO.**

Dissertação apresentada como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás- Unidade Luziânia, sob a orientação da Professora Dr.^a Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva.

Área de concentração: Linha de Pesquisa 1 - Educação e Tecnologia.

Defesa em: 10 de agosto de 2023, com Banca Examinadora constituída pelos membros:

Prof.^a Dra. Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva- Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual de Goiás- Campus Formosa

Prof. Dr. João Gabriel Nunes Modesto- Convidado Interno
Dr. em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília
Universidade Estadual de Goiás- Unidade Luziânia e Centro Universitário de Brasília

Profa. Dra. Elnaque Ribeiro Costa Leite- Convidada Externa
Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP

*A todos aqueles que assim como eu, sonham com
uma sociedade com mais equidade e que,
principalmente, respeite as diferenças.*

*Aos meus filhos Maria Cecília e João Antônio,
vocês são os amores da minha vida...*

AGRADECIMENTOS

MOMENTOS EM NOSSAS VIDAS SÃO ETERNOS APRENDIZADOS!

Sou muito grata a Deus por todas as possibilidades a mim concedidas durante esses últimos anos, desafios que me fizeram crescer imensamente como mulher e profissional. Meu amadurecimento me fez ter certeza da força e determinação que tenho, qualidades que estavam esquecidas em uma caixinha lá no fundo do meu peito. Com muita dor, senti a necessidade de resgatar e com sabedoria abri, semeei, reguei e hoje tenho um lindo jardim de flores coloridas, que exalam diversos aromas que se combinam de diferentes formas. Me tornei uma mulher que ama e agradece cada segundo e detalhes da vida. Gratidão, meu Deus!

Gratidão à minha rede de apoio!

Sou grata à minha mãe, que durante esses anos me auxiliou em tudo. Ela é meu suporte emocional e financeiro, cuida dos meus filhos, da minha casa. Sem ela, definitivamente não teria conseguido. Meu muito obrigada não é suficiente e não demonstra o quanto sou grata por tê-la como PÃE, pois ela é sim, minha mãe e também meu pai. Nunca mediu esforços para me educar, nas melhores escolas, com as melhores possibilidades e com muita disciplina para então me tornar a pessoa que sou hoje. Me espelho em seu caráter e dedicação com todos os compromissos na vida pessoal e profissional!

À minha avó, agradeço todo amor, carinho e atenção. Obrigada por tudo que fez por mim durante esses 37 anos de vida. À Helida que trabalha comigo e me acompanha há 10 anos, cuidando tão bem da minha casa e dos meus filhos. Obrigada querida e hoje posso dizer com toda a confiança, gratidão pela sua amizade e parceria!

À todos da minha família que entenderam minha ausência em muitos momentos, até mesmo nas confraternizações. Obrigada por serem minha rede de apoio, vocês são essenciais na minha vida! Perca significativa durante esse processo eu tive, meu avô partiu e todos de uma forma me auxiliaram nesse momento de cuidado de uma doença terminal e luto. Amo vocês e obrigada por tudo sempre!

Aos meus amigos do *Stricto Sensu*, Pedro Vinícius, Flavianny e Patrícia, aprendi amar vocês de uma forma tão intensa. Como são necessários hoje em minha vida! Agradeço a troca de aprendizado, as viagens juntos, as brigas. Com vocês eu chorei, bebi e sorri. Gratidão por, em

nenhum momento, apesar de qualquer situação, vocês terem soltado a minha mão. Am infinitamente!

À minha orientadora, Professora Dr^a Sônia, que mulher admirável, maravilhosa sempre, muito educada, paciente, inteligente, disposta, humilde diante de tanto conhecimento, desde os primeiros segundos da *Stricto Sensu* me acompanha com disponibilidade e presteza, até aos domingos e feriados. Te admiro muito professora. Obrigada por tudo! O meu sucesso durante esse processo é seu sucesso!

Às minhas amigas de trabalho, de Secretaria Municipal de Educação, Gabriela, Glenda, Raissa e Tatiane, gratidão pelo suporte, auxílio e contribuição no desenvolvimento dessa dissertação e por segurar a barra nas minhas ausências, nos momentos de viagens e pesquisa.

Gratidão ao melhor Chefe que poderia ter, ao Secretário Municipal de Educação do município de Iporá, João de Almeida Lara, obrigada, obrigada, obrigada! Amo vocês e sou eternamente grata por estarem comigo nesse processo!

À todos os servidores da rede de educação de Iporá, à todas as Unidades Escolares, à todos os meu colegas de trabalho, obrigada pela contribuição e parceria diária!

À UEG, Unidade Luziânia e ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologia, toda equipe gestora, pedagógica e administrativa, como cresci com o convívio com todos vocês. Professores Dr. Severo, Dr. Marcelo e Dr. João Gabriel admiração eterna!

À vida é uma verdadeira benção que recebemos, portanto sempre que a luz de um novo dia invade a minha alma, o meu coração se inunda de alegria e gratidão. Não deixo a *Stricto Sensu* a mesma mulher que entrou e sim, uma mulher muito FODA, preparada para a vida e dedico isso, a todos que participaram desse processo contribuindo para este de diversas formas. Assim, concluo esse agradecimento dizendo que, **MOMENTOS EM NOSSAS VIDAS SÃO ETERNOS APRENDIZADOS** e GRATIDÃO MEU DEUS por isso!

"Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós."

Maria Teresa Égler Mantoan

RESUMO

A ação de avaliar, incluir e aprender são inseparáveis à toda a atividade do ser humano, e encontra-se também vinculado a constituição do seu conhecimento. No processo de ensino aprendizagem e avaliação o estudante tem a oportunidade de aprender, interpretar, refletir, organizar e reorganizar seus processos individuais de aprendizagem e de desenvolvimento. Essa investigação com aporte teórico nos estudos de Maria Tereza E. Mantoan; Cipriano Luckesi; Orly Mantovani de Assis e seus colaboradores, teve como objetivo geral analisar as percepções de avaliação de uma amostra de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação de Iporá-GO, e como objetivo específico verificar o nível de dificuldade em três dimensões: aprendizagem, inclusão e ação pedagógica. Foi constituída amostra aleatória, de 59 professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com a utilização de dois instrumentos: uma Evocação Livre a partir do conceito de avaliação e uma Escala *Likert* que aborda as dificuldades dos professores em três dimensões: ações pedagógicas, inclusão e aprendizagem. Verificou-se um relativo progresso quanto a percepção de avaliação como um processo de aprendizagem, mas o centro do sucesso ou do insucesso ainda é o estudante, se algo der errado, toda a culpa é do aluno, se ele não aprende a culpa também é dele, a ele cabe todo o peso da avaliação seja de forma negativa ou positiva. A avaliação tem relação com a aprendizagem, com a inclusão e com a prática pedagógica do professor, mas na percepção dos professores, o foco da avaliação ainda é mensurar e medir, esta não é percebida como uma proposta formativa e mediadora. Averiguou-se uma forte correlação entre prática pedagógica, inclusão e aprendizagem. O professor que tem dificuldade com a ação pedagógica, também tem dificuldades com a inclusão e a aprendizagem. Variáveis como idade, etapa em que atua, formação, perfil profissional e forma de ingresso não apresentaram nenhuma diferença significativa. As dificuldades com a inclusão foram ressaltadas especialmente quanto a experiência profissional, os professores com menos experiência (1 a 5 anos) têm também menos dificuldade que aqueles com mais experiência profissional, os primeiros sentem-se mais confortáveis para realizar a inclusão, parecem melhores adaptados a mudanças e a lidar com situações desafiadoras.

Palavras-chaves: necessidades educacionais especiais; professor; aprendizagem; inclusão; representações sociais.

ABSTRACT

The action of evaluating, including and learning are inseparable from all human activity, and are also linked to the constitution of their knowledge. In the teaching-learning and assessment process, students have the opportunity to learn, interpret, reflect, organize and reorganize their individual learning and development processes. This investigation with theoretical support in the studies of Maria Tereza E. Mantoan; Cipriano Luckesi; Orly Mantovani de Assis and her collaborators, had as general objective to analyze the evaluation perceptions of a sample of elementary school teachers from the municipal education network of Iporá-GO, and as specific objective to verify the level of difficulty in three dimensions: learning, inclusion and pedagogical action. A random sample of 59 teachers who work from the 1st to the 5th year of Elementary School was constituted. With the use of two instruments: a Free Evocation based on the concept of evaluation and a Likert Scale that addresses teachers' difficulties in three dimensions: pedagogical actions, inclusion and learning. There has been relative progress in terms of the perception of assessment as a learning process, but the center of success or failure is still the student, if something goes wrong, it is all the student's fault, if he does not learn it is also the fault he has the full weight of the assessment, whether negatively or positively. Assessment is related to learning, inclusion and the teacher's pedagogical practice, but in the teachers' perception, the focus of assessment is still measuring and measuring, this is not perceived as a formative and mediating proposal. A strong correlation was found between pedagogical practice, inclusion and learning. The teacher who has difficulty with the pedagogical action also has difficulties with inclusion and learning. Variables such as age, stage in which they work, education, professional profile and entry method did not show any significant difference. Difficulties with inclusion were highlighted especially in terms of professional experience, teachers with less experience (1 to 5 years) also have less difficulty than those with more professional experience, the former feel more comfortable to perform inclusion, seem better adapted change and deal with challenging situations.

Keywords: special educational needs; teacher; learning; inclusion; social representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Recursos Pedagógicos Alternativos.....	51
--	----

LISTA DE FIGURAS

Imagem 01- Nuvem de Palavras	79
Imagem 02- Análise de Similitude	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Frequência total (<i>F</i>) por palavras.....	81
Tabela 02- Escores descritivos da escala de percepção de dificuldades dos participantes.....	90
Tabela 03- Correlação das dimensões: ação pedagógica, inclusão e aprendizagem.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Gráfico de dispersão correlação entre Ação Pedagógica e Inclusão	92
Gráfico 02- Gráfico de dispersão correlação entre Aprendizagem e Inclusão	92

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	18
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM DIREITO INEGOCIÁVEL: acesso à educação e a aprendizagem.....	23
2.1 CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	27
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	30
2.3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COM REFERÊNCIA NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	33
2.4 O DOCUMENTO CURRICULAR AMPLIADO PARA GOIÁS E O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS.....	37
2.5 O DOCUMENTO CURRICULAR AMPLIADO PARA GOIÁS E O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	41
3. REFLETINDO SOBRE AVALIAÇÃO: CAMINHOS INICIAIS.....	44
3.1 ABORDAGEM HISTÓRICO-CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA:REVENDO CONCEITOS E POSIÇÕES.....	44
3.2 PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	46
3.3 AVALIAR É NECESSÁRIO? MAS COMO FAZER?	49
3.4 O PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	52
3.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAL ESPECIAL.....	54
3.6 INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	56
3.7 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ESTUDANTE COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	59
3.8 DEMARCAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CARÁTER EMANCIPATÓRIO.....	63
3.9 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	66
4. MATERIAIS E MÉTODOS.....	73
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	74

4.1.1 Participantes.....	74
4.1.2 Instrumentos.....	76
4.2 PROCEDIMENTOS.....	77
4.2.1 Procedimentos de Análise de dados.....	77
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	78
4.3.1 Parte I – Evocações livres de palavras: Avaliação.....	78
4.3.1.1 Conclusões- Parte I.....	86
4.4 ANÁLISE DOS DADOS- PARTE II.....	88
4.4.1 Conclusões Parte II.....	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE	119
APÊNDICE A- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL.....	119
APÊNDICE B- MODELO DE RELATÓRIO DE INCLUSÃO UTILIZADO NO MUNICÍPIO DE IPORÁ-GO.....	122
APÊNDICE C- ATITUDES, PERCEPÇÕES E DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM IPORÁ.....	125

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 dispõem que o direito à educação de todos os cidadãos e dos educandos, com ou sem necessidades educacionais especiais, institui-se em ser um direito constitucional. Desse modo, a garantia de uma educação de qualidade para todos requer, dentre outros aspectos, um redimensionamento das unidades escolares, ação que consiste, não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças existentes nesses ambientes. Valorização que se consolida pelo resgate dos valores culturais, os quais cooperam para o fortalecimento da identidade individual e coletiva dos educandos com necessidade educacionais especiais, assim como pelo respeito ao ato de aprender, avaliar e construir novos conhecimentos cotidianamente.

As políticas educacionais foram criadas para auxiliar na preparação e enfrentamento do desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus educandos. Mediante tal pressuposto, considera-se que no contexto escolar, cada educando apresente características próprias e também um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, o que institui uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagens. Assim, o grande desafio das escolas se encontra em trabalhar com essas diversidades, na tentativa de construir e consolidar um novo processo de ensino aprendizagem, bem como, de avaliação para amenizar o seu caráter excludente.

A inclusão escolar contempla ações efetivas direcionadas à diversidade, para que cada educando com necessidades educacionais especiais consiga explorar a aprendizagem, suas possibilidades e assim, superar as dificuldades do processo de avaliação.

No âmbito escolar, a avaliação da aprendizagem, quando bem elaborada e contextualizada configura-se em um importante elemento para o planejamento da prática educativa, sendo fundamental para que o professor possa compreender as singularidades dos educandos frente à aprendizagem. Planejar e promover um processo de ensino aprendizagem e de avaliação consistente, direcionados aos alunos com necessidades educacionais especiais, fundamenta-se na *práxis* docente de produzir formas e critérios educativos, para esse ato demanda estudo e reflexão sobre os elementos que constituem o processo avaliativo.

Uma escola inclusiva, com equidade e qualidade, é um desafio que engloba a revisão de aspectos e fatores que envolvem todo o setor pedagógico. As escolas de Ensino Fundamental

devem oferecer vagas e matricular todos os educandos de forma indistinta, organizando-se para o atendimento aos sujeitos com necessidades educacionais especiais e garantir-lhes as condições para sua permanência, tendo em vista a aprendizagem significativa.

Visando resguardar os direitos dos educandos, garantidos pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação, questiona-se: Como é possível pensar e propor novas formas de acompanhamento dos procedimentos avaliativos que visem o processo formativo mais significativo e que tenha como base o desenvolvimento integral dos estudantes?

A inclusão escolar instituída nas escolas brasileiras tem passado por transformações, fundamentadas na busca pelo aperfeiçoamento de técnicas e métodos de ensino, os quais cooperam para que a sociedade reconheça, valorize e atraia inúmeros estudantes para seu meio, priorizando sua ascensão social, cultural e profissional. Ressalta-se que tais fatores colaboram para que o nível médio de escolarização brasileira alcance considerável qualificação.

Nesse aspecto Berbel (2011) afirma que o processo de desenvolvimento cognitivo das pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se em não perder de vista o estudante como um todo, em perceber suas necessidades de vivenciar situações de aprendizagem e de avaliação significativas, baseadas em estratégias de trabalho eficientes, bem como, na ampliação de seus recursos intelectuais.

No espaço escolar, todas as situações de aprendizagem devem se voltar ao auxílio em relação à aquisição do conhecimento e na diminuição das dificuldades de aprendizagem, principalmente no que se refere à avaliação, para tanto, destaca-se a importância de metodologias consistentes. Assim sendo, a aprendizagem resulta o planejamento e execução de ações pedagógicas sólidas, considerando, nesse processo, a realidade escolar e a vivência do estudante.

Nesse âmbito, a inserção de novas metodologias de ensino serão relevantes mecanismos de ensino e aprendizagem, bem como, o conjunto de técnicas didático/pedagógicas que fundamentam os processos construtivos de ação-reflexão, baseados na teoria de que o estudante deve ter uma postura ativa e participativa no decorrer de seus estudos. Corroborando essa ideia Bessa e Costa (2016) discutem a reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento e esclarecem que as metodologias ativas são ferramentas importantes que o professor pode utilizar tendo em vista o próprio processo de aprendizagem dos estudantes.

Eizirik (2014) salienta que a relevância desta temática está no amplo valor que o educar tem na vida dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Por meio do estudo, serão

evidenciadas as características vivenciadas no âmbito das instituições escolares brasileiras. A pesquisa sobre desenvolvimento cognitivo e o processo de avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais visa instituir novos estudos capazes de fomentar ações que fundamentem as transformações necessárias à ressignificação do processo educativo desses sujeitos, eliminando de vez a ideia de que as escolas ainda sejam instituições assistencialistas e não, espaços educacionais.

Eizirik (2014) menciona que o desafio aos professores em relação à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais é significativo, pois cabe a esses profissionais elaborar e consolidar novas propostas de ensino, além de atuar com um olhar diferenciado no contexto escolar, tornando-se agente mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a escolha desse tema com uma abordagem integrativa entre a avaliação a prática pedagógica, inclusão e avaliação se justifica, pois entende-se que quanto mais investigações e pesquisas sobre as temáticas forem realizadas, maiores serão as chances de os objetivos do processo da inclusão serem alcançados. Com isso, mais estudantes podem ser inseridos em um contexto educativo que seja realmente de qualidade. Como o processo de avaliação normalmente exclui os estudantes com necessidades educacionais especiais, o estudo trará novas perspectivas no processo de avaliação, ensino e aprendizagem, contribuindo com uma formação significativa.

A começar pela expressão que designa as necessidade educacionais especiais, podemos considerar que o próprio termo NEE- Necessidades Educacionais Especiais é utilizado para conceituar termos erroneamente usados como necessidades educativas especiais e/ou necessidades especiais, portanto Necessidades Educacionais Especiais é a terminologia correta de ser utilizada na Era da Inclusão, a palavra “educativo” significa “algo que educa” entende-se que as necessidades não educam; elas são educacionais, portanto, concernentes à educação” (SASSAKI, 2017).

Conforme CNE (2001) e SASSAKI (2006a) o termo “Necessidades Educacionais Especiais” foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15/8/01), esta Resolução, durante o ano de 2005, estava sendo reformulada pelo CNE.

Deixar claro termos técnicos corretos já no início da escrita de todo o trabalho, se faz necessário pois não é somente uma questão semântica, mas sim, a reprodução de valores e conceitos sociais que podem ser e vão ao longo dos anos sendo desconstruídos, e essa discussão se faz importante, pois o problema decorrente da utilização incorreta desses termos é existente pelo fato de conceitos arcaicos, ideias contestáveis e as informações hesitantes serem reforçadas e perpetuadas através dos tempos.

Portanto termos como “classes comum ou regular”, “estudantes de escola regular” são utilizados no ambiente inclusivo, claro que chegará um tempo que nem a escola e muito menos a classe necessitará de ser subjetivada, mas ainda precisamos adotá-los, portanto não é adequado utilizar o termo “sala de aula normal”. A substituição de termos como criança excepcional e defeituoso físico, pelos termos deficiência intelectual e física, se faz necessário. Outro termo muito utilizado e que pode ser observado no ambiente escolar e usado para intitular uma pessoa “dita normal”, ou utiliza a palavra “normal”, gesticulando ainda as aspas com as mãos, não, na inclusão escolar a forma correta de se dizer é “pessoa sem deficiência ou pessoal não-deficiente”, a normalidade é muito subjetiva, um conceito totalmente questionável e ultrapassado.

Outro termo que é utilizado no decorrer da dissertação é o de estudante com deficiência, de acordo com pesquisas, Sasaki (2003) diz que a partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão “pessoa deficiente”, no início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra “pessoa”: “Puxa, os deficientes são pessoas?!”. Aos poucos, entrou em uso a expressão “pessoa portadora de deficiência”, frequentemente reduzida para “portadores de deficiência”. Atualmente, o TERMO CORRETO é pessoa com deficiência, nomenclatura adotada depois da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que permanece até os dias de hoje.

Nessa perspectiva, essa investigação teve como objetivo geral analisar as percepções de avaliação de uma amostra de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação de Iporá-GO e como objetivo específico verificar o nível de dificuldade em três dimensões: aprendizagem, inclusão e ação pedagógica. Para tanto, o trabalho está organizado nessa introdução em que se discute especialmente os conceitos de inclusão e avaliação; dois capítulos dissertativos e o último capítulo com a análise da pesquisada.

O segundo capítulo vai abordar a inclusão como um direito inegociável, os pesquisadores que se destacam nessa área, o acesso à educação e a aprendizagem e o papel da prática

pedagógica dos professores. Nesse mesmo capítulo ao falar de professor e ação pedagógica será feito uma breve descrição dos processos de construção do conhecimento na perspectiva da epistemologia genética e finalizando esse primeiro capítulo a apresentação do documento curricular ampliado para os anos iniciais no estado de Goiás.

O terceiro capítulo discorre sobre os caminhos iniciais da avaliação revendo conceitos e posições, apresentando o papel da escola e da educação inclusiva, a proposta de avaliação da aprendizagem do estudante com necessidade educacional especial e como tem ocorrido a inclusão escolar em avaliações de larga escala e finaliza com demarcações teórico-metodológica para uma avaliação da aprendizagem de caráter emancipatório.

E o quarto e último capítulo apresenta os materiais e métodos. Assim como, são apresentados os objetivos da investigação, o delineamento de pesquisa, participantes, instrumentos, procedimentos e procedimentos de análise de dados. Por fim, ainda dentro do capítulo, é apresentado os resultados e discussões e a análise de dois estudos subdivididos em parte I: - evocações livres sobre as percepções dos professores e parte II: níveis de dificuldades nas dimensões de inclusão, aprendizagem e ação pedagógica.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM DIREITO INEGOCIÁVEL: acesso à educação e a aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 fundamentou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Sendo a educação básica e a especial concebida por esse documento em seu artigo 205 como direito de todos, no artigo 6º da mesma como Direito Social e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu artigo 1º, a educação carece de ser deliberada ou operalizada por três procedimentos formativos educativos¹ os quais acontecem, essencialmente, em três instituições sociais, que são elas: a Família², a Escola³ e a Sociedade⁴ (BRASIL, 1988; 1996). Sob esse aspecto, a não asseveração de todos à Educação, constitui-se em um descumprimento da Constituição Federal (de caráter mandatório), logo crime Constitucional e criteriosa afronta a cidadania.

E intermediada pelo envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição assinala-se por uma evidência nos direitos sociais e bem como, pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a realização das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser estimada direito subjetivo. Constitucionalmente envolvido, o Governo Federal desde a década de 1990 tem implantado e/ou promovido uma conjuntura de ações nas diversas áreas dos serviços públicos como parte do sistema de proteção social. Contudo, também a partir desse período, o governo brasileiro passou declaradamente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista.

No país desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), tornou-se permanente um discurso sobre a modernização da economia com críticas inerentes à ação direta do Estado, sobretudo nos setores de proteção social. Na continuidade nesse modelo de tendência, Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002) assumiu o governo brasileiro e seu discurso se conservou na constituição de uma “terceira via”, fundamenta desde a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). Dessa reforma, setores importantes como a educação e a saúde deveriam ter como corresponsáveis o “terceiro setor”, por intermédio da ação das instituições públicas não estatais.

¹ Formal, Informal e Não Formal.

² Sob o panorama Referencial Afetivo/Familiar.

³ Sob o aspecto Formal Curricular.

⁴ Na Comunidade, através do vivido-compartilhado – Socioeducação.

O gráfico político e econômico estabelecido no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado a instituição constitucional de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como conjectura a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulamentação e ressalva econômica, sob um discurso de solidariedade e de indignação de retraimento do setor público (com a participação do terceiro setor).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e coube ao país, como subscritor da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de garantir a universalização do direito à Educação. Desse compromisso derivou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, completado em 1993, que tinha como desígnio asseverar, até o final de sua validade, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13).

O movimento de Educação para Todos culmina por atingir, também as pessoas com deficiência, contudo, as propostas direcionadas a essa população têm alguns elementos específicos. Ainscow, consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), constrói um histórico da Educação Especial no mundo e afirma que nos anos 1970 alterações importantes sucederam em muitos países e estas culminaram com as proposições atuais.

Ainscow (2002) apresenta um levantamento concretizado por esse órgão na década de 1980 em 58 países, onde foi examinado que a organização da Educação Especial se dava predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de estudantes. A partir desses dados, o relatório da UNESCO passou a indicar que diante das “proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas com deficiência não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais” (UNESCO, 1988 *apud* AINSCOW, 2002, p. 18). A partir dessa comprovação, o autor afiança que: “[...] é necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nas regulares [...] Há muitas indicações de que em um número elevado de países de todo o mundo a integração é um elemento central na organização da educação” (AINSCOW, 2002, p. 18)

Ressalta-se que as arguições registradas no relatório da UNESCO em 1988 são as mesmas encontradas em um documento que marcou a Educação Especial no Brasil nesse período, a

Declaração de Salamanca, fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida na Espanha, em 1994:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2003, p. 24-25)

A Declaração de Salamanca prenuncia que mediante o alto custo em conservar as instituições especializadas, as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 é promulgada, sugerindo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças independente de suas condições. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

As anotações de Ainscow (2002) e os registros da UNESCO trazem à tona as preocupações de ordem econômica voltadas às hipóteses pertinentes do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, como também registradas na década de 1970, por ocasião da implantação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP⁵.

Segundo Gonzáles (2005) a partir do impacto desses documentos e dentro de uma conjuntura de políticas sociais, um discurso/debate de “educação inclusiva” toma corporificação no país, de forma que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, paulatinamente, a empregar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração”, alteração essa que acontece também em diversos países. Ao verificar os tramites da inclusão na Espanha:

“O termo inclusão está sendo adotado nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, com a ideia de dar um passo à frente do que pretendeu a proposta integradora, que não tem servido para dar respostas à diversidade que se origina no seio da comunidade como se havia pretendido...” (GONZÁLES, 2005, p. 14).

⁵ Órgão central de direção superior, diretamente ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com período de vigência entre 1973 e 1986.

Mazzotta (2010, p. 89) relata que sem preterir os movimentos em prol de situações menos segregantes para as pessoas com deficiência, acredita-se que a implantação de uma política de “educação inclusiva” carece ser ponderada no conjunto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas. Na história do Brasil, a relação constituída na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino. Particularizou-se por uma complementaridade de ações, entre os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs. Estas últimas atendiam ao estudante com maior comprometido, enquanto as classes especiais públicas atendiam a população menos comprometida.. Essa modalidade de atendimentos fez com que as instituições especializadas adotassem uma posição de novos atores principais na Educação Especial brasileira.

Ao longo dos anos 2000, esse posicionamento começa a mudar quando o governo brasileiro, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), implantou uma política denominada de perspectiva Educação Inclusiva. Muito pressionado para ofertar atendimento aos estudantes com deficiência, desde 2003 o Governo Federal termina por optar pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhados (ou não) de um atendimento educacional especializado, estruturados prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e altera as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) visando afiançar recursos àqueles estudantes que concretamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução nº 04 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e delibera as formas possíveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem *matricular* os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas *classes comuns* do ensino regular e no *Atendimento Educacional Especializado* (AEE), *ofertado* em *salas de recursos multifuncionais* ou em *centros de Atendimento Educacional Especializado* da *rede pública* ou de *instituições* comunitárias, confessionais ou filantrópicas *sem fins lucrativos* (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Aranha (2009) especifica que assim a política de Educação Inclusiva vai aos poucos se concretizando, a partir da composição de um conjunto de programas e ações, tais como:

Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, o qual atenta para a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), que concretiza acompanhamento e monitoramento de acessibilidade e permanência nas escolas dos estudantes beneficiários do BPC, até 18 anos; o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, fundamentada para adaptação arquitetônica das escolas; o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; o Programa Incluir. Destaca-se que tais programas formam, na atualidade, um conjunto pronunciado de ações que se prontifica a atingir/alcançar as instituições de ensino dos distintos municípios do país.

Para evidenciar a abrangência almejada dessas ações pelo Estado e sociedade, toma-se como exemplo o Programa “Educação Inclusiva: Direto à diversidade” que, segundo a secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura, atualmente alcança 5.564 municípios, correspondendo a 100% dos municípios brasileiros. Com o referido Programa, o Governo Federal brasileiro se comprometeu a incrementar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, formando os educadores num sistema de multiplicadores.

2.1 CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Mantoan (2003) relata que incluir estudantes com necessidades educacionais especiais requer um desdobramento da estrutura escolar que vai além da efetivação da matrícula numa classe comum na escola regular. O processo de inclusão nesse âmbito, determina a necessidade de se reestruturar o ambiente educativo, organizando-o e planejando-o de maneira a asseverar novas probabilidades de acolhimento, de compreensão, de bem-estar e de ensino aprendizagem significativas a todos os discentes.

Mediante esse pressuposto, o processo de inclusão significa necessariamente estabelecer mudanças significativas no meio escolar. Transformações pensadas com concretude, carinho e atenção, ou seja, gerando adequações que oportunizem o acesso dos educandos com ou sem necessidades educacionais especiais à aprendizagem, mas que essas sejam possíveis de serem realizadas/consolidadas.

Projetos educativos mirabolantes, inovações pedagógicas surreais, contudo, não se configuram como sendo mudanças adequadas à realidade da inclusão escolar. É necessário que se

pense também em alterações admissíveis de serem feitas no dia a dia da sala de aula, com estratégias e metodologias que possam ser aplicadas com facilidade e atendam a urgência da necessidade e da acessibilidade do aprendiz.

É imprescindível, segundo disserta Mantoan (2003) se pensar com simplicidade nos recursos que já se tem no cotidiano da sala de aula, dando-lhes efetividade e funcionalidade específica para melhor atender também o estudante com necessidades educacionais especiais. Propondo assim, adequações reais, funcionais, ativas que não determinem grandes desdobramentos e por serem mais acessíveis são aceitas com maior facilidade.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 2003, p.31).

Considerando a perspectiva apresentada por Mantoan (2003) o maior desafio é a ruptura com um sistema educacional focado na transmissão de conteúdos de forma passiva e na avaliação quantitativa. Deve ser assegurado ao estudante um ambiente educacional humanizado, que possa garantir a todos o direito de conviver, de interagir com o saber e de aprender dentro das suas especificidades, particularidades, competências e habilidades.

Se faz necessário partir do princípio da potencialidade do estudante para elaborar um plano de atendimento individualizado, com propostas pedagógicas de desenvolvimento anuais e que os professores possam tirar como métrica para a elaboração do planejamento de atividades.

Um plano de desenvolvimento individualizado deve partir do princípio de uma avaliação diagnóstica inicial da potencialidade do estudante, e conforme o estudo do CID- Certificado Internacional da Doença do cenário de intervenções realizadas. Com o acompanhamento multiprofissional e situação familiar, elabora-se um plano anual para fundamentar as intervenções pedagógicas.

Conforme recomenda Mantoan (2003), “Do meu ponto de vista, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos” (MANTOAN, 2003, p.32). A escola aberta e dialogada com todos é a oportunidade para que sejam reescritas novas páginas na história do sistema educacional. Referenciais de nova educação

que contemplem o diálogo, a compreensão sociocultural, a valorização humana e a aprendizagem de ensino significativo e de qualidade. Nesse âmbito segundo a autora, é conciso que se olhe para a escola real e entreveja a oportunidade de, através dela, tornar a aprendizagem verdadeira para todos indistintamente.

Bueno (2008) analisa que para a transformação no sistema de ensino se fundamentar, é necessária a adoção de algumas frentes de trabalho. Especificando, quatro delas: a recriação do modelo educacional, reorganização pedagógica das escolas, a asseveração de tempo e liberdade para o aprendizado e formação e valorização do professor. No que concerne a recriação do modelo educacional está incide na reorganização do ensino a partir da consciência de que a acessibilidade ao conhecimento é um bem e um direito de todos e deve ser oferecido sem discriminações e sem ensino especializado. Sobre a temática Mantoan (2003, p.35) complementa: “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, frequentando uma mesma e única turma”.

Quanto à relação existente na reorganização pedagógica das escolas, Mantoan (2008) ressalta a proeminência de serem estabelecidos em unidades escolares de ambientes ensino favoráveis ao exercício da criatividade, da solidariedade, da cooperatividade e do pensamento crítico, nos quais a equipe escolar e os discentes possam exercer sua cidadania. Portanto, “para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio” (MANTOAN, 2003, p 39). No que concerne à formação e valorização do professor, Bueno (2008) afiança que o docente precisa ser concebido e se ver como uma referência para o aluno, alguém capaz de incrementar a sua curiosidade pela descoberta e também otimizar as oportunidades de acesso ao saber, bem como, capacitar-se para ter condições, visão estratégicas e principalmente vontade para ensinar a todos os alunos, sem que em sala de aula exerça juízo de valores ou discriminação, sabendo assim que não há estudantes iguais.

O trabalho deve ser realizado em conjunto, uma rede estruturada com a perspectiva inclusiva, desde a matrícula e acolhimento da família, a chegada do estudante na escola, quem e como o receberá no portão para que aconteça um acolhimento adequado. A permanência dentro de sala de aula, com planejamento de atividades flexibilizadas, adaptadas ou ampliadas conforme

suas especificidades e de acordo com os documentos curriculares, orientado pelos professores regente e apoio, outro ponto importante é a realização das atividades extraclases.

O trabalho com a equipe do administrativo, exemplo da limpeza e merenda deve ser realizado, para que estes entendam as especificidades de cada criança para que a abordagem seja realizada de forma adequada. Os estudantes com necessidades educacionais especiais nunca serão tratados de forma igual, pois como alunos de escola regular, devem ser tratados e avaliados com equidade, mas nunca com privilégios ou mesmo excluídos de cada ação dentro do ambiente escolar.

A gestão escolar tem um peso fundamental para que realmente o ambiente escolar se torne inclusivo, pois se toda equipe escolar atua dessa forma é um reflexo significativo da gestão democrática realizada na Unidade Escolar.

E para finalizar, um relacionamento estreito entre escola, família e equipe multiprofissional, psicólogas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, se faz necessário, o ambiente escolar é um local onde a criança frequenta 5 (cinco) dias da semana, 4 (quatro) horas diárias, nos casos de Núcleo Infantil chegando a 10 (dez) horas diárias.

E sobre essa perspectiva, Mantoan (2003, p. 46) explica que “se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma.”

O que pressupõe que a inclusão escolar é uma prática que precisa se concretizar no dia-a-dia da sala de aula, nas propostas educativas e nas ações pedagógicas que são oportunizadas na vivência das unidades escolares. Para que essa prática se implante com sucesso no contexto escolar, é preciso da iminente requisição de se repensar a estrutura educacional como um todo, revitalizando conceituações empregadas, estratégias/metodologias criadas, metodologias ativas, formas de ensinar e aprender, modos de se olhar para os estudantes, meios de compreendê-los e valorizá-los.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mazzota (2010a, p. 43) explana que o professor é um profissional que detém formação para atuar em distintas instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à

organização e aos procedimentos de transmissão e apropriação de conhecimentos, tendo como perspectiva, objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Segundo o autor acima citado o: “programa de formação de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional comum e especializado. Além disso devem ser-lhe proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria”. Nesse contexto, ao se realizar uma analogia dos documentos referentes ao tema, é possível deparar-se com essa necessidade da associação entre a teoria e prática.

No que tange à ação do educador desenvolver uma prática de ensino capaz de responder aos desafios e exigências colocadas pela realidade social, cultural e educacional da sociedade moderna, é preciso que o professor mesmo assumindo-se como ser da produção do conhecimento, torne-se um mediador no processo de ensino aprendizagem do educando, portanto devendo ser capaz de desenvolver um trabalho didático/pedagógico de forma a otimizar sua ação como administrador de transformações no contexto sociocultural.

Nesse sentido como já propunha Piaget (2010) a principal finalidade da educação é criar indivíduos que sejam proficientes em produzir, fazer e criar coisas novas e não simplesmente reproduzir aquilo que outras gerações já fizeram. Que sejam autônomos para inventar, produzir e criar novos conhecimentos, que esses não apenas conheçam o produto do ensino, mas participem do processo de construção do aprender.

Assis (2018) com inspiração na psicologia genética ressalta que, o professor pode saber quando ensinar determinado conteúdo e de que forma este deve ser ensinado em sala de aula, pelo conhecimento dos estágios do desenvolvimento. Para essa autora é relevante nesse processo de ensino aprendizagem respeitar o desenvolvimento do estudante e a forma como este aprende. “A finalidade principal da escola é a de promover o desenvolvimento pleno das novas gerações para que se tornem homens livres, moral e intelectualmente autônomos, críticos, íntegros e capazes de contribuir para a transformação da realidade em que vivem” (MANTOVANI DE ASSIS; RIBEIRO 2019, p. 129). Nessa perspectiva os estudantes são protagonistas no processo de construção do conhecimento, e de sua personalidade.

Essas autoras fazem menção a necessidade de criar um meio solicitante que seria procedimentos pedagógicos empregados visando promover o pleno desenvolvimento do estudante.

A influência do meio ocorre em todas as culturas e se desenvolve numa determinada sociedade. A escola pode se valer do processo de solicitação do meio que consiste em oferecer à criança a oportunidade de se defrontar com situações-problema que geram conflitos cognitivos e contradições e desencadeiam nela a necessidade de se adaptar, de se autorregular para se equilibrar à uma dada situação perturbadora. Assim a inteligência vai se desenvolver mais ou menos se os educadores organizarem situações múltiplas para que a criança tenha necessidade que se adaptar a situações novas e, conseqüentemente, desenvolver sua inteligência. (MANTOVANI DE ASSIS; RIBEIRO 2019, p.134).

Considerando os autores citados, em se tratando de educação numa perspectiva inclusiva se faz necessário que o professor disponha, na sua formação profissional, de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiem suas ações para que sua atuação seja eficaz. É recomendado que a inclusão sobrevenha em conformidade com as exigências da legislação, fundamentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca e Documento da Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva de Educação Inclusiva. Contudo tudo isso sem o conhecimento do professor sobre a natureza do desenvolvimento e da aprendizagem do educando essa perspectiva integral da inclusão pode não ocorrer.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 delibera no artigo 59, inciso III que:

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

Segundo a lei citada, a partir deste ponto de vista compreende-se que as orientações concernentes à formação do professor são também instituídas na legislação educacional, preocupando-se com a qualificação do profissional da educação para atuar na proposta inclusiva, definida para a Educação Especial. Assim sendo, afirma-se que as leis e políticas públicas culminam em apontar para a necessidade de oferta de formação inicial e continuada numa perspectiva que beneficie a devida profissionalização e a instrumentalização necessária para que esses profissionais possam desenvolver seu trabalho de modo a asseverar o acesso, a permanência com sucesso de todos os discentes no domínio escolar.

Assim sendo o professor como mediador/facilitador do ensino aprendizagem deverá promover um ensino igualitário, sem desigualdade e ou discriminação, já que quando se fala em inclusão não se está evidenciando somente os estudantes com necessidades educacionais

especiais, mas sim toda escola, onde a diversidade se sobressai por sua particularidade, formando cidadãos no agir e inserir-se na sociedade.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 2003, p.120)

Dentro das escolas a Política Nacional de Educação Especial vislumbrando o melhoramento e a orientação das redes de ensino, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, visa transformar e atender as reivindicações de um processo educativo igual e de qualidade para todos. Nesse sentido, capacitar os professores para que estes possam identificar as necessidades específicas, de cada educando, cria e pronuncia um plano de ensino dentro do ensino comum, municiando recursos para esses alunos aprenderem de forma diferenciada, adequando as situações de ensino, trazendo para o seu dia-a-dia não só na parte pedagógica, como também os preparando para interagir em sociedade.

Farfus (2009) salienta que um dos aspectos preponderantes para a inserção da proposta inclusiva em sala de aula é que os docentes alterem a concepção de incapacidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais para uma visão regularizada nas possibilidades, elaborando para a introdução do ensino atividades variadas, dando ênfase ao respeito às diferenças e às inteligências múltiplas.

2.3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COM REFERÊNCIA NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Segundo a teoria de Piaget (1983) o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o objeto, sendo esse processo dependente de fatores internos os quais são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais das quais sucede o desenvolvimento psíquico:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983, p. 11).

Para Piaget, o processo de estruturação mental é o resultante de uma equilibração progressiva entre um campo e outro, ou seja:

[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade, e uma mobilidade das peças (PIAGET, 1983, p. 12).

Becker (2022) com fundamentação na epistemologia genética descreve primorosamente que o processo de desenvolvimento cognitivo é caracterizado fundamentalmente pela atividade do sujeito. Os seres humanos não adquirem nada a não ser pela sua atividade sobre o mundo (assimilação) que se desdobra em atividade sobre si próprio (acomodação). São ações que por abstrações sucessivas constituem as capacidades cognitivas, e são o ponto de partida para toda e qualquer aprendizagem. Essa perspectiva é corroborada por Leite (2022) ao destacar que o sistema lógico do ser humano é explicado por Piaget como um “devir”, estando assim para além do empirismo e do racionalismo. Nesse processo, ele aponta a convergência de quatro fatores: “[...] o biológico – portanto, a maturação orgânica e do sistema nervoso –; a experiência física e lógico-matemática; a transmissão e a interação com o meio social; e, em especial, o processo de equilibração, que tem o papel fundamental de relacionar e organizar os três anteriores com as suas respectivas influências” (LEITE, 2022, p. 54).

Becker (2022) e Leite (2022) apropriam-se dos conceitos de Piaget para ressaltar a inteligência como uma adaptação, no qual o desenvolvimento está voltado para o equilíbrio. Nas palavras do próprio Piaget (1987, p. 19), é “[...] a concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo que exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se as coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas”.

Nessa perspectiva o conhecimento para Piaget se revela por meio de uma construção em que não há conhecimento absoluto onde todos os seres com necessidades educacionais especiais são capazes de aprender:

Quanto à necessidade de recuar à gênese, como indica o próprio termo “epistemologia genética”, convém dissipar desde logo um possível equívoco, que seria de certa gravidade se importasse em opor a gênese às outras fases da elaboração contínua dos conhecimentos. A grande lição contida no estudo da gênese ou das gêneses é, pelo contrário, mostrar que não existem jamais conhecimentos absolutos. [...] Afirmar a

necessidade de recuar à gênese não significa de modo algum conceder um privilégio a tal ou qual fase considerada primeira, absolutamente falando: é, pelo contrário, lembrar a existência de uma construção indefinida e, sobretudo, insistir no fato de que, para compreender suas razões e seu mecanismo, é preciso conhecer todas as suas fases, ou, pelo menos, o máximo possível (PIAGET, 1983, p. 130).

Para Piaget (1983) a citação acima elucida mais uma vez que o conhecimento se origina de etapas sucessivas: equilíbrio, assimilação, acomodação e o sujeito é quem conduz esse processo.

Trazendo essas pontuações para a educação escolar, pode-se inferir como Piaget (1983), compreende o processo educativo a partir da epistemologia genética. O autor assevera que o futuro do ensino deve se abrir cada vez mais à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano e, para isso, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam (re)construir suas aprendizagens.

Assis (2018), esclarece a necessidade da inserção de uma educação inclusiva nas escolas brasileiras. Segundo essa autora é imperativo que os professores busquem continuamente se capacitarem, o aperfeiçoamento e a formação continuada, com a finalidade de proceder a educação dos estudantes com necessidade educacionais especiais, visando deste modo, um ensino aprendizagem que respeite as diversidades e particularidades de cada ser humano.

Nessa perspectiva Piaget (2010) apresenta os métodos ativos, por entender que o processo de ensino aprendizagem acontece por intermédio de um artifício de acomodação às estruturas, Piaget defende os métodos ativos por acreditar que proporcionem o desenvolvimento da experimentação. Assim, o autor privilegia o desenvolvimento das habilidades e competência, assegurando que os sistemas de ensino necessitam considerar as vocações dos indivíduos/estudantes e privilegiar a pesquisa espontânea, deixando com que toda verdade seja reinventada ou reconstruída por ele e não meramente transmitida.

As melhores aulas continuarão sendo letra morta se não se apoiarem sobre a própria experiência, assim como a inteligência das leis da física é impossível sem a manipulação de um material concreto. Quanto à experiência da solidariedade, é necessário que a criança a refaça por si mesma, pois as experiências dos outros – no terreno espiritual ainda mais que no terreno material – nunca instruíram ninguém e, por uma fatalidade da natureza humana, cada nova geração é convocada a reaprender o que os outros já tinham descoberto por conta própria (PIAGET, 1998, p.66).

O professor, nesse âmbito, culmina por assumir a posição de colaborador/mediador, ou seja, estimula que o indivíduo realize as suas experiências e chegue às suas próprias considerações/aprendizagens. É relevante salientar que Piaget destaca, nesse processo, tão somente o fato de que o professor deve conhecer as peculiaridades do desenvolvimento psicológico do indivíduo e fazer uso dos métodos ativos.

Piaget (2010, p. 60) atribui a responsabilidade do uso dos métodos ativos à escola. Cabe à escola promover uma “educação do espírito experimental e um ensino [...] que insista mais sobre a pesquisa e a descoberta do que sobre a repetição”. Para Piaget (2010), somente em um ambiente de métodos ativos pode o aluno dar seu pleno rendimento e só se compreende realmente os fatos e as interpretações quando se está dedicado pessoalmente a uma pesquisa.

Nesse contexto, para explicitar ainda mais o pensamento de Piaget sobre o papel do educador no processo educativo. Conforme destaca Bessa e Costa (2019, p. 159) “[...]é importante que o educador tenha a preocupação de avaliar os recursos, partindo da ideia de que existe uma estreita relação entre a sua concepção sobre o e a aprendizagem e o uso de recursos didáticos”. Para essas autoras não se trata apenas de saber quais conhecimentos transmitir, mas determinar qual concepção de ensino subjaz à atividade proposta, elas alegam que mesmos os recursos tecnológicos mais modernos, podem ser utilizados com concepções epistemológicas baseadas somente na transmissão de conhecimentos e em concepções distorcidas de ciências.

Sendo assim, nesse procedimento de ensino aprendizagem o professor deve orientar o aluno para que ele aprenda para desempenhar o processo de ensino aprendizagem com autonomia, e quando isso não suceder o professor deve mediar esse procedimento. (KAMII, 2005; MANTOVANI DE ASSIS e RIBEIRO 2019).

O trabalho pedagógico realizado nas escolas deve ser estruturado tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes, a forma como estes constroem os conhecimentos e ater-se as orientações da Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Ampliado para Goiás que são os documentos norteadores para os planejamentos docentes.

Na rede municipal de educação de Iporá, sempre é deixado claro que o trabalho realizado dentro de sala de aula não pode ser aplicado de forma aleatória, ou mesmo fora do contexto dos componentes curriculares aplicados na sala de aula regular para todas os estudantes, e que toda a execução realizada pelos profissionais das Unidades Escolares, como professor regente, apoio e

AEE devem ser alinhado sim com o trabalho terapêutico, no entanto com objetivos de desenvolvimento e aprendizagem diferentes, deixando claro para a equipe multiprofissional que acompanha a criança que se tem Diretrizes Curriculares a seguir e portanto quem elabora o planejamento realizado em sala de aula é sim os professores e que os terapeutas fazem um trabalho clínico que visa promover a autonomia e a reinserção social, bem como, uma melhora na organização subjetiva do paciente, atendimento esse essencial para que a criança se desenvolva dentro de sala de aula.

2.4 O DOCUMENTO CURRICULAR AMPLIADO PARA GOIÁS E O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Numa perspectiva de Educação integral em 2017 foi apresentado ao país a BNCC - Base Nacional Comum Curricular. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, em qualquer lugar do país de norte a sul e de leste a oeste. Tem por base o artigo 26 da LDB e é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas. Trata-se de uma política de estado. A BNCC aponta a equidade como um de seus fundamentos trazendo a oportunidade de repensar a proposta de organização dos ambientes, espaços, materiais e dos contextos de aprendizagem promovidos nas instituições de ensino.

Mas cada unidade da federação tem seu documento próprio com base na BNCC. No estado de Goiás o Documento Curricular para Goiás tem como dimensão: a analogia entre as propostas político-pedagógicas das redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das instituições educacionais existentes, o entendimento do ensino e aprendizagem, de sujeitos em cada etapa e modalidade, a relatividade do conhecimento, a construção do planejamento pelos professores, a inovação de metodologias e aplicabilidade de avaliações suscetíveis de aprendizagens significativas.

Especifica-se também que a implementação desse Documento Curricular no Ensino Fundamental implica, ainda, a qualificação dos profissionais responsáveis em cada componente curricular e o fortalecimento do trabalho coletivo na escola, onde vozes e fazeres se tornem posicionamentos político-pedagógicos, agenciando o compromisso de todos com o ensino aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, esse documento fundamenta a educação como

espaço de busca constante de aprimoramento, ponderações, produção de conhecimento e ressignificações das práticas pedagógicas, contribuindo com a valorização e formação consecutiva de todos os seus profissionais.

No Documento Curricular para Goiás – Ensino Fundamental, anos iniciais os textos introdutórios trazem exposições relevantes pertinentes às áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e seus respectivos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História), em diálogo com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, para especificar sua funcionalidade na formação integral dos estudantes, considerando particularidades, especificidades e demandas pedagógicas dessa etapa.

O documento salienta que as dez competências gerais, através da concretização das habilidades, culminarão por desenvolver-se de maneira integrada, no decorrer de toda a Educação Básica, visando assim à formação integral dos alunos.

Para isso, a contextualização das habilidades dos componentes curriculares, a integração de conhecimentos, o fortalecimento da competência pedagógica, as metodologias e estratégias didático-pedagógicas, o protagonismo dos estudantes, os procedimentos de avaliação formativa, o uso dos recursos didáticos e tecnológicos, os processos permanentes de formação docente e a gestão educacional são ações intencionais necessárias e podem assegurar as aprendizagens essenciais defendidas em cada etapa do Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p. 38).

Em suma o referido documento culmina por propor a progressão da aprendizagem dos estudantes através das habilidades presentes em cada componente curricular. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular os dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental têm como enfoque da ação pedagógica, o procedimento de alfabetização dos estudantes, sujeitos históricos, sociais e de direitos, que possuem suas próprias formas de ver, perceber e estar no mundo.

Em consonância com o Documento Curricular para Goiás – Ensino Fundamental, o processo de alfabetização concretiza-se nos dois primeiros anos e fundamenta-se por abranger a criança e suas aprendizagens num processo contínuo, em que a apropriação dos conhecimentos se amplia, diversifica e no decorrer do procedimento vai se complexificando e permitindo, desse modo, seu desenvolvimento intelectual. Dessa maneira a transição entre as etapas iniciais da Educação Básica – da Educação Infantil para os anos iniciais, dos anos

iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental – carece ser percebida como um processo contínuo, consecutivo e sistemático de aprendizagem e desenvolvimento.

Em conformidade com a Política Nacional de Alfabetização, apresentada pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Mais Alfabetização em 2017:

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em Matemática, o estudante deve aprender a raciocinar, representar, comunicar, argumentar, resolver matematicamente problemas em diferentes contextos, utilizando-se de conceitos, de procedimentos e de fatos (MEC, 2017).

A organização curricular para alfabetização encontra-se representada nos primeiros anos de cada componente curricular, compreendendo que as experiências com a língua oral e escrita dos estudantes se amplia e se aprofunda na trajetória escolar destes, para a concretização do processo de alfabetização, sendo o texto o centro do trabalho. Dessa maneira, as aprendizagens, para além do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, excedem os conteúdos dos demais componentes curriculares possibilitando novos olhares e também novos saberes, pois o incremento do conhecimento do mundo oferece novas oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de forma mais significativa e também mais prazerosa.

A estruturação do conhecimento para o processo de alfabetização se fundamenta através das práticas de linguagem, por meio dos eixos estruturantes: oralidade, análise linguística, leitura/escuta e produção de texto, tendo em vista a concepção enunciativo-discursiva que encontra-se presente na Língua Portuguesa. Quanto à assimilação do sistema de escrita alfabética esta ocorre respectivamente com a apropriação de textos escritos, fator que implica que se leve em consideração o contexto enunciativo, o desígnio do falante/escritor e do interlocutor/leitor. Assim sendo, é necessário considerar conjuntamente os campos de atuação e as variadas maneiras de interação, através da linguagem para a ampliação da competência comunicativa das crianças, no processo de alfabetização.

Para o Documento Curricular para Goiás – Ensino Fundamental anos iniciais os eixos estruturantes do trabalho pedagógico que baseiam a alfabetização na perspectiva do letramento, permitem a organização de um planejamento curricular integrado e contextualizado. Mediante esse pressuposto, percebe-se que, ao planejar/constituir a organização curricular por eixos, pretende-se afiançar que as atividades de leitura e escrita perpassem por todas as áreas de

conhecimento. A articulação e integração desses eixos orientam a ação didática do professor, para que seja propositiva no que necessita ser ensinado e apreendido pelos estudantes no processo de apropriação/assimilação do conhecimento.

Para os anos iniciais, os campos de atuação são: campo da vida cotidiana, o campo literário e artístico, o campo de estudo e pesquisa e o campo da vida pública.

No que tange à avaliação o Documento Curricular para Goiás em consonância com a BNCC (2017), proporciona as aprendizagens efetivas que possibilitam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes no decorrer do Ensino Fundamental. De acordo com tais documentos para privilegiar as aprendizagens dos estudantes no âmbito escolar é necessário refletir sobre a relação entre o currículo e a avaliação, compreendendo que o currículo é a concretização do conjunto das práticas e experiências vivificadas e a avaliação precisa reorientar as aprendizagens na sala de aula.

O Documento Curricular para Goiás evidencia a protuberância dos processos avaliativos nas instituições educacionais, para promover as transformações nas práticas, propiciar reflexões e nortear a necessidade da construção/revisão coletiva do projeto político-pedagógico, atendendo desde políticas de avaliações externas à escola até a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Essas estruturações permeiam uma reorientação curricular em que diagnosticar, acompanhar e intervir nas aprendizagens, como procedimento de assimilação das criações, conhecimentos, sistemas simbólicos, ciências, artes, identidades, valores, diversidade cultural, cooperam com a formação integral dos indivíduos ali inseridos, interferido significativamente e positivamente no processo de humanização da sociedade. Segundo o DC-GO (2018, p. 211) a avaliação pode ser concebida:

Nesse sentido, a avaliação apresenta-se como um processo de caráter formativo que tem como princípios o trabalho coletivo, a organização dos tempos e espaços escolares, a compreensão das diferenças e o caráter inclusivo. A prática avaliativa na perspectiva formativa deve provocar mudanças na prática escolar, na organização curricular, na relação com o saber, nas metodologias de ensino, nas relações profissionais, fortalecendo o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Em conformidade com o referido documento existem diversas possibilidades de se garantir as aprendizagens dos estudantes: na elaboração de um diagnóstico da turma e de cada estudante, na analogia do planejamento das ações educativas/pedagógicas, na construção de estratégias de ensino/ metodologias, nas atividades propostas para investigação, na sugestão e consolidação de

proposta de integração de saberes estabelecendo diálogo entre as áreas do conhecimento e nos registros e instrumentos de avaliação, que descrevem as observações, as vivências, os experimentos concretizados pelos estudantes num processo contínuo de aprendizagens.

De acordo com o DC-GO a avaliação formativa assinala que a intervenção pedagógica intencional, planejada pelo professor, tende a criar um ambiente de aprendizagens que possibilita a participação dos estudantes na promoção de aprendizagens significativas e reais, onde professores e estudantes são protagonistas desse processo do aprender.

Os DC-GO da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais trazem um pequeno aporte sobre a Educação Inclusiva e sobre outros temas da educação goiana: temas contemporâneos e diversidades - reconhecendo a relevância das Necessidades Educativas Especiais para a promoção de uma inclusão real no Estado, acreditando na autonomia das escolas e dos professores regentes, de apoio e intérpretes para observar cada realidade e assim aplicarem as metodologias e práticas pedagógicas adequadas, com flexibilizações ou adaptações, afiançando, deste modo, a aplicabilidade do currículo.

Em conformidade com o referido documento os professores em sala de aula ao compreender que existem dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais, permanentes devem realizar adaptações generalizadas do currículo escolar, devendo a escola adaptar-se às características do estudante, durante grande parte (ou de todo o seu percurso escolar) e no que concerne as NEE temporárias a escola deve providenciar o acompanhamento do currículo escolar, adaptando-o às particularidades do estudante observando determinados momentos do seu desenvolvimento. O DC-GO dos anos iniciais traz ainda à enfoque a discussão quanto relevância do ensino de Libras e do Braile nas instituições, do diálogo aberto/vivo pertinente ao tema no ambiente escolar, e das alterações arquitetônicas necessárias, por exemplo, a colocação de indicações/sinalizações, rampas e corrimãos, dentre outras adaptações, concretizando a conceituação de um ambiente inclusivo que promova ainda mais a acolhida e a inclusão desses discentes e demais sujeitos da comunidade escolar.

2.5 O DOCUMENTO CURRICULAR AMPLIADO PARA GOIÁS E O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

O Documento Curricular no Ensino Fundamental pressupõe que para um ensino de qualidade suceda é necessário que aconteça a qualificação dos profissionais responsáveis pela prática de cada componente curricular, onde os profissionais da educação devem estar constantemente buscando se profissionalizar.

Em função disso, o diálogo entre professores generalistas-pedagogos (Anos Iniciais), com os especialistas-licenciados (Anos Finais), e os especialistas entre si, é pré-requisito para consolidação de uma proposta curricular que assevere as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) o eixo norteador e orientador de todo esse processo.

Segundo o DC-GO, o PPP da instituição educacional, estruturado nas propostas curriculares das redes de ensino, e construído pelo coletivo escolar, culmina por ganhar centralidade ao deliberar o currículo para atender a sua comunidade. Assim sendo, é na fundamentação dessas concepções, no planejamento do professor, em sala de aula, de forma dialógica e colaborativa com os estudantes que o currículo se manifesta e se consolida.

O referido documento apregoa que no processo de ensino aprendizagem as competências gerais estabelecidas, por através da efetivação das habilidades, irão desenvolver-se de forma coesa e interligada, ao longo de toda a Educação Básica, visando à formação integral dos estudantes.

O documento sugere a progressão da aprendizagem por intermédio das habilidades apresentadas em cada componente curricular. Fundamentadas para contextualizar e colaborar com aprendizagens significativas, buscando o desenvolvimento integral do aluno entre as áreas do conhecimento de forma integrada. Para atender as demandas e desafios do projeto educativo para o Estado de Goiás, esse Documento Curricular espera que:

[...] a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (2018, p. 60).

O Documento Curricular Ampliado para Goiás visa a participação de todos, nesse sentido todo sujeito envolvido tem responsabilidades nesse processo de humanização – a escola – a família – a sociedade. De acordo com o documento o grande desafio da escola e da sociedade é

compreender a educação a partir de uma perspectiva inclusiva, a qual vislumbra e valoriza as diferenças, respeita a diversidade e conjetura igualdade social, onde a individualidade e a coletividade são partes de um todo que se profere/pronuncia e complementa na constituição de valores, no exercício da ética e na formação cidadã integral. Para tanto é de suma relevância construir e propor ações contra a discriminação e o preconceito de qualquer natureza, sendo a diversidade incomum e o diálogo, as melhores formas de qualificar as interações em todos os espaços sociais.

3. REFLETINDO SOBRE AVALIAÇÃO: CAMINHOS INICIAIS

3.1 ABORDAGEM HISTÓRICO-CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA: REVENDO CONCEITOS E POSIÇÕES

A avaliação como processo de classificação e seleção teve sua origem na China, em 2.205 a.C. (DEPRESBITERIS, 1995). Entretanto, a prática autoritária com função classificatória e seletiva⁶ persiste e determina a seleção social, bem como, a exclusão de muitos estudantes do sistema escolar. Esse modelo de avaliação reforça a ideia de uma sociedade repressiva e discriminatória, principalmente nos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Na concepção de Paro (2019), a avaliação, em seu sentido abrangente, concretiza-se como uma atividade fundamentalmente humana, ocasionada a partir do momento em que o indivíduo passou a prever suas ações, por intermédio do planejamento mental. Essa ação faz parte de todas as ações cotidianas do homem, até mesmo de maneira implícita, quando ele não está consciente de sua presença. Contudo, o referido autor especifica que a avaliação da aprendizagem se constitui de um recurso de confirmação da eficiência do ensino, se referindo aos objetivos que se pretende alcançar. Mediante isso, Luckesi (2008, p. 17) ressalta que na pedagogia tradicional:

[...] a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’ determinando o seu caráter classificatório e independente dos procedimentos de ensino aprendizagem.

Por muito tempo, o processo de avaliação foi utilizado com esse propósito, mas ultimamente, tem sido apontada como um recurso para se alcançar a produção do melhor resultado no ensino aprendizagem.

Em seus estudos, Luckesi (2008, p. 17) propõe a superação da prática de exames e da utilização da avaliação classificatória, pois “há um equívoco entre o ato de avaliar e o ato de examinar, nós, de fato, chamamos de avaliação e praticamos exames”. Em sua concepção, no contexto escolar os docentes usam das provas para controlar e intimidar os educandos, assim como para classificá-los de acordo com a nota obtida. Nesse processo, o conhecimento adquirido

⁶ (LUCKESI, 1998; PERRENOUD, 1999; SAUL, 1988; SOUSA, 1995; HOFFMAN, 1993, 1995).

serve, tão somente, no momento da prova, tanto que, se o discente entregar a prova e minutos depois pedir ao docente para refazer uma questão, será impedido.

Em conformidade com Luckesi (2008, p.42), para que o processo de avaliação deixe de ser autoritário e assuma seu verdadeiro papel de “instrumento dialético de diagnóstico” deverá ser posto a serviço de uma pedagogia que não seja autoritária e se mostre mais preocupada com a transformação sociocultural. O autor analisa que o docente preocupado/empenhado em transformar a avaliação deverá redefinir sua prática/ação pedagógica, frente a um posicionamento claro que norteie, consecutivamente, sua ação no planejamento na execução/implemento e na avaliação.

Defendendo essa mesma ideia Vasconcellos (2005, p. 68) afiança que “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante”. De acordo com o autor, a avaliação sempre fará parte do processo ensino aprendizagem e o docente dificilmente conseguirá modificá-la enquanto não transformar a sua forma de atuar pedagogicamente em sala de aula.

Hoffmann (1995, p. 21) ressalta a necessidade de que “[...] a avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”. Assim, segundo a autora, esse processo deve ser contínuo, concretizado em diversos momentos, oportunizando em sala de aula um acompanhamento sistematizado do ensino aprendido do discente pelo docente. Nesse âmbito surgem as propostas de avaliação diagnóstica, formativa e contínua, dentre outras.

No decorrer do tempo, as práticas avaliativas foram disseminadas nos cursos de formação inicial e continuadas de professores. Segundo o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), dispõe que a avaliação do desempenho do discente deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados no decorrer do período, sobre os de eventuais provas finais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também se encontra evidenciada a oposição à avaliação tradicional, fundamentada em notas e conceitos. Nos parâmetros, reside a defesa da estruturação de um processo avaliativo contínuo do ensino, no qual os resultados obtidos propiciarão ao docente realizar uma reflexão concernente à sua prática e concretizar os ajustes adequados para que a aprendizagem de seus alunos possa ocorrer.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

Ao realizar uma análise sobre o processo de avaliação, é possível identificar uma grande sintonia na produção teórica sobre a avaliação e nos documentos oficiais, o que leva a considerar que, a despeito dos retrocessos educacionais existentes, há unanimidade na crítica aos modelos de avaliação considerados tradicionais. Do mesmo modo, persiste igual defesa, no que se refere às avaliações diagnósticas, processuais ou formativas.

3.2 PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A educação inclusiva pressupõe que a diferença seja uma condição própria dos seres humanos, os quais são todos desiguais, singulares e únicos. O processo de inclusão e/ou de ensino aprendizagem inclusivo posto em prática no Brasil foi, no decorrer dos anos, se estruturando e se transformando para atender a demanda da sociedade. Não obstante, as instituições escolares, embasadas nas premissas da inclusão e suas metodologias, buscaram oferecer à sua clientela os subsídios necessários para que ela conseguisse alcançar sua ascensão linguística e cognitiva.

No processo educativo, ao se generalizar os procedimentos de avaliação voltados para os estudantes com necessidades educacionais especiais, tal ação culmina se torna um problema. Desse modo, flexibilizar ou adaptar qualquer estratégia pedagógica de ensino, deve-se ter como objetivo favorecer o equilíbrio de oportunidades para todos os estudantes inseridos no contexto escolar.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 2018, p.120)

No âmbito escolar, a Política Nacional de Educação Especial, vislumbrando a melhoria e a orientação das redes de ensino o Atendimento Educacional Especializado - AEE, visa transformar e atender às reivindicações de um processo educativo igualitário e de qualidade para todos.

Segundo Luckesi (2005), a avaliação deve ser percebida como um processo, com o escopo de promover o desenvolvimento pleno do estudante em qualquer modalidade do Ensino Fundamental, beneficiando a sua aprendizagem. Ademais, é preciso que a avaliação seja um exercício crítico e reflexivo de pesquisa no cenário pedagógico, proporcionando a análise e compreensão das metodologias e estratégias de aprendizagem dos estudantes, na busca de tomada de decisões adequadas à continuidade do processo ensino aprendizagem.

Desse modo, os professores de alunos com necessidades educacionais especiais devem ir além, buscando, continuamente, estratégias que sejam diferenciadas. Sobre isso, Petrucci e Batiston (2016, p. 263) relacionam:

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado.

Petrucci e Batiston (2016) explicam que as estratégias utilizadas no contexto escolar não devem ser absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas pedagógicas que podem ser adaptadas, flexibilizadas, modificadas ou combinadas pelo professor do Ensino Fundamental, conforme ele julgar conveniente ou necessário, para que a aprendizagem seja alcançada.

Luckesi (2008) salienta que o processo de avaliação é contínuo e cumulativo, sucedendo, de maneira integrada, ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, avaliar assume a função dialógica, diagnóstica, processual, formativa e somativa, que devem ser aproveitadas como regras para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades, ao passo que funcionem como mecanismo contribuinte e coparticipante na verificação da aprendizagem, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A avaliação precisa estar relacionada à busca por um ensino significativo para os estudantes e também atender às necessidades do contexto atual e às particularidades de cada indivíduo. De acordo com Sobrinho (2010, p.106), “a avaliação busca conhecer, não para execrar o passado, o presente ou condenar o futuro, mas para compreender as dificuldades e equívocos e potencializar as condições de construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos”.

Para Sobrinho (2010), a avaliação tem o importante papel de diagnosticar a situação da aprendizagem no Ensino Fundamental, visando subsidiar a tomada de decisão para o melhoramento da qualificação do desempenho do estudante. Mediante isso, há que se ressaltar

que a avaliação é processual e também dinâmica, na medida em que proporciona recursos plausíveis e necessários para o desenvolvimento do estudante com necessidade educacional especial.

Sobrinho (2010) alerta que no contexto escolar os profissionais da educação do Ensino Fundamental devem compreender claramente a proposta pedagógica empregada na instituição escolar. É necessário também ter ciência de que os procedimentos de ensino selecionados ou construídos são mediações da proposta pedagógica e metodológica, devendo estar estreitamente articulados. Para que a aprendizagem realmente aconteça o professor deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis, estar permanentemente alerta para o que esteja realizando, avaliar a atividade e tomar novas decisões relacionadas à constituição do ensino e aprendizagem. De acordo com Luckesi (2008, p.173), a avaliação pode ser concebida:

[...] como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Luckesi (2008) descreve a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que, em sala de aula, esse procedimento deve ser uma ação acolhedora e inclusiva, constituída para se distanciar do julgamento puro e simples, o qual não dá oportunidades. Nessa condição somente o certo e o errado são caracterizados, levando em consideração os padrões pré-determinados. A avaliação deve propiciar a inclusão e não, a exclusão.

De acordo com Hoffmann (2014), no contexto escolar, o professor, por ser avaliador, não se assusta com a realidade vigente, mas a observa atentamente, não a julga, mas se abre para observá-la, buscando conhecer a realidade. A partir dela, busca estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, com vistas à garantia da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Mediante tal pressuposto, observa-se que a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, ou seja, a performance do estudante nas atividades pedagógicas desenvolvidas no decorrer de seu processo formativo, não se limitando à uma prova ou trabalho, conforme orientado pela LDB 9394/96.

Luckesi (2005) é categórico ao afirmar que ao avaliar, o professor não deve julgar, mas, buscar recursos para diagnosticar as dificuldades e avanços alcançados pelos estudantes no processo de ensino aprendizagem, buscando, desse modo, encontrar condições de ensino mais

propícias, com soluções satisfatórias aos impasses encontrados no contexto escolar. Nesse âmbito, não é necessário que profissional se utilize da avaliação para ameaçar, tampouco castigar seus alunos. Ao contrário, é preciso utilizar o processo avaliativo como uma espécie de confrontação amorosa. Disserta-se que essa prática de ensino exige dos professores um vínculo efetivo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as intervenções e a flexibilidade no relacionamento com os estudantes.

3.3 AVALIAR É NECESSÁRIO? MAS COMO FAZER?

As discussões concernentes à avaliação escolar é algo que há tempos transcorre nos estudos sobre o trabalho docente no Brasil. Cotidianamente, tais discussões ganham novas nuances, uma vez que professores, coordenadores pedagógicos, gestores, familiares e toda a comunidade escolar começam a refletir sobre as práticas avaliativas dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular.

No Brasil existem indicadores educacionais que servem para avaliar os serviços ofertados pelas instituições de ensino, atribuindo a elas um índice de qualidade. Tais verificadores são comumente utilizados no monitoramento, além de contribuírem para a criação de novas políticas públicas relacionadas à qualidade da educação e dos serviços oferecidos pela escola.

Os indicadores de qualidade educacionais são essenciais, pois fornecem mecanismos para que os sistemas de ensino possam avaliar o seu próprio desenvolvimento e de seus estudantes. No que se refere à educação inclusiva, auxiliam na identificação de áreas-chave, nas quais o trabalho necessita ser aperfeiçoado. Tais instrumentos são preponderantes, pois também ajudam a mapear o progresso alcançado.

De acordo com os autores escolhidos para a pesquisa, avaliar a qualidade do ensino aprendizagem dentro do contexto da Educação Especial se constitui numa tarefa bastante complexa. Entretanto, na literatura é possível encontrar referências que definem os componentes utilizados no procedimento de avaliação que têm como escopo fornecer pressupostos para a qualificação e monitoramento do atendimento da Educação Especial, com vistas ao aprimoramento da oferta do ensino e aprendizagem inclusivos.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) confere o “direito às crianças com deficiência a serem crianças e também a serem crianças com deficiência”. O objetivo é que esses sujeitos consigam concluir o ensino fundamental equitativamente, com todos os aspectos consignados à qualidade educacional: participação, acessibilidade e realizações.

Nesse contexto, a aprendizagem, o processo de avaliação ou a deficiência, dentre outros quesitos, não podem ser diretrizes de exclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais da educação primária gratuita e obrigatória. Igualmente, muito mais que a garantia de matrícula para eles, a Educação Inclusiva, inserida nas premissas da Educação Especial, precisa assegurar o direito de participação dos estudantes com deficiência, bem como o direito de aprender e conviver em escolas regulares. Assim, Educação Inclusiva não é somente a garantia de acessibilidade de determinados grupos à educação, mas a consignação da condição e qualidade para que todos convivam, coexistam e aprendam juntos. Sendo assim, a inclusão é benéfica para todos.

Avaliar é necessário, mas como fazer? Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 em seu inciso V do Artigo 24, “a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, portanto avaliar é necessário, desde que o objetivo esteja no aprendizado dos estudantes. Assim, é fundamental seguir alguns critérios de orientação para o sucesso e eficácia desse processo. Por meio da avaliação, o professor pode mapear as principais dificuldades da sua turma e averiguar se as metodologias utilizadas estão atingindo o objetivo de desenvolvimento e aprendizagem proposto.

Baseado na pesquisa realizada sobre a percepção dos professores do Ensino Fundamental da rede Municipal de Educação da cidade de Iporá-GO e análise das suas dificuldades pedagógicas, sugere-se que o primeiro passo seja a realização de uma avaliação diagnóstica do estudante, com o registro de suas especificidades e potencialidades. Logo após, o segundo passo é a construção do Plano de Desenvolvimento Individual⁷ do estudante com necessidade educacional especial, um documento no qual os dados da avaliação diagnóstica estarão

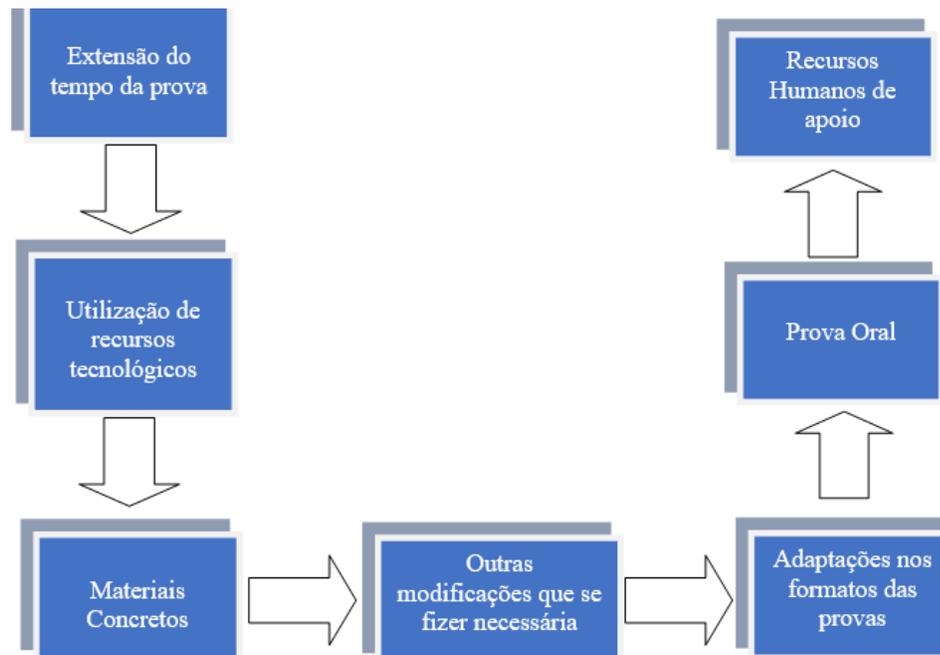
⁷ O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final, modelo em anexo. Não esquecendo que a avaliação do estudante da Educação Especial deverá levar em consideração as especificidades e potencialidades de cada estudante, utilizando-se o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

registrados. Diante disso, será realizado o plano de intervenção pedagógica especializado para o bimestre, semestre ou ano, dependendo do objetivo proposto pelo professor.

Assim, com essa proposta o professor conseguirá fazer uma avaliação completa e contínua, não apenas em épocas específicas, mas a partir da observação dos comportamentos, dúvidas e desenvolvimento dos estudantes. Ressalta-se a importância de se ter instrumentos bem elaborados para a materialização de uma boa avaliação. Além disso, uma avaliação eficaz é aquela que promove a reflexão, ao passo que traz questões coerentes, contextualizadas e exige competências que se encontram além do “decorar” as respostas. Sobre como avaliar, o docente precisa levar em consideração não somente as notas e sim, o processo argumentativo e de assimilação de conteúdo da turma. Do mesmo modo, ao se tratar dos alunos com necessidades educacionais especiais, é significativa a realização de uma intervenção a partir de um plano de ação capaz de sanar as dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento do ensino aprendizagem do estudante.

Na avaliação deve-se utilizar recursos pedagógicos alternativos, conforme as orientações de Educação Especial e Inclusiva.

Figura 01- Recursos Pedagógicos Alternativos



Fonte: Diretrizes para a organização e normatização da Educação Especial por meio da Resolução SEE nº 4.256/2020.

Destaca-se que a concepção da prática educativa do professor influencia muito a avaliação dos estudantes com necessidade educacionais especiais, e faz com que se reflita sobre qual é realmente o papel da escola para o desenvolvimento da inclusão escolar.

3.4 O PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Oliveira e Campos (2005), um significativo passo para a constituição da Educação Inclusiva é o ato de se repensar constantemente o modelo de educação aplicado no contexto escolar. Quando se percebe, no meio educacional, a presença de professores totalmente perdidos com a inclusão de sujeitos que sempre estiveram à margem dos processos educativos, com os quais não sabem lidar, percebe-se que as escolas se encontram distantes das mudanças que ocorrem na sociedade.

Algumas escolas enraizaram suas crenças e convicções nas práticas excludentes e devido a isso, continuam dificultando o desenvolvimento de novas ideias e soluções para as demandas inclusivas. Quando confrontada, mediante sua realidade sociocultural, a escola culmina por se confundir, adotando a postura de rejeitar, não somente as ideias diferentes, como os estudantes que ameaçam a solidez de suas metodologias e avaliações pautadas no modelo tradicional que somente colabora com a exclusão.

Modificar a visão e a concepção da homogeneidade para a constituição da diversidade, acreditar continuamente que todos podem aprender e reconstruir a escola para todos, configuram-se nos primeiros passos para a inclusão. Sem paradigmas, sem receitas prontas de modelos de ensinar e aprender e sem esperar resultados homogêneos de seres humanos desiguais.

A verdadeira transformação da escola somente ocorrerá quando realmente houver condições para que todos os estudantes consigam atuar efetivamente no espaço educativo, repensando o currículo capaz de alcançar as necessidades e interesses de todos os estudantes.

No contexto de mudança e alteração da Educação Inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida seja as singularidades dos sujeitos inseridos na escola, sempre tendo em vista suas potencialidades. Se a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, é imprescindível que as estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem sejam diversificadas, embasadas nos interesses, habilidades, competências e necessidades de cada um. Assim, é

possibilitada a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes com e sem necessidades educacionais especiais.

Segundo Mantoan (2000) é importante estar ciente de que a Educação Inclusiva não se constrói apenas a partir de decretos e diretrizes. Ela é construída na escola, por todos os seus membros, na confluência de diversas lógicas e interesses, sendo necessário saber articulá-las. E por ser uma construção coletiva, advém da mobilização, discussão e também ação de toda a comunidade escolar.

Consolidar a inclusão é um grande desafio, pois engloba mudanças na concepção de educação, escola, indivíduo e sociedade. Modificar concepções já consolidadas e enraizadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa fácil, essencialmente quando as transformações favorecerão as pessoas excluídas, injustiçadas e marginalizadas na sociedade e por conseguinte, na escola.

Nos últimos anos, é possível observar que o número de estudantes incluídos na Educação Inclusiva aumentou consideravelmente. No entanto, o preconceito e a ausência de conhecimento das leis que os amparam e privilegiam, ainda deixam um significativo contingente de pessoas com deficiência fora da rede regular. É comum à grande parte, o sonho com uma escola inclusiva na qual os sistemas educacionais transformem, não somente as atitudes e expectativas concernentes aos estudantes, mas que organizem novas metodologias e estratégias de ensino que deem conta das especificidades dos aprendizes e das diferenças encontradas nas escolas.

Quanto aos indicadores de exclusão existentes na escola, eles demonstram que os sistemas de ensino pouco conhecem acerca da desigualdade e suas consequências sociais, não ponderando sobre as situações de fragilidade e vulnerabilidade vivenciadas pelos estudantes e a necessária adaptação ou ajustamento do contexto escolar. No que se refere ao processo educacional, as desvantagens educativas e discriminatórias correspondem a uma baixa expectativa e precisam se reverter em políticas de superação das dificuldades encontradas.

De acordo com Campos *et al* (2019) no percurso educativo, as condições históricas dos estudantes com necessidades educacionais especiais têm sido usadas como recursos para justificar e avaliar a não aprendizagem, bem como a restrição ao acesso desses ao conhecimento. Além disso, os sistemas não conseguem estabelecer o vínculo entre a aprendizagem e o ensino, bem como, a atenção às necessidades individuais e os apoios educacionais, considerando-os como parte integrante do projeto pedagógico desenvolvido na escola.

As pessoas com necessidades educacionais especiais são mais privilegiadas e beneficiadas quando frequentam uma escola regular, recebem informações e se apropriam de conhecimentos iguais aos dos seus pares. Mesmo que obtenham um tratamento diferenciado, deverão ter condições propícias para construção de sua subjetividade e alteridade, visto que é função da escola, impor limites, proibir discriminações e retrocessos.

3.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAL ESPECIAL

De acordo com Dantas (2016), o processo de ensino dos estudantes com necessidades educacionais especiais se fundamenta como uma etapa primordial, a qual possibilita ao professor verificar sua aprendizagem, além de cooperar para o entendimento da origem e manifestação das dificuldades. Isso permite a elaboração estratégica de ações pedagógicas mais adequadas para a promoção, superação de barreiras e obstáculos que possam interferir no processo de ensino aprendizagem.

Na concepção de Luckesi (2012), a avaliação da aprendizagem precisa servir como suporte ao procedimento de adoção de atitudes metodológicas mais ajustadas, para se alcançar os objetivos, fundamentando um mecanismo capaz de fortalecer o desenvolvimento cognitivo do estudante. A avaliação e o planejamento encontram-se articulados, representando um dispositivo subsidiário de planejamento e execução. Assim sendo, a prática avaliativa adquire sentido quando serve de diagnóstico, numa perspectiva de melhoria dos resultados educativos.

O processo de avaliação escolar configura-se como uma das proposições de adaptações curriculares, sendo a avaliação um procedimento complexo, consequência das especificidades de cada sujeito e das particularidades típicas de todo estudante com necessidade educacional especial. A avaliação processual e intencional dos estudantes com necessidades educacionais especiais evidencia aquilo que aprenderam e indica as formas como aprendem, cooperando no desvelamento de sua potencialidade e possibilidade de práticas favorecedoras de aprendizagem (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005). Christofari e Baptista (2012, p. 385) entendem a avaliação da aprendizagem:

[...] como um processo que deve envolver o grupo-classe, sem diferenciações na lógica avaliativa, ainda que se possa recorrer a procedimentos que indicam certa variabilidade.

De acordo com essa perspectiva, os alunos com deficiência devem ser avaliados de maneira semelhante a seus colegas, e aquilo que deve se diferenciar, com maior evidência, são as estratégias de ensino, os materiais e apoio utilizados no cotidiano escolar.

Em se tratando de estudantes com necessidades educacionais especiais, Christofari e Baptista (2012) relatam que não isolar o estudante de seus pares, é de suma importância para a constituição de referência das aproximações curriculares avaliativas.

Segundo Hoffmann (2001; 2009), o processo avaliativo encontra-se centrado nos aspectos educacionais e não somente na compreensão imediata dos conteúdos. Nesse sentido, a autora questiona a concepção de terminalidade, de finalização, de atribuição de notas ou conceitos e cálculo de médias no processo avaliativo.

Para Hoffmann (2001; 2009), a ação avaliativa carece de ser concebida como mediações que vislumbrem encorajar a reorganização do saber, propiciando ações, movimentos e provocações, que agenciem uma troca saudável e intelectual de conhecimentos entre professores e estudantes, derivando em um processo reflexivo e desafiador para ambos. Os estudantes com necessidades educacionais especiais encontram-se em constante processo de evolução, em diferentes ritmos e caminhos singulares e o professor precisa estimulá-los a progredir sempre.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas precisam adotar procedimentos de avaliação pedagógica alternativa, capazes de expandir as possibilidades de inclusão social dos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001). As intervenções escolares e a avaliação apropriada às especificidades dos estudantes com NEE, possibilita estimular as suas potencialidades cognitivas.

De acordo com Campos *et al* (2019), nessa perspectiva os estudantes passam a deter a capacidade, assim como os demais, de participar, de forma apropriada, do processo de avaliação. Em algumas instituições escolares, a avaliação da aprendizagem é concebida pelos professores, familiares e os próprios estudantes, como o que há de mais relevante na escola. Nesse aspecto, é como se o procedimento avaliativo fosse um fim, não um processo.

Segundo Pacheco e Pacheco (2012, p. 14), o olhar sobre o método fica fragilizado, além de não “avançar nas grandes finalidades da escola – aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica [...] para cada um dos seus estudantes”. Assim, a compreensão da avaliação como parte do processo escolar, apresenta a necessidade de se conhecer o estudante e, principalmente, reconhecê-lo como sujeito do direito à aprendizagem.

Mediante esse pressuposto, o professor desempenha um papel de mediador frente a cada atividade desenvolvida e na medida em que observa como o estudante com NEE se envolve no processo de ensino, aprende sobre como ele elabora e constitui o seu pensamento, concretiza as atividades e constrói seu conhecimento. A partir desses fundamentos e esclarecimentos sobre o processo didático-pedagógico que se estabelece, há a possibilidade de o professor elaborar intervenções, bem como planejar intencionalmente para promover o desenvolvimento das estruturas de pensamentos dos estudantes com NEE. O período de se observar, realizar analogias e propor situações de ensino para novas aprendizagens se configura como o momento mais propício e qualificado de aprendizagem e avaliação.

3.6 INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

No decorrer do tempo, foram estabelecidas diversas leis e decretos os quais deliberaram que a educação básica tem como escopo desenvolver todos os estudantes, garantindo-lhes a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania, capaz de fornecer-lhes os recursos para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O novo projeto de educação básica, tem como embasamento conceitual, primeiramente, a tomada de decisões locais ao reconhecer os problemas maiores do mundo globalizado, e também o compromisso com o direito intrasferível do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos o acesso necessário a um aprendizado significativo e contínuo. Nesse contexto, a educação é para os alunos um direito social basilar e universal, para desconstruir a histórica vinculação científica, tecnológica e cultural do país, além de ser muito importante para a consolidação de uma nação autônoma.

Em todo o mundo, as políticas de inclusão emergem como estratégias direcionadas a diminuição dos prejuízos ocasionados pela discriminação ocorrida no decorrer da história dos indivíduos mais vulneráveis. As implementações das diversas leis direcionadas a esse campo, representam a conquista de grupos que militaram pela causa e essas ações se tornaram mais evidentes no Brasil, a partir da década de 1990, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva aponta o enfrentamento das práticas excludentes, por meio da geração de escolhas capazes de suplantá-las.

Embasada nos documentos que orientam as políticas de inclusão e a avaliação em larga escala no Brasil, parte-se do pressuposto que os testes padronizados ainda cooperam para a diferenciação prática e/ou simbólica dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Isso significa que ainda reproduzem estereótipos e outras formas de segregação, fundamentados em padrões de normalidade e funcionalidade socialmente construídos, indicando um diálogo com conceitos como inclusão excludente ou exclusão branda.

As políticas de inclusão implicam a equidade das oportunidades e a inserção dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, bem como sua participação adequada nas avaliações de larga escala, conjuntamente com os demais estudantes. No âmbito educacional, o processo educativo é imprescindivelmente norteado por concepções de ensino aprendizagem, estudante, sociedade e conhecimentos. Nesse contexto, existe uma luta ideológica que engloba os projetos de formação humana, consolidadas nas teorias pedagógicas.

Mediante esse pressuposto, a progressiva adequação da escola à lógica do capital, o aprimoramento das desigualdades sociais e a marginalização “natural” de determinados grupos corresponde a um dos pontos de divergência, que culmina por revelar as contradições constitutivas do discurso em defesa da diversidade. Considerando os aspectos mencionados, optou-se por evidenciar a complexidade existente na educação pública de qualidade no viés da inclusão: analisando no processo o par dialético da inclusão/exclusão no âmbito da avaliação de larga escala no Brasil.

Na presente conjuntura sociocultural, o Estado tem utilizado do processo nacional de avaliação em larga escala (Prova Brasil, SAEB e SAEGO-ALFA) que segundo a sua concepção é um importante indicador e identificador de desempenho dos estudantes. Para o governo, o resultado de tais procedimentos avaliativos quantificam e indicam a qualidade do sistema educacional brasileiro.

Segundo o Ministério da Educação - MEC/ Inep (2012) a Prova Brasil consiste em uma avaliação diagnóstica, aplicada em larga escala e utilizada desde 2005 como metodologia para avaliar o Ensino Fundamental no Brasil, servindo também para implementar e pôr em execução políticas públicas educacionais e conduzir recursos técnicos, pedagógicos e financeiros. A aplicação da Prova Brasil nas escolas brasileiras ocorre a cada dois anos, sendo direcionada aos

estudantes do sistema público que se encontram no quinto e nono ano do Ensino Fundamental, tendo como foco testes padronizados de Português (leitura) e Matemática (resolução de problemas).

Na concepção de Freitas (2010, p. 45) as avaliações de larga escala “quando conduzida como metodologia adequada pode importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede”. Monteiro (2010) discorre que, desde a sua implantação, a avaliação sistêmica tem, de forma progressiva, se sobressaído em nível nacional. Destaca-se que a proposta desse modelo avaliativo é mensurar, monitorar a qualidade do ensino aprendizagem no país, principalmente o ensino público e também auxiliar na tomada de decisões políticas educativas, de modo a garantir recursos e financiamentos para prover possíveis déficits nas escolas públicas. Contudo, o referido autor ressalta que as críticas tecidas ao Estado avaliador são diversas, pois o modelo utilizado trata de forma duvidosa a função social da avaliação. Nesse aspecto, o processo de avaliação atende somente aos interesses do Estado em se atingir os números esperados.

Zanardini (2008) esclarece que a prática da aplicação de avaliações em larga escala ocorre desde a década de 1920, decorrente da influência norte-americana. Essas ações se acentuaram no decorrer da ditadura militar e na atualidade os parâmetros internacionais de êxito educacional ainda são utilizados para orientar os modelos avaliativos de larga escala adotados no Brasil.

O que se observa é que a atitude do Estado brasileiro segue a premissa de que a sociedade e os estudantes foram amplamente atendidos no que se refere à sua reivindicação histórica de ampliação de acesso de todos à educação. No entanto, em contrapartida, as unidades escolares, professores e estudantes, precisam prestar conta de tal investimento e isso decorre dos resultados obtidos nas avaliações externas.

O Ministério da Educação assegura que as avaliações em larga escala, direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio, visam cooperar para o melhoramento da qualidade do ensino brasileiro, para a diminuição das desigualdades, além da democratização do ensino público. Porém, analisa-se que somente esse modelo avaliativo não é um instrumento capaz de promover transformações tão profundas, pois existe uma complexidade em relação ao conceito de avaliação no âmbito escolar, como é o caso da participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais no processo de aplicação das avaliações nas escolas brasileiras.

3.7 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ESTUDANTE COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

No Brasil, a década de 1990 marca um período de vigoroso movimento de democratização, acompanhado de preocupações com a gestão escolar, a inclusão, o processo de avaliação e o monitoramento da qualidade do ensino.

No que trata das avaliações em larga escala e da educação especial, o Decreto 3.298/1999, o qual regulamenta a Lei 7.853/1989 (que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora com Deficiência, concretiza as regras de proteção, e dá outras providências). Em seu artigo 6º, Título III, delibera:

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Essa lei sinaliza que as práticas de avaliação de sistemas fazem parte das iniciativas governamentais, evidenciando o dever do Estado de promover a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais nos exames nacionais. Observa-se que desde a implantação da inclusão no Brasil, diversos decretos e leis que tratavam de atender às especificidades dos estudantes acometidos por deficiências ou transtornos foram promulgados. O artigo 43 do Decreto 5.296/2004, garante a esses estudantes:

II – adaptação de provas;

III – apoio assistivo necessário, previamente solicitado pelo candidato com deficiência;

IV – avaliação diferenciada nas provas escritas, discursivas ou de redação, realizadas por candidatos cuja deficiência acarrete dificuldades na utilização da gramática.

Parágrafo único: I – a inclusão de questões ou tarefas diferenciadas, sem prejuízo do mesmo grau de dificuldade;

II – a disponibilidade da prova em Braille e, quando solicitado, o serviço de leitor, ou outros meios existentes, nos casos de candidato com deficiência visual;

III – a disponibilidade de intérprete, de LIBRAS e português, ou de apoio especial, quando solicitado, nos casos de candidato com deficiência auditiva;

IV – tempo adicional para a realização das provas, inclusive para preenchimento do cartão-resposta, quando for o caso, se necessário, conforme as características da deficiência.

Barroco (2011) relata que as políticas inclusivas propõem a universalização do acesso à educação, destacando os componentes envolvidos em sua concretização como um direito de todos. Nesse âmbito, como as avaliações em larga escala servem para dimensionar a qualidade do ensino oferecido pelas diversas regiões do país e também o desempenho das escolas no alcance das metas estabelecidas pelo Estado, há que se ressaltar que é cabível que haja uma preocupação efetiva e concreta com as adaptações necessárias ao público do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No que concerne aos materiais informativos referentes à aplicação da Prova Brasil, esses tratam de forma muito breve sobre o atendimento especializado pertinente aos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2013a). Em consonância com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Censo da Educação Básica, a partir de 2013 foram inseridos campos, cuja finalidade era de que a escola informasse os recursos necessários para que estudantes com deficiência participassem das avaliações em larga escala. Além disso, foram adaptadas provas para os estudantes com cegueira e baixa visão, englobando provas em Braille e provas ampliadas (ou em microtipos). Dentre os recursos disponibilizados:

A prova do leitor, que é um instrumento de uso exclusivo do profissional que realizaria o auxílio para leitura aos estudantes cegos e, eventualmente, aos participantes com baixa visão, impossibilitados de fazer a prova ampliada. Esse instrumento contém os itens adaptados e a descrição dos recursos visuais não textuais (ilustrações, figuras, mapas, tabelas, gráficos, quadros, esquemas, fotografias, desenhos, charge etc.) presentes na prova comum (BRASIL, 2013a, p. 15).

Dentre os recursos de acessibilidade ofertados pelas escolas durante a aplicação da Prova Brasil, destaca-se: as salas de aula e mobiliário acessíveis; leitores; transcritores; tradutor e interprete de LIBRAS e guia-intérpretes (BRASIL, 2013a).

Destaca-se que, segundo a referida cartilha informativa, para os estudantes com deficiência intelectual, não é disponibilizada nenhuma adaptação das referidas provas de avaliação de larga escala. Contudo, os alunos têm o direito ao auxílio do leitor e transcritor, bem como, tempo adicional para concretizar o exame e preencher o cartão resposta.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) estabelece que caso as unidades escolares que informaram ter estudantes com deficiências ou/e transtornos, necessitem de um número maior de aplicadores, essa ação ficará totalmente a cargo dos estabelecimentos de ensino, os quais disponibilizarão os serviços dos leitores, transcritores,

guia-intérpretes e tradutor e intérprete de LIBRAS, bem como a disponibilização de salas de recursos e de outros mobiliários necessários para a realização das avaliações externas (BRASIL, 2013b).

Tendo como objetivos fundamentais a ampliação da equidade do ensino e o controle social dos resultados, a Prova Brasil tem servido como instrumento de aprimoramento da normatização estatal e de revigoramento da dialética de mercado no campo educacional. Para atender às exigências do Ministério da Educação e por vezes contando com o subsídio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de Iporá, por meio da disponibilização de planejamentos estruturados nas habilidades e competência previstas no DC-GO Ampliado, modelos de simulados - AMEI e aulas de reforço, é estimulada a estruturação de um planejamento intensivo de estudo, propendendo o treinamento dos estudantes do ensino fundamental municipal, especificamente turmas de 2º e 5º ano para as provas em larga escala, que é realizado a cada dois anos. Almeja-se ao final desse processo, que os estudantes consigam alcançar as médias de proficiência deliberadas pelo governo estadual e federal, consubstanciadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Cardoso e Magalhães (2012), ao realizarem uma analogia sobre a temática estudada, mencionam que os sistemas de avaliação em larga escala, apenas dão enfoque aos produtos e resultados a serem obtidos pelas escolas. Atribuindo méritos aos estudantes, instituições e redes de ensino, somente agregam dados de desempenho de natureza quantitativa e originando *rankings*, tornando-se, assim, amplamente competitivos e excludentes.

Embora, tanto a política de avaliação em escala, quanto a de educação especial na perspectiva inclusiva tenham sido implantadas na década de 1990, é possível observar-se um enorme descompasso entre elas. Tal afirmativa se ampara na identificação, segundo Cardoso e Magalhães (2012, p. 45), das conhecidas “crianças da margem”, ou seja, os estudantes que, devido às suas dificuldade e limitações de aprendizagem, são excluídos das avaliações de desempenho ou têm os resultados de suas provas ocultados pelas instituições escolares e órgãos de gestão educacional.

Sobre o assunto, Cardoso e Magalhães (2012, p. 04) complementam “as avaliações desenvolvidas nos moldes da Prova Brasil sugerem mecanismos excludentes, porque pautados na competição entre sistemas, escolas e alunos”.

Na cidade de Iporá, especificamente na rede municipal de educação, são aplicadas as avaliações a todos os estudantes, tenham eles ou não necessidades educacionais especiais. Em 2021 foi inserida uma sugestão ao Estado de que nas avaliações fossem a ser assinalados qual diagnóstico e CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) os estudantes teriam. Em 2022, na realização da prova SAEGO-ALFA, uma avaliação específica de Goiás, a solicitação foi atendida.

O que fica claro é que as provas em larga escala são insuficientes para promover um diagnóstico e interpretar as especificidades envolvidas nos processos de ensino aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Os textos analisados assinalam a necessidade urgente de uma maior articulação e vinculação entre as ações e programas das áreas de educação especial e avaliação educacional brasileira.

Todos os trabalhos analisados sobre a inclusão escolar e avaliação em larga escala, oferta inúmeros instrumentos para a análise e interpretação crítica dos mecanismos englobados nesse tipo de avaliação. Os pesquisadores, em grande parte, questionam o grau de adequabilidade dos exames nacionais para a averiguação da aprendizagem dos estudantes com deficiências e transtornos, além de sugerir instrumentos educativos mais pertinentes a esse procedimento.

Com base nos Decretos 3.298/1999, 5.296/2004 e 6.949/2009, o processo de exclusão do público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala não ocorre somente devido à inexistência de orientações em campo nacional (com exceção dos estudantes com altas habilidades/superdotação), mas decorrem da desconsideração, por parte de algumas instituições educacionais, sistemas de ensino e do próprio Ministério da Educação, quanto às especificidades envolvidas no processo de aprendizagem desses estudantes.

Nesse contexto, a inclusão encontra-se distante de se materializar no âmbito das avaliações externas. Não obstante, para que as avaliações em larga escala – Prova Brasil, SAEGO-ALFA – insiram todos no processo educativo, urge assegurar a igualdade de condições de participação e atendimento especializado aos estudantes com necessidade educacionais especiais, fator que ainda não ocorre nas escolas brasileiras.

Silva e Meletti (2012, p. 432), ao observarem atentamente o procedimento de participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações de larga escala, relatam que tal ação “vem reforçar o indicativo de que a inclusão escolar se encontra distante de se materializar”, pois o discurso oficial não se enquadra ou não é condizente com as práticas

observadas nas escolas do país. Na atualidade, são diversos os problemas enfrentados na construção de uma política de compatibilização entre a educação especial, na perspectiva da inclusão e as políticas de avaliação em larga escala.

Além desses, outro fator que chama a atenção é a carência de uma crítica concreta, que não se ocupe somente dos limites das avaliações em larga escala, no que se refere à verificação da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais ou da ausência de recursos de apoio especializado, mas também dos fatores ideológicos que fundamentam e estruturam o atual discurso da inclusão.

Sobre tais ações Garcia (2004, 141 p. 197) pondera que “as políticas de inclusão corroboram com o processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital”. Ou seja, a despeito das dificuldades encontradas no procedimento de aplicação das avaliações em larga escala no Brasil, elas somente se modificarão quando a inclusão for mais importante para os governantes que seus interesses pessoais.

Todo o trabalho realizado na Educação Inclusiva deve ter o foco no planejamento do desenvolvimento real da aprendizagem dos sujeitos, levando em conta sua potencialidade. Considerar que esse desenvolvimento vai além do conteúdo programático na turma em que esteja, além de reconhecer a necessidade de uma avaliação de aprendizagem com caráter emancipatório, seria o ideal para estudantes com necessidades educacionais especiais. Mas qual seria esse processo emancipatório?

3.8 DEMARCAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CARÁTER EMANCIPATÓRIO

O princípio primeiro desse estudo não se prende à tentativa de especificar a avaliação emancipatória, sendo um referencial das diferentes denominações existentes (avaliação dialógica, formativa, mediadora etc.), aquelas que se situam em uma perspectiva qualitativa, nas quais as bases teórico-metodológicas e epistemológicas favoreçam tal procedimento.

Evidentemente, esses se encontram filiados às concepções que se configuram pela revelação crítica das condições e determinismos, vislumbrando, em última instância, alterar a realidade social, pois a emancipação agrega, fundamentalmente, uma conceituação política.

Assim sendo, implica reconhecer, mesmo que de forma prévia, a expressiva colaboração do materialismo histórico-dialético e da teoria crítica. Sobre o assunto Giroux (2016, p.35) disserta:

[...] O pensamento dialético revela o poder da atividade humana tanto como produto quanto como uma força na determinação da realidade social. Mas o pensamento dialético não faz isso para proclamar simplesmente que os seres humanos dão significado ao mundo. Ao invés disso, enquanto uma forma de crítica, o pensamento dialético argumenta que há uma ligação entre conhecimento, poder e dominação. Assim reconhece que algum conhecimento é errôneo, e que a finalidade última da crítica deveria ser o pensamento crítico, no interesse da mudança social.

Descrita como um processo fundamentado na consciência das informações da realidade, sobretudo das contradições como motores do movimento histórico, a emancipação nunca é absoluta, visto que se implanta dentro de um contexto marcado por relações de poder que culminam em lutas e resistências progressivas.

De igual modo, a emancipação ora defendida, não se configura como algo outorgado, o que de certa maneira suplanta seu sentido etimológico – do latim *emancipatione* que constitui ação ou consequência de emancipar: agenciar emancipação, libertação, alforria – aspecto que conjectura uma concessão de alguém que detêm poder superior. O procedimento é concebido como resultante de arranjos históricos no nível filogenético – (espécie humana) e ontogenético – (indivíduo da espécie humana) que se particulariza no arrefecimento ou sobrepujamento das desigualdades, para tanto, é de suma relevância que a noção de naturalidade das desigualdades socioeducacionais seja desmascarada e as contradições, bem como o caráter ideológico sejam evidenciados.

Salienta-se que, embora a conceituação de emancipação da avaliação da aprendizagem em sua origem se particularize pela percepção de liberdade concedida, esse processo sofre uma marcante evolução no decorrer de sua historicidade. Nas décadas de 1980 e 1990, o processo de avaliação passa a ser abordado como objeto de estudo no campo das ciências humanas e sociais, sendo debatidos os aspectos quantitativos e qualitativos nos modelos de avaliação.

No final do século XX, a avaliação já era analisada sob inovadoras formas e contextos e discutiam-se as avaliações de caráter emancipatório, dialógico, mediador, dentre outros. A avaliação de caráter emancipatório tinha como preocupação levar os estudantes a adotarem uma atitude crítica mais consciente da sua realidade e revelava-se por intermédio de um estilo político pedagógico. Quanto à avaliação de caráter dialógico, ela deixa de ter um desígnio de cobrança para modificar-se em mecanismos centrados na aprendizagem. Por sua vez, a avaliação de caráter

mediador buscava promover a integração do aluno à unidade escolar, por meio de contextos desafiadores que visassem desenvolver a autonomia dos estudantes.

Desde a década de 1990, o processo de avaliação foi, aos poucos, perdendo o caráter conservador de suas distintas funções, em seus aspectos diagnósticos, de controle e de classificação e se transformou em funções mais comprometidas com os objetivos atuais da educação, assumindo um caráter mais emancipatório. A função diagnóstica passou a ser compreendida como um procedimento concretizado no decorrer de todo o ano letivo e não somente no início do ano, como ocorria. Diante disso, passa a analisar não somente o estudante, mas todo o contexto e estrutura do ensino.

A função de controle analisa e estuda novas teorias sobre os aspectos afetivos, cognitivos e relacionais da avaliação, ao oposto do que incidia onde ela aparecia como elemento de controle e de seleção de estudante. Atualmente, agrega o objetivo de orientar o trabalho do professor. Já a função de classificação sinaliza para que os resultados do rendimento escolar sejam norteadores para a construção de novos caminhos no processo de ensino aprendizagem (LUCKESI, 2008).

Assim sendo:

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 2008, p. 173).

Mediante o exposto, Luckesi (2008) define avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que essa, por si somente, deve ser em todos os âmbitos um ato inclusivo e acolhedor, que associa e integra, distante do julgamento singelo e puro, o qual não dá oportunidades, pois somente distingue o certo do errado, partindo de exemplos predeterminados. Desse modo, o verdadeiro papel da avaliação emancipatória visa a inclusão, não a exclusão.

Para Luckesi (2008), o ato amoroso consiste naquele que acolhe a situação como ela se configura e se constitui e devido a isso, não julga e não detém recursos de exclusão. Destarte, a avaliação não deve afastar o estudante do professor, mas antes de tudo, acolhê-lo e integrá-lo. A ação de avaliar é o fator e artifício do homem bem constituído, não se embasa nas ações de mecanismos de defesa como tática de sobrevivência, que são atitudes regressivas, conservantes e primitivas da condição humana. No procedimento avaliativo, é cabível existir acolhimento, uma atitude que particulariza o homem reflexivo, questionador e livre.

O processo de avaliação emancipatória tem como papel criar condições para que sejam obtidos resultados daquilo que se deseja alcançar, que é a qualidade do aprendizado do discente. Nesse sentido, é fundamental ofertar oportunidades para que o estudante possa mostrar sua forma de aprender e somar isso às suas experiências extraescolares. Assim sendo, segundo Caldeira (2010, p. 122):

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

Caldeira (2010) especifica que é de suma importância dispor o processo de avaliação a serviço de uma metodologia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. A avaliação na perspectiva emancipatória, afetiva e acolhedora, é aquela que traz na sua intencionalidade e essência, a integração e a inclusão pelos mais diversos meios, respeitando e valorizando a subjetividade do estudante no decorrer da construção do seu conhecimento. Essa maneira de avaliar impede julgamentos e rótulos e não seleciona, mas produz um diagnóstico e por meio dele, possibilita que o professor tome decisões para melhorar a aprendizagem do estudante. Segundo Freire (2009), “a educação não é transferência de conhecimentos, mas criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

3.9 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação educacional deve ser compreendido como uma sistemática que visa produzir conhecimentos e informações suficientes para nortear o procedimento de tomada de decisões dos distintos indivíduos em funções de valores que amparam, seja sobre um sistema educacional, um projeto curricular um programa de ensino ou sobre o procedimento de instrução e formação dos estudantes. Nessa sistemática, de acordo com Grego (2017, p. 101), o aspecto a ser ponderado é que:

[...] na base das discussões sobre a legitimidade dos processos de avaliação está o fato de existirem diferentes entendimentos sobre como o conhecimento a respeito da aprendizagem, do ensino e do currículo pode ser produzido e a que interesses ele se propõe atender.

Habermas (2017) elucida que todo conhecimento é colocado em movimento por interesses que o orientam, comandam e dirigem. O autor especifica que existem três formas de conhecimentos e evidencia que cada um é norteado por interesses que se definem em uma dimensão essencial da vida humana na organização social:

1. Conhecimento instrumental: fundamentado por um interesse técnico em controle e igualado com uma forma de conhecimento positivista ou empírico-analítico, a qual se define na dimensão de produção da vida material: o trabalho;
2. Um conhecimento subjetivo-interpretativo: conduzido por um interesse prático em consonância com a forma de conhecimento histórico-hermenêutica, que se determina na extensão da linguagem, e significados que os sujeitos atribuem às coisas e experiências vivificadas;
3. Um conhecimento crítico ou teórico-crítico: norteado por um interesse em emancipação e reconhecido como uma ciência social crítica, que se decide na extensão do poder.

Com enfoque na teoria dos interesses cognitivos fundamentais de Habermas (2017), diversos autores também têm adotado como categorias de análise as abordagens teórico-metodológicas de avaliação educacional: o de orientação positivista; o de orientação subjetivo-interpretativa ou qualitativa; e o de orientação crítica ou teórico-crítica. Mediante esse pressuposto, cada um dos enfoques é considerado a partir de suas dimensões éticas, políticas e metodológicas.

Habermas (2017) relata que a orientação positivista detém um interesse na avaliação de controle, se refletindo nos valores de eficácia, característica, certeza, predição e efetividade. O formato de conhecimento implica em abstrair as condições de valores, sendo a realidade suscetível de ser conhecida em termos de causalidade linear e demonstrável por intermédio de processos científicos experimentais, analisada e quantificada estatisticamente. Sobre o assunto Rodrigues (2014, p. 96) relata que:

[...] parte do princípio de que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e de suas opiniões e representações, passíveis consequentemente de uma *abordagem extrospectiva* e resultando num *conhecimento objetivo* [...] onde os chamados *sujeitos* assumem a posição de objetos do conhecimento.

Diante dessa menção, a avaliação educacional culmina por valorizar as informações empíricas, os resultados obtidos pelos avaliados em testes, os quais são qualificáveis, trabalhados estatisticamente, e constituídos como *fatos*. Tal configuração de conceitos e princípios científicos positivistas particulariza *a primeira geração da avaliação-medicação* fundamentada na elaboração e implantação de testes de inteligência e na determinação das diferenças individuais, tendo como embasamento critérios referenciados na normativa ou padrão de grupo.

Essa primeira geração foi dominante nos “últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 16), assim como influenciou amplamente a segunda geração de avaliação, a *dos testes referentes a critérios*, extremamente aceitos e disseminados até a atualidade e hegemonicamente usados nas avaliações de organismos oficiais e também nas salas de aulas de Ensino Fundamental.

Segundo Luckesi (2008) as perspectivas e desafios da avaliação do processo de ensino e aprendizagem abordadas no âmbito escolar, configuram-se de maneira a averiguar como a escola se prepara para desenvolver metodologias que assegurem a aprendizagem contínua, formativa e personalizada, priorizando a constituição de uma parceria entre educador/educando.

A avaliação é um instrumento estruturador de conhecimento, de reflexão, de proposição de melhoria do ensino, inserindo no professor a motivação para desenvolver metodologias atualizadas e a partir desse princípio, instituir um espaço de difusão do raciocínio lógico direcionado ao estudante. Diante do exposto, crê-se que o processo de ensino e aprendizagem será de grande préstimo, na aquisição de uma educação sistemática, processual e significativa.

Considerando a forte influência desta orientação teórica, em consonância com teorias sociais da racionalidade tecnológica, como o neobehaviorismo, as teorias de sistemas e o funcionalismo estrutural, não somente na prática de professores e gestores de escolas, como também na definição de políticas sociais e educacionais.

De forma geral, os indivíduos assimilam e transformam as informações oriundas do meio social no qual se encontram inseridos. O processamento das informações ocorre de forma dinâmica, distinta e complexa, diferenciando-se em relação ao ritmo de aprendizagem individual. Isso significa que uns aprendem, ao passo que outros possuem dificuldades em assimilar os conhecimentos repassados em sala de aula. No âmbito escolar, o ensino e a aprendizagem devem ocorrer gradativamente, mediante as etapas e os conhecimentos prévios dos sujeitos. Os

empecilhos e a não aprendizagem dos conteúdos ocasiona frustrações e cria barreiras na construção de sua aprendizagem. Logo, seu desempenho escolar fica prejudicado.

No modelo de orientação subjetiva-interpretativa ou qualitativa, a avaliação é parte integrante de ensino e encontra-se a serviço da aprendizagem dos estudantes. Nesse âmbito é amplamente aplicada na construção da identidade dos participantes e da instituição formadora. Sobre os enfoques, Grego (2017, p. 111) relata:

[...] o interesse é na estrutura de significados das atividades construtivas dos atores sociais em situação. A forma de conhecimento é hermenêutica, requerendo a investigação dos significados atribuídos pelo indivíduo às situações da vida escolar e cotidiana. O modo de avaliação é o situacional, o qual busca a qualidade de significados que as pessoas atribuem para as situações vividas através da autorreflexão e empoderamento dos atores.

Para o trabalho com a avaliação em sala de aula, o conhecimento, tomado como subjetivo, fundamenta-se “no contexto do agir inerente à comunicação [em que] as regras gramaticais definem o terreno de uma fragmentada subjetividade entre indivíduos socializados” (HABERMAS, 2017, p. 214).

Na orientação subjetivo-interpretativa, uma inovadora percepção de qualidade de ensino aprendizagem e de inserção de valores ou impulsos institucionais, é beneficiada. Especifica-se que dessa orientação teórico-metodológica emergem novas produções da avaliação, as quais, segundo Allal e Lopez (2005, p. 5), partem da hipótese de que a avaliação formativa:

[...] tem lugar no dia a dia e permite a professores e alunos adaptarem suas respectivas ações para a situação de ensino/aprendizagem em questão. Ela é vista como uma ocasião privilegiada para conscienciosa reflexão de suas experiências [...] para objetivação em ação.

Segundo os referidos autores, a atividade formativa sucede cada atividade de ensino. Nessa orientação ela é compreendida como parte integrante de cada atividade de ensino e direcionada para o engajamento dos estudantes no desenvolvimento de estratégias de autoregulação de sua própria aprendizagem.

Diante dessa concepção, a recuperação das dificuldades de aprendizagem é ressignificada, principalmente em relação à conceituação da regulação das aprendizagens. Na avaliação formativa alternativa, o procedimento de regulação formata três distintas modalidades, cada uma

com uma funcionalidade diferenciada, relacionada ao processo de avaliação, de ensino e aprendizagem.

Regulação interativa, que ocorre quando a avaliação formativa é baseada nas interações do estudante [...] com o professor, com outros estudantes e/ou com materiais permitindo autoregulação da aprendizagem. A integração de diferentes formas de regulação interativa dentro da atividade de ensino permite continua adaptação da aprendizagem [e] contribui para a progressão da aprendizagem dos estudantes providenciando *feedback* e orientação;

Regulação retroativa ocorre quando a avaliação formativa é conduzida após a fase de ensino e permite identificação dos objetivos instrucionais atingidos ou não pelos estudantes individualmente [...] e leva a corrigi-los para superar as dificuldades de aprendizagem [...] correspondendo à concepção inicial de avaliação formativa definida por Bloom;

Regulação proativa ocorre quando diferentes fontes de informação permitem a preparação de novas atividades de ensino planejadas para levar em conta diferenças entre os estudantes. Está ligada à preocupação com a diferenciação da instrução e com assegurar enriquecimento e consolidação de acordo com as necessidades dos estudantes. (ALLAL; LOPEZ, 2005, p. 6-7)

Segundo Allal e Lopez (2005) na orientação subjetivo-interpretativa são englobadas as possibilidades teóricas do construtivismo, da filosofia, psicologia social e as socioculturais, da comunicação, das teorias didáticas, privilegiando formas de regulação interativa e proativa, visto que a escola e a pedagogia se encontram centradas nos estudantes, bem como em seu desenvolvimento cognitivo. Mediante isso, o estudante “é visto como sujeito social, sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do processo de avaliação, bem como da utilização de seus resultados” (RODRIGUES, 2014, p. 99).

Nessa orientação, os pontos fundamentais de uma avaliação formativa são: a qualidade dos procedimentos de intervenção do professor, os quais devem respeitar os valores e o nível de desenvolvimento dos estudantes e negociar com eles em todos os passos da avaliação e a confiança na capacidade e habilidade do estudante como construtor de seus procedimentos e processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

Segundo Clark (2012, p. 205) a avaliação formativa pode contribuir para o desenvolvimento e inserção social se “a autorregulação de estados cognitivos e afetivos favorecer uma orientação para aprendizagem ao longo da vida ao: favorecer a disposição emocional para aprender, enriquecer o raciocínio, refinar habilidades de metacognição, e melhorar o desempenho”.

Observa-se que nessa orientação há um sério compromisso com uma escola inclusiva, a qual se materializa a partir do respeito pela diversidade cultural e considera primeiramente, a base cultural do estudante. Seu ponto mais alto se encontra na assimilação da cultura organizada por cada um desses estudantes, cooperando nesse processo para transformar o atual quadro sociocultural, formatado pelas desigualdades educacionais (CLARK, 2012).

Na orientação crítica ou transformadora, o interesse se traduz pela emancipação de pressuposições e situações subjacentes e ocultas. Quanto ao modo de avaliação, ele se fundamenta na estrutura dialética da ação prática e reflexão crítica, porque o conhecimento científico, como especificado por Rodrigues (2014, p. 96):

[...] requer uma “ruptura epistemológica” com o conhecimento *empírico e subjetivo*, como reconhece Kuhn (...). Uma ruptura com as representações, crenças e preconceitos decorrentes da experiência e da posição social particular de cada indivíduo, representações que estão na própria origem dos problemas de conhecimento e que podem constituir uma barreira ou um obstáculo a esse conhecimento.

O processo de avaliação é concebido como um componente fundamental para o fortalecimento de uma concepção de democracia, na qual o exercício da cidadania é garantido a todos e a cada um dos envolvidos pela avaliação. Além disso, todo estudante tem direito a uma educação de qualidade por questão de justiça social (CLARK, 2012; ALLAL; LOPEZ 2005).

Todavia, assumir o processo de avaliação dentro desse contexto de orientação implica, para aqueles que exercem a função de avaliadores comprometidos com uma educação para a transformação, em crescente reconhecimento de que esse processo concretiza intersecções com a arena política.

Encarregar-se dessa dimensão política se fundamenta no movimento de pensar e refletir a avaliação como um “território em disputa, povoado com uma pluralidade de valores e associado com implicações na realidade (permeada) por questões de diferença de poder e vulnerabilidade” (MERTENS, 2009, p. 1).

Nesse sentido, entende-se como missão da avaliação e dos professores avaliadores, dar voz à representação dos grupos marginalizados. Frente a esse pressuposto, um professor avaliador, comprometido com a transformação deve culturalmente ser competente, o que para Mertens (2009) *apud* Tarsila (2010, p. 104) constitui:

[...] primeiro reconhecer a pluralidade de valores sustentados pela comunidade onde trabalham e segundo, permitir que estes mesmos valores guiem o planejamento, a implementação e o uso de suas avaliações (...) levando em conta as vozes daqueles cujas vozes na sociedade são frequentemente esquecidas ou ignoradas (e.g., os sem teto, mulheres, minorias raciais ou étnicas, crianças cegas e surdas, indivíduos em pobreza extrema).

Em sala de aula, o professor avaliador, ao estruturar uma postura crítica, transformadora e emancipadora, precisa reconhecer também que:

[...] o conhecimento não é neutro, mas influenciado por interesses humanos [...] que todo conhecimento reflete o poder e as relações sociais dentro da sociedade. Nesse processo é importante ao professor também reconhecer, que as metodologias, os instrumentos e o conteúdo das avaliações não são neutros e que, como construções sociais podem ser expressão de grupos sociais dominantes antes que uma justa representação das diferenças sociais, econômicas e culturais existentes dentro das comunidades. (TARSILA, 2010, p. 105-106).

O reconhecimento das desigualdades econômicas, culturais, sociais presentes no interior da instituição escolar é inerente às propostas da avaliação formativa e nas situações cotidianas quando esta é percebida entrelaçada nas diversas ações escolares e sociais, comprometidas com os procedimentos democráticos e emancipatórios.

Allal e Lopez (2005) propõem uma avaliação formativa emancipadora de teoria sociocultural, embasada nos conceitos de mediação social de aprendizagem, defendendo uma função formadora da avaliação. Hadji (2010) vê este papel transformador das relações de poder em educação como uma “utopia promissora”.

O objeto de estudo dessa investigação foi um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Iporá no Estado de Goiás. O objetivo mais amplo foi analisar as percepções de avaliação dos professores por meio de evocações livres, e como objetivo específico verificar o nível de dificuldade do grupo de professores em três dimensões: aprendizagem, inclusão e ação pedagógica.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

O que realmente acontece nas escolas municipais da cidade de Iporá em relação à ação pedagógica, prática avaliativa, inclusão e aprendizagem, visando assegurar os direitos dos estudantes, garantidos pela Constituição de 1988, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação?

Diante dessa problemática, a pesquisa em questão, partiu da pesquisa bibliográfica para localização das produções existentes e disponíveis sobre o tema, resenha sistemática de literatura, leis municipais e documentos oficiais. Posteriormente, como o objeto dessa pesquisa tem o delineamento a partir da análise de estudo de casos múltiplos, foram utilizadas duas técnicas com instrumentos diferentes: uma Evocação Livre, a partir do conceito de avaliação e um questionário estilo *likert* com 12 itens que abordaram três dimensões do cotidiano escolar da amostra e como os professores perceberam as dificuldades. Esses dois instrumentos tiveram a intenção de coletar dados qualitativos e quantitativos em relação ao processo pedagógico, inclusão, avaliação e aprendizagem da amostra com o objetivo de realizar uma análise descritiva e discorrer acerca da realidade dos profissionais da educação.

Pretendeu-se trabalhar com a articulação entre instrumentos qualitativos e quantitativos na coleta de dados e a intenção esteve em utilizar uma variedade de instrumentos, de maneira que, quando analisados de forma complementar e articulada ao final da pesquisa, o estudo fosse enriquecido e alcançasse resultados mais significativos na compreensão dos fenômenos estudados. Segundo Creswell (2017, p.26):

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

A pesquisa quantitativa é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis. Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos.

A pesquisa científica vem ao encontro à necessidade e vontade da descoberta de novos conhecimentos, buscando novas relações aparentemente impossíveis, para descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Tratou-se de um estudo de natureza descritiva comparativa, com aporte teórico na práxis educacional, utilizando-se de um desenho de casos múltiplos do tipo exploratório, descritivo, correlacional-multivariado, que segue procedimentos estatísticos tradicionais para a análise dos dados.

4.1.1 Participantes

A pesquisa se embasou em amostra por conveniência, composta por 59 professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I nas escolas municipais da cidade de Iporá-GO. Conforme Demo (2017, p. 39),

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender.

Com esse tipo de conceito e no objetivo de descortinar pensamentos e teorias, os instrumentos foram construídos com o escopo da investigação e conhecimento das percepções dos professores em relação a avaliação e o nível de dificuldade quanto a aprendizagem, inclusão e ação pedagógica, de estudantes típicos e atípicos, fornecendo dados interessantes sobre o perfil do grupo atual.

A amostra contou com 59 participantes distribuídos em 24 professores regentes, 27 professores de apoio e 8 gestores que atuam na coordenação. 20 participantes se declararam brancos e 39 pretos. A idade foi dividida em 3 categorias: 15 com idade entre 25 e 31 anos, 29 com idade entre 32 e 40 anos e 15 acima de 41 anos. Dos respondentes, 56 são concursados e 3 contratados. Quanto a escolaridade 11 declaram ter o ensino superior e 48 são pós-graduados. Quanto ao tempo de exercício do magistério, 34 participantes atuam entre 1 a 5 anos, 16 de 6 a 10 anos e somente 9 professores atuam a mais de 11 anos, o menor índice de atuação foi um ano e o maior 23 anos. Todos os participantes atuam nos anos iniciais com a seguinte distribuição: 14 no

1º ano, 12 no 2º ano, 13 no 3º ano, 6 no 4º ano, 5 no 5º ano e como ainda existem turmas multisseriadas 6 professores atuam nessas turmas.

Iporá é uma cidade do Oeste Goiano e conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) têm 35.284 habitantes. Atualmente a rede municipal de educação tem o seguinte panorama educacional:

- Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]: 98,4 %;
- IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública municipal) [2022]: 7,0;
- Número de matrículas da rede [2023]: 2.994;
- Número total de diretores [2023]: 09;
- Número total de coordenadores gerais e pedagógicos [2023]: 25;
- Número total de professores da rede [2023]: 245, sendo 109 professores Educação Infantil, 77 professores de apoio e AEE⁸ e 59 professores Ensino Fundamental;
- Número total de professores de atendimento educacional especializado da rede [2023]: 11;
- Número total de professores mediadores [2023]: 10;
- Número de Unidades Escolares da rede [2023]: 18- 8 (oito) Unidades Escolares são Núcleos Infantis que atendem crianças da Educação Infantil 0 a 3 anos; 7 (seis) Unidades Escolares que atendem o Ensino Fundamental I, que são o foco dessa investigação; 2 (duas) Unidades Escolares de Escolas Rurais, que atendem desde Educação Infantil- 4 e 5 anos (Pré-escolar I e II) ao Ensino Fundamental I e 1 (uma) Unidade Escolar que atende em específico Educação Infantil- 4 e 5 anos (Pré-escolar I e II).
- Equipe de Educação Especial com perspectiva Inclusiva [2023]: 83 entre professores de apoio, professores de atendimento educacional especializado e profissionais da Equipe Multiprofissional da SME;
- Número de crianças laudadas com deficiência e/ou transtorno [2023]: 160 crianças laudadas em todas as etapas de ensino, os estudantes atendidos pela Educação Inclusiva chegam a 250 crianças;
- Número de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação [2023]: 04;

⁸ **Professor de Atendimento Educacional Especializado** é o profissional que identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades educacionais especiais do público-alvo da Educação Especial, atuando também na orientação pedagógica nos planejamentos e relatórios de inclusão dos professores de apoio da rede.

Deixar claro o cenário educacional municipal se faz necessário para um melhor entendimento dos resultados obtidos, pois todo o estudo voltado para essa dissertação, teve como objetivo central a aplicação de uma melhoria na prática inclusiva de toda a rede municipal de educação de Iporá, sempre com conceitos pautados a partir da naturalização da deficiência, respeito as diferenças e um trabalho efetivo em toda a comunidade escolar sobre a diversidade social e cultural.

4.1.2 Instrumentos

Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: o primeiro, constituiu-se de um questionário para traçar o perfil socioeconômico e educacional dos professores. O segundo instrumento utilizado para levantamento de dados foi a “Evocação Livre de Palavras” como uma forma de verificar o conhecimento prévio dos professores em relação ao conceito de avaliação. Nesse sentido, foi solicitado aos participantes que usando uma palavra ou pequena frase, escrevessem o significado de avaliação: “Avaliação para você é...” Eles deveriam escrever o que em sua opinião melhor descreveria o significado de avaliação. O objetivo foi investigar o que os professores pensam, por que pensam e como pensam acerca da avaliação.

O terceiro instrumento elaborado pela autora averiguou as dificuldades apontadas pelos professores acerca do que entendiam ser a maior dificuldade de atuação profissional. Esse instrumento constituiu-se de uma escala tipo *Likert*, composta por 12 itens que permitiram 4 (quatro) tipos de respostas com pontuação de 1 a 4, expressando uma evolução entre muita e nenhuma dificuldade. A maior pontuação está cada vez mais associada a pouca ou nenhuma dificuldade. Exemplo de item da escala: mediante a seguinte proposição “avaliar a aprendizagem dos alunos levando em conta as suas particularidades” o professor poderia dar 4 tipos de respostas, 1) muita dificuldade, 2) alguma dificuldade, 3) nenhuma dificuldade, 4) me sinto confortável quanto a isso.

Esse instrumento também permitiu inferir três dimensões: Dificuldades relacionadas a ação pedagógica, inclusão escolar, e aprendizagem.

Por meio de análise fatorial a pesquisa constatou que os 12 itens da escala mostraram o índice KMO (0,843) e o teste de esfericidade de *Bartlett*, $X^2 (360) = 66$; $p=0,001$ indicando fatorabilidade e viabilizando essa investigação. A partir da análise paralela e da rotação *oblimin*,

verificou-se a existência de 3 fatores com 78,1% da variância explicada (dificuldade relacionadas a ação pedagógica; inclusão e aprendizagem dos alunos).

4.2 PROCEDIMENTOS

As concepções dos professores sobre a avaliação (evocações livres de palavras) foram coletadas através da investigação de campo com aplicação pelo formulário *Google Forms*, direcionado aos professores da rede municipal de educação pelos gestores das unidades, com autorização prévia tanto do Secretário de Educação Municipal, quanto do grupo gestor das unidades que fornecem o Ensino Fundamental no município.

Um mesmo instrumento reuniu a Escala *Likert* de dificuldades com 12 itens e 4 opções de resposta, um espaço em que os participantes iriam indicar qual o seu nível de dificuldade ante os itens propostos e as evocações livres sobre a avaliação.

4.2.1 Procedimentos de Análise de dados

Os dados coletados com a aplicação dos instrumentos foram tratados por meio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.2 *for windows*, e o Jamovi (2021) versão 2.2.5.

Para efetuar as análises estatísticas descritivas, de distribuição dos dados e para a análise da Escala das Dificuldades, foi utilizado o *software* simples JAMOVI, baseado na linguagem computacional R, utilizado para a exploração de dados e análises descritivas e inferenciais, apresentando uma oferta de métodos estatísticos bastante alargada.

A distribuição de normalidade da distribuição da amostra foi avaliada pelo teste de *Shapiro-Wilk* e a homogeneidade pelo teste de *Levene*. Para determinar o nível e dificuldade percebido pelos professores, quanto à aprendizagem, inclusão e ação pedagógica foi feita análise descritiva que indicou as pontuações médias, o desvio-padrão no cálculo das prevalências. Para cada questão, foram atribuídos os valores 1 a 4, indicando a progressão de muita, a nenhuma dificuldade.

Para verificar o efeito do perfil profissional, gênero, formação, etapa em que atua e etnia, sobre as percepções dos professores foram feitos o teste paramétrico ANOVA ONE WAY para amostras independentes, como *post hoc* foi utilizado o Teste de *Tukey*.

A fim de analisar a correlação entre as dimensões da escala de dificuldades e a idade dos participantes foi utilizada uma correlação de Pearson. A magnitude da correlação foi medida seguindo o parâmetro: fraca = 0,10 – 0,39; moderada = 0,40 - 0,70; forte = 0,70 - 0,80; muito forte = 0,80 - 0,99 (COHEN 1988, 1992). Para todos os testes estatísticos, utilizou-se como valor de referência o nível de significância de 5%.

Para a análise das evocações livres, utilizou-se o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*)⁹ um programa que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras, com um conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados dessa investigação está dividida em duas partes, a primeira consiste em analisar as evocações livres dos professores sobre o conceito de avaliação, a segunda em averiguar o nível de dificuldades quanto a ação pedagógica, inclusão e aprendizagem dos estudantes.

4.3.1 Parte I – Evocações Livres de Palavras: Avaliação

A fim de verificar as percepções de avaliação dos professores da amostra foi feito uma “Evocação Livre de palavras”, através do formulário *Google Forms*. Essa foi analisada a partir do programa estatístico IRAMUTEQ o qual gerou dois tipos de análise: uma Nuvem de Palavras e uma Análise de Similitude. Foi construído um *corpus* textual composto pelas falas dos professores, baseado na teoria dos grafos¹⁰.

⁹ **PEPSIC**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016>. Acesso em: 08 de março de 2023.

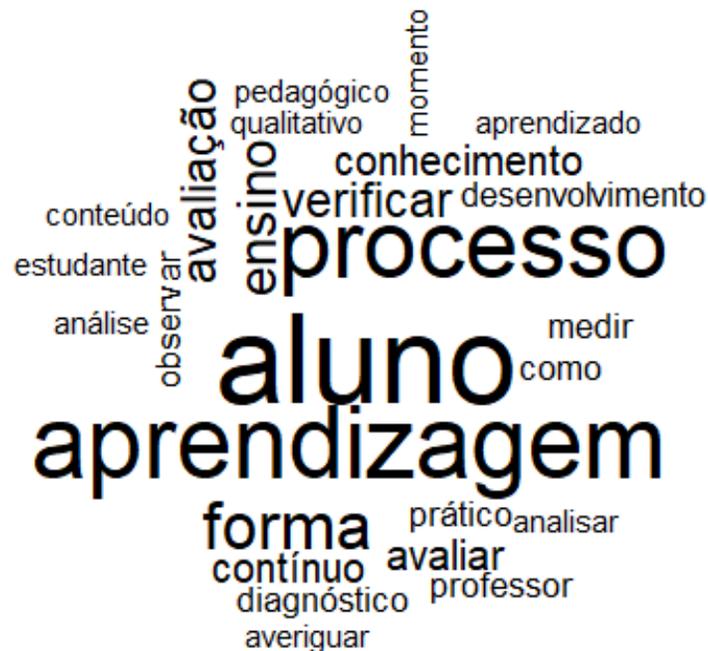
¹⁰ Trata-se de método quantitativo que utiliza métricas para análise das conexões em redes e da Análise de Conteúdo, técnica de análise de dados, que visa colher, através de procedimentos específicos, informações textuais que possam

A Análise de Similitude e Nuvem de Palavras logo a seguir, teve como base de estruturação uma amostra não probabilística de dados, do grupo pesquisado. Uma nuvem de palavras agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras chave de um *corpus*.

A população participante foi constituída de 88% do sexo feminino e apenas 12% do sexo masculino, 49,2% com frequência de idade entre 32 a 40 anos, tendo uma média de 57,6% de atuação profissional entre 1 a 5 anos. 94% ingressaram na rede municipal de educação por meio de concurso público.

A primeira análise do *corpus* textual pelo programa IRAMUTEQ foi da Nuvem de Palavras (imagem 01), gerada a partir do relato do grupo. A Nuvem de Palavras, *word cloud* ou *tag cloud* como também é conceituada, teve o intuito de oferecer um panorama visual geral dos dados coletados no questionário, com a visibilidade das palavras mais comuns das respostas abertas, uma representação hiper resumida da apresentação e visualização dos dados.

Imagem 01 - Nuvem de Palavras



Fonte: Elaboração própria através do programa software IRAMUTEQ.

auxiliar na decodificação das mensagens de determinado texto. Tem sido utilizada para identificar relacionamentos entre termos e palavras. (COUTO et al. 2019).

A “Nuvem de Palavras”, possibilitou a análise do conteúdo temático, a inferência do conteúdo a partir da organização, codificação e categorização dos dados. Pode-se analisar que a palavra ALUNO com ($F=19$) está no centro da aplicação da avaliação, e que as palavras APRENDIZAGEM ($F=15$), PROCESSO ($F=14$), FORMA ($F=09$), ENSINO ($F=07$), AVALIAÇÃO ($F=06$), VERIFICAR ($F=06$), CONHECIMENTO ($F=05$), CONTÍNUO ($F=05$), AVALIAR ($F=05$) são as palavras mais mencionadas com significação, discussão que será enfatizada na Análise de Similitude logo a seguir.

Seja no senso comum ou numa abordagem teórica, a percepção central dos professores sobre a avaliação concentra-se no aluno, na aprendizagem e no processo, como percepções periféricas aparecem as palavras FORMA, ENSINO, AVALIAÇÃO, CONHECIMENTO, CONTÍNUO, AVALIAR com frequências entre 5 e 7. Chama a atenção a insistência dos professores em utilizar as palavras avaliação e avaliar num movimento tautológico e redundante. Parece que lhes faltam as palavras mais adequadas para conceituar a avaliação. A palavra VERIFICAR ($F=6$) é mencionada pelos professores, muito próxima das frequências CONHECIMENTO ($F=5$) e ENSINO ($F=7$) indicando uma possível relação com o que o professor verifica no processo de ensino aprendizagem.

A avaliação consiste em respeitar as diferenças e como Hoffmann (2001) ressalta “[...] todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos” e o professor como mediador do conhecimento deve utilizar a metodologia da avaliação como um recurso também formativo as necessidades dos alunos, para construção de ações pedagógicas com objetivo de sanar dificuldades de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva Wasserman (1990, p. 244) acrescenta que “[...] as práticas avaliativas que promovem o desenvolvimento e que são facilitadoras da aprendizagem, ao invés de punitivas, contribuem para o crescimento do poder pessoal”.

Apesar de estudos antigos sobre avaliação, na prática avaliativa persistem inquietações, que se devem menos aos estudos teóricos sobre o tema do que à sua prática. Nesse contexto, a avaliação se torna um ponto vulnerável, exigindo maiores reflexões que incidem sobre perspectivas do processo educativo, variável e dinâmico e abordar a questão da avaliação implica envolver-se com temas condicionados a aspectos institucionais, sociais e culturais¹¹

¹¹ **PROIAC.** Disponível em: < <http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/porquefalaraindaemavaliacao.pdf> >. Acesso em: 18 março 2023. Por que falar

Saviani (2012) relata que o processo de avaliação no Brasil iniciou-se com a pedagogia Jesuítica a partir de 1549, particularizando-se como o primeiro modelo de educação escolar. Um processo de modelo tradicional, dentro do qual, surgiu e cristalizou-se a sociedade burguesa.

No Brasil, com a fundamentação do procedimento de abertura política e democratização da sociedade brasileira, reforçado a partir dos anos de 1980, o modelo excludente e autoritário das instituições escolares, manifestado na organização de ensino, englobando metodologia, currículo e planejamento, passou a ser amplamente criticado. Evidentemente, mediante esse pressuposto, a avaliação escolar passa a ser discutida, sendo ponderada como uma prática autoritária e seletiva.

Na concepção de Luckesi (2005) um procedimento de avaliação fundamentado de forma inadequada pode, por conseguinte, acarretar a repetência do discente ou mesmo ocasionar a evasão.

A segunda análise que foi submetida as Evocações Livres sobre o conhecimento prévio de avaliação, é a Análise de Similitude, que conforme Marchand e Ratinaud:

Se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (*apud* FERREIRA e CORRÊA, p. 4445, 2018).

Ou seja, a análise identifica os discursos que compartilham o mesmo vocabulário e os interpreta semanticamente próximos uns dos outros. A frequência total (F) por palavras vem comprovando as frequências das palavras citadas na evocação lexical livre.

Tabela 01- Frequência total (F) por palavras.

Palavras	F
Aluno	19
Aprendizagem	15
Processo	14
Forma	09
Ensino	07
Avaliação	06
Verificar	06

Conhecimento	05
Contínuo	05
Avaliar	05
Professor	04
Medir	04
Observar	04
Desenvolvimento	04
Como	04
Prático	04
Diagnóstico	04
Conteúdo	03
Aprendizado	03
Averiguar	03
Momento	03
Pedagógico	03

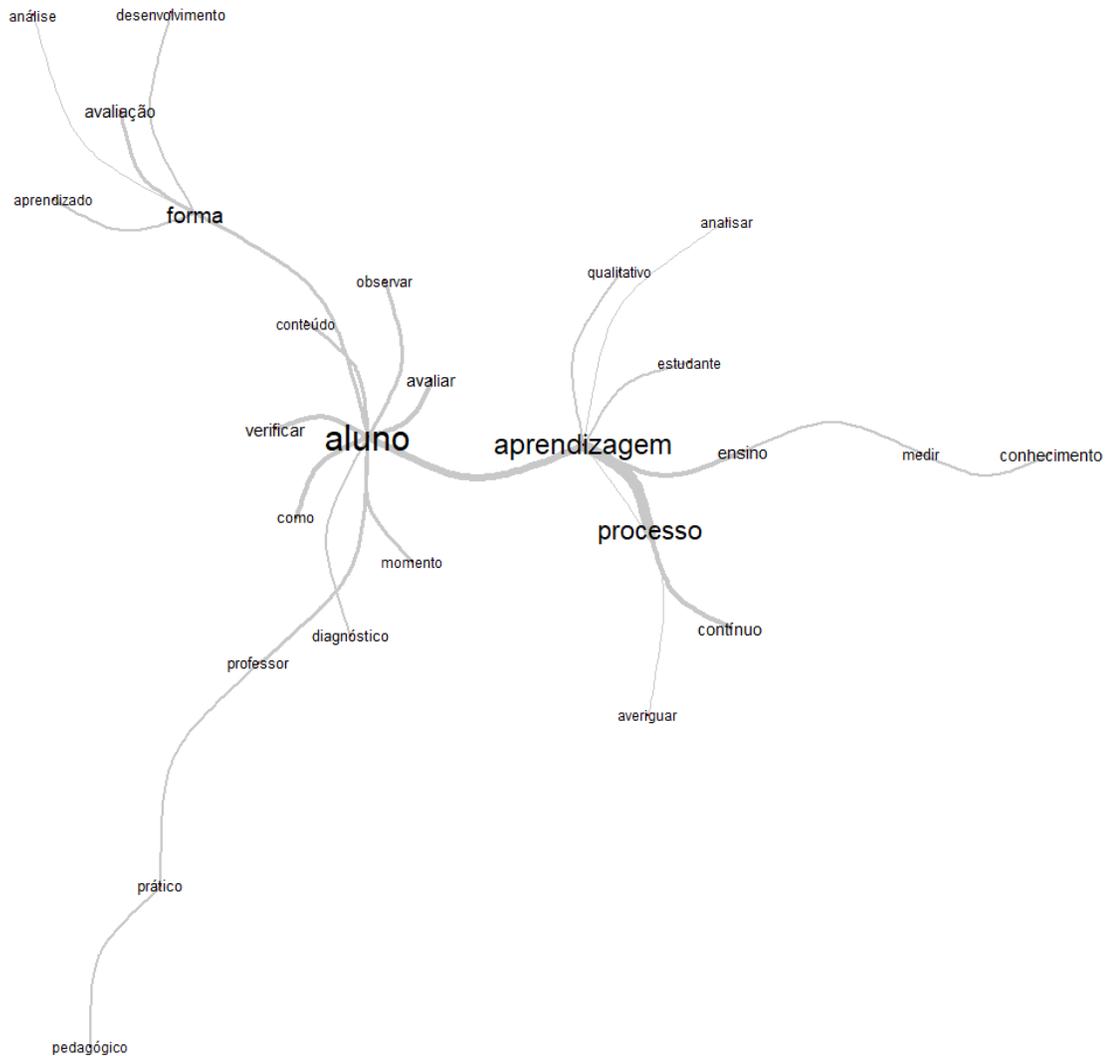
Fonte: Elaboração própria através do programa *software* IRAMUTEQ

A análise de similitude procedimento seguinte também se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado e traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (CAMARGO, JUSTO 2013).

A análise de similitude como a nuvem de palavras identificou a palavra ALUNO, com maior frequência no *corpus* textual, em 19 frequências ($F=19$) nos segmentos do texto, como o núcleo de discussão sobre avaliação, também se percebe dois elos de palavras com significância, sendo APRENDIZAGEM, com 15 frequências ($F=15$) e FORMA, com 09 frequências ($F=09$), fornecendo dados para uma análise visual sobre a percepção do professor em relação a avaliação e as ações que a compõe.

A partir da observação da árvore de Análise de Similitude destaca-se as palavras que mais se repetiram na coleta de dados, ou seja, qual o segmento das falas os professores referenciam mais vezes em suas narrativas.

Imagem 02 - Análise de Similitude



Fonte: Elaboração própria através do programa *software* IRAMUTEQ

Pode-se identificar e interpretar a partir da imagem que os professores da rede municipal colocam os ALUNOS ($F=19$) no centro do conceito de avaliação, mas com significância principalmente nas palavras COMO ($F=04$) e AVALIAR ($F=05$), destacando também as palavras OBSERVAR ($F=04$), CONTEÚDO ($F=03$), VERIFICAR ($F=04$), DIAGNÓSTICO ($F=04$) e MOMENTO ($F=03$), deixando claro que são substantivos da ação de como os mesmos praticam as avaliações dentro de sala de aula, levando em consideração a atuação do seu aluno como principal elemento a ser classificado.

Um dos segmentos interligados com esse elo da árvore máxima, destaca as palavras PROFESSOR ($F=04$), PRÁTICO ($F=04$) e PEDAGÓGICO ($F=03$) distante do eixo central ALUNO ($F=19$), referenciando a ideia de que o conceito de avaliação dos participantes busca averiguar e acompanhar o desenvolvimento pedagógico a partir da prática docente.

Assim como Luckesi (1998, 2005, 2008) propõe uma avaliação formativa e Hoffman (1993, 1995, 2014) defende a avaliação mediadora, analisa-se os dados coletados partindo de uma prática que se distancia muito dessas perspectivas de avaliação. Processo esse que tem como objetivo principal a coleta de informações detalhadas, com uma visão panorâmica situacional do processo de ensino aprendizagem, com foco nas práticas pedagógicas do professor. Não sendo essa classificatória, nem excludente, muito menos a finalização de um processo, e sim uma trajetória para diagnósticos e execução do plano de desenvolvimento da turma, proposto pelo professor.

Um outro eixo destacado na árvore máxima é a palavra FORMA ($F=09$), interligada nos discursos DESENVOLVIMENTO ($F=04$), AVALIAÇÃO ($F=06$), APRENDIZADO ($F=03$) e ANÁLISE ($F=03$). A palavra FORMA ($F=09$) veio como definição da maneira como o professor vai praticar o acompanhamento do processo de avaliação, reforçado pela fala do suj 27 que conceituou avaliação como “uma forma de análise de aprendizado adquirido” e do suj 16 que destacou avaliação como “uma forma de avaliar o aprendizado dos alunos e como meu trabalho está sendo feito”.

Assim, pensar em avaliação é dimensionar métodos dirigidos para a melhoria do desenvolvimento da aprendizagem do estudante e a FORMA ($F=09$) citada pelo grupo na pesquisa, pode ser interpretada como a coleta de dados de uma avaliação que deve ser organizada e quais os instrumentos podem ser utilizados. Pontos que merecem atenção e cuidado por parte do professor. Luckesi¹² conceitua que:

Os dados coletados para a prática da avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer. Deverão ser coletados os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar. São os dados que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso esteja avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser coletados e não outros; e, assim, de qualquer outra área do conhecimento. Dados essenciais são aqueles que estão

¹² NESCON. Disponível em: < <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 15 março 2023.

definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e que foram traduzidos em práticas educativas nas aulas.

Portanto, fica muito claro que a avaliação é um recurso pedagógico necessário para auxiliar o professor no desenvolvimento do plano de ação, tendo em vista a busca da construção da aprendizagem. Assim, deve-se praticar a avaliação como *avaliação* e não a utilizar com o objetivo de *exames*.

Em relação a isso, Luckesi (2005, p. 30) afirma que “em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames [...] hoje no papel de educadores, repetimos o padrão”. Conforme o exposto, pode-se afirmar que a funcionalidade do processo avaliativo está ligada diretamente às concepções de educação e significação em relação ao processo avaliativo. Mediante isso, como proposto nas referências de Luckesi, da avaliação ser caracterizada como um instrumento realmente para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante e da observação das experiências escolares, se faz necessário uma formação inicial e continuada relacionada ao papel do professor como mediador do processo avaliativo.

Uma vez que as dificuldades apresentadas nesse processo não são levadas em consideração no diagnóstico para a intervenção necessária, portanto, conforme Neto e Aquino (2008) relatam “em avaliação não se julga nem se classifica, mas, sim, se diagnostica e se intervém em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos”.

Outro elo destacado na análise textual foi a palavra APRENDIZAGEM ($F=15$), com um viés significativo concentrado na palavra PROCESSO ($F=14$), ressaltando que uma parcela do grupo pesquisado realiza suas práticas avaliativas baseadas em contextos orientados e defendidos por Luckesi (1998, 2005, 2008) e Hoffman (1993, 1995, 2014).

Ao analisar os excertos das evocações dos professores observa-se através das falas dos participantes a ideia de “processo importante” que permeia a atuação do professor. Para o suj 44 a avaliação é “um processo natural que acontece durante o ensino aprendizagem”. Essa resposta se aproxima do espontaneísmo, mas que o professor atribui a um processo. O sujeito 25 dá ideia de sistema, ao afirmar que a avaliação é “a resposta de um processo de aprendizagem”.

Complementando, de certa forma, a perspectiva dos professores 44 e 25, o sujeito 20 leva em consideração que a “avaliação é uma etapa importante de ensino aprendizagem, busca medir de forma quantitativa e qualitativa. É uma importante metodologia de ensino e uma expectativa de aprendizagem”. Esse professor percebe a avaliação como os anteriores, enquanto processo que

é intrínseco à atuação do professor, mas que serve também para medir. É uma metodologia de ensino e está relacionada à aprendizagem, sendo possível que para esse professor, a avaliação seja o foco central de suas aulas. Esse contexto leva a conclusão que:

Além de diagnosticar, a avaliação tem a função de propiciar a autocompreensão do nível e das condições em que se encontram tanto o educando quanto o educador. Esse reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está possibilita uma motivação e a consequente contribuição tanto para auxílio quanto para o aprofundamento da aprendizagem. (NETO; AQUINO, 2009:228).

Ao planejar e executar as estratégias pedagógicas, é fundamental que o professor leve em consideração as características dos alunos e as analise. Essa busca de compreensão auxilia no desenvolvimento do plano de ação específico para a turma, levando em consideração as especificidades do aluno.

O último elo a ser analisado, parte da palavra APRENDIZAGEM ($F=15$), perpassando pelas palavras ENSINO ($F=07$), MEDIR ($F=04$) e CONHECIMENTO ($F=05$), levando ao conceito de que a aprendizagem do conteúdo é verificado pelo conhecimento adquirido.

Após a Análise de Similitude do grupo pesquisado, destaca-se a necessidade de uma formação inicial e continuada para estudo dos conceitos como avaliação formativa e professor mediador do conhecimento, princípios que devem ser levados em consideração para uma boa prática pedagógica partindo do princípio de ressignificação da educação.

A atuação do professor, direcionada a alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, deve ser impregnada de empatia, amor, dedicação e principalmente, instituída a partir de conceitos de ressignificação e práticas educativas para uma atuação significativa no desenvolvimento do aluno. Entende-se que a avaliação, para ser formativa, deve ter um objetivo de desenvolvimento e aprendizagem e esse profissional, em sua atuação, precisa estabelecer uma quebra de paradigmas em relação a avaliação a qual é estabelecido desde o início da vida escolar dos sujeitos.

4.3.1.1 Conclusões- Parte I

A aplicação do questionário ao grupo de professores da rede municipal de Iporá-GO, levantou uma discussão numa abordagem teórica e também de senso comum, pois as palavras mais mencionadas nas Evocações Livres com significação na Nuvem de Palavras e Análise de

Similitude, tem a percepção dos professores sobre o processo de avaliação centrado no ALUNO, na APRENDIZAGEM e no PROCESSO, como percepções periféricas que aparecem nas palavras FORMA, ENSINO, AVALIAÇÃO, CONHECIMENTO, CONTÍNUO, AVALIAR, chamando a atenção a insistência dos professores em utilizar as palavras avaliação e avaliar num movimento tautológico e redundante.

Ao analisar os dados coletados da pesquisa, parte-se do pressuposto de uma prática avaliativa que se distancia muito das perspectivas de avaliação formativa e mediadora, como defendido por Luckesi (1998, 2005, 2008) e Hoffman (1993, 1995, 2014), e constitui o aporte teórico dessa dissertação. O objetivo principal da avaliação, se refere à coleta de informações detalhadas, praticando uma visão situacional do processo de ensino aprendizagem, a qual tem como foco as práticas pedagógicas do professor. Não sendo classificatória, nem excludente, muito menos a finalização de um processo, e sim como uma trajetória para diagnósticos e execução do plano de desenvolvimento da turma proposto pelo professor.

Promover uma escola inclusiva que construa a mediação da aprendizagem entre todos os estudantes será uma tarefa impossível, se dentre outros aspectos os modelos de avaliação até hoje implementados não forem alterados e não se transformarem. A mudança exige que o professor recorra à ideia de dentro da escola, onde todos devem ser incluídos, trabalhando em prol de um processo de avaliação mais humanizado.

A mudança, segundo Beyer (2005, p. 122) perpassa por: “[...] possibilitar sua convivência com outras crianças e isso significa trazê-las para o mundo tal como ele é, com todas as suas diversidades e diferenças”. No processo de avaliação, a ação docente precisa considerar o procedimento contínuo e qualitativo da aprendizagem de todos os seus estudantes, dado que a avaliação não deve ser considerada como um fato isolado das atividades cotidianas, mas sim como uma parte do processo ensino aprendizagem.

O processo de educação inclusiva fundamenta-se em aposta na conquista pela igualdade e a censura pela discriminação, asseverando a todos igualmente o acesso à educação, à participação e à igualdade de deveres e direitos, diminuindo com isso as diferenças e cooperando para a eliminação de preconceitos.

Esse é um procedimento que se desenvolverá a partir de desafios, a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagens de todos os estudantes das escolas de ensino regular. A escola precisa ser um espaço no qual os estudantes com necessidades educacionais especiais possam

desenvolver sua autoconfiança, bem como possam falar sobre seus desejos sozinhos, sem que outra pessoa faça isso por eles, construindo um futuro dentro de suas ocupações sociais, juntamente com seus pares.

Salienta-se que para alcançar os objetivos da prática educativa, é fundamental que ocorram mudanças significativas nas concepções, nas atitudes e no envolvimento de todo o quadro docente, sobretudo instituições públicas, nos âmbitos de políticas sociais e econômicas, fazendo com que a realidade do princípio da educação, seja de fato, realmente, de responsabilidade de todos.

No ambiente escolar é muito importante que os professores e os estudantes construam espaços reflexivos ao longo do processo formativo, e que estes contribuam para que todos construam uma nova identidade avaliativa que considere as desigualdades sociais, as distinções culturais e as diversidades entre os sujeitos. E por intermédio desse novo sentido de educação se pode expandir as possibilidades através das diferenças, promover transformações nos imaginários os quais levem a uma educação inclusiva.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS- PARTE II

As concepções dos professores sobre a avaliação (evocações livres) foram coletadas através da investigação de campo com aplicação pelo formulário *Google Forms*, e os resultados e discussão foram apresentados na PARTE I.

Juntamente com o instrumento anterior foi enviado um instrumento que reunia uma Escala tipo *Likert* denominada “percepção de dificuldades” elaborada pela autora com 12 itens e 4 (quatro) opções de resposta. Os 12 itens derivaram as 3 (três) dimensões a seguir: Dificuldades relacionadas à ação pedagógica, inclusão e aprendizagem.

Os dados coletados com a aplicação dos instrumentos foram tratados por meio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 22.2 for windows, e o Jamovi (2021), versão 2.2.5, baseado na linguagem computacional R, utilizado para a exploração de dados e análises descritivas e inferenciais.

A distribuição de normalidade da distribuição da amostra foi avaliada pelo teste de *Shapiro-Wilk* e a homogeneidade pelo teste de *Levene*. Para determinar o nível e dificuldade percebido pelos professores, quanto à aprendizagem, inclusão e ação pedagógica foi feita análise

descritiva que indicou as pontuações médias, o desvio-padrão no cálculo das prevalências. Para cada questão, foram atribuídos os valores de 1 a 4, indicando a progressão de muita, a nenhuma dificuldade.

Para verificar o efeito das variáveis do perfil profissional, formação, etapa em que atua e etnia, sobre as percepções dos professores foram feitos os testes paramétricos ANOVA ONE WAY para amostras independentes. Quando necessários foram utilizados os testes não paramétricos de acordo com a distribuição da amostra, como *post hoc* foi utilizado o Teste de Tukey.

A fim de analisar a correlação entre as dimensões da escala de dificuldades foi utilizada uma correlação de *Pearson*. A magnitude da correlação foi medida seguindo o parâmetro: fraca = 0,10 – 0,39; moderada = 0,40 - 0,70; forte = 0,70 - 0,80; muito forte = 0,80 -0,99 (COHEN 1988, 1992). Para todos os testes estatísticos, utilizou-se como valor de referência o nível de significância de 5%.

Na tabela 02 estão relacionados os escores descritivos da escala de percepção de dificuldades, são 12 itens da escala e três dimensões. As dimensões são contempladas pelos seguintes itens: Dimensão “dificuldades de ação pedagógica” itens 1, 2, 3, 4, e 7; “dificuldades de realizar inclusão” itens 8, 9, 10 e 11 e a terceira dimensão “dificuldade de aprendizagem dos estudantes” itens 5 e 6.

Tabela 02 - Escores descritivos da escala de percepção de dificuldades dos participantes

	Itens da escala	N	Média	Desvio Padrão	Carga Fatorial
Q1	Planejar com base na avaliação	55	2.91	0.948	0.491
Q 2	Definir metodologias e objetivos	56	2.84	0.930	0.418
Q 3	Desenvolver trabalho interdisciplinar	56	2.98	0.944	0,522
Q 4	Articular aprendizagem conceitos e procedimentos	56	2.77	0.972	0,467
Q 5	Manter a atenção dos alunos às aulas	56	2.50	0.915	0,627
Q 6	Avaliar a aprendizagem e as particularidades	55	2.62	0.850	0.526
Q 7	Assegurar a aprendizagem da língua mãe	56	2.39	0.928	0.477

Tabela 02 - Escores descritivos da escala de percepção de dificuldades dos participantes

	Itens da escala	N	Média	Desvio Padrão	Carga Fatorial
Q 8	Colaboração escola família e acompanhamento das crianças	56	2.48	0.934	0,571
Q 9	Lidar com diferenças na sala de aula	57	2.96	0.865	0.476
Q 10	Estratégias para crianças com deficiência ou transtornos	56	2.91	0.920	0.377
Q 11	Seguir o DC-GO nas avaliações de crianças com deficiência/transtorno	56	2.80	0.999	0.522
Q 12	Suporte da SME em relação a inclusão na unidade	56	3.13	0.810	0.684

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do programa JAMOVI.

Os 12 itens da escala apresentam o índice KMO¹³ de 0,843 e o teste de esfericidade de *Bartlett*¹⁴ $X^2(360) = 66; p=0,001$ indica fatorabilidade e viabilizou esta investigação. A partir da análise paralela e da rotação oblimim, verificou-se a existência de três dimensões com 78,1% da variância explicada.

Foi analisada a consistência psicométrica da escala por meio de técnicas de análise de confiabilidade pelo coeficiente ω^2 de McDonald. Esse é um coeficiente cuja função é estimar a confiabilidade de uma escala, que varia de 0 a 1, sendo os valores de 0,6 a 0,7 considerados o limite inferior de aceitabilidade (HAIR *et al.*, 2009). Para a escala de percepção de dificuldades o ω^2 de McDonald foi de 0,866. O mesmo índice para as três dimensões foram: Percepção de dificuldade de ação pedagógica 0,718; inclusão 0,854 e aprendizagem 0,827. Esses índices atestam a confiabilidade da escala.

¹³ O KMO conhecido como critério de KaiserMeyer-Olkin (KMO) pode variar de zero a um. Valores iguais ou próximos a zero indicam que a soma das correlações parciais dos itens avaliados é bastante alta em relação à soma das correlações totais. Como regra para interpretação dos índices de KMO, valores menores que 0,5 são considerados inaceitáveis, valores entre 0,5 e 0,7 são considerados medíocres; valores entre 0,7 e 0,8 são considerados bons; valores maiores que 0,8 e 0,9 são considerados ótimos e excelentes, respectivamente (HUTCHESON; SOFRONIOU, 1999; PEREIRA, 1999).

¹⁴ O teste de esfericidade de Bartlett avalia em que medida a matriz de covariância é similar a uma matriz identidade, ou seja, não apresentam correlações entre si (FIELD, 2009). Esse teste avalia, também, a significância geral de todas as correlações em uma matriz de dados (HAIR *et al.*, 2009). Os valores do teste de esfericidade de Bartlett com níveis de significância ($p<0,05$) indicam que a matriz é fatorável.

Com a finalidade de averiguar a possível associação entre as dimensões conduziu-se uma correlação de *Pearson*.

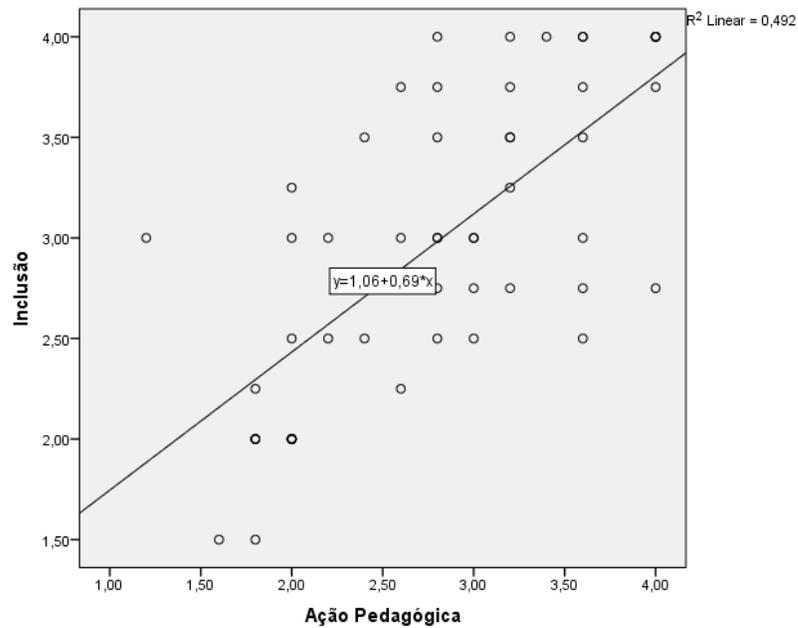
Tabela 03 - Correlação das dimensões: ação pedagógica, inclusão e aprendizagem

		Ação pedagógica	Inclusão	Aprendizagem
Ação pedagógica	Pearson's r	—		
	p-value	—		
Inclusão	Pearson's r	0.702 ***	—	
	p-value	< .001	—	
Aprendizagem	Pearson's r	0.746 ***	0.575 ***	—
	p-value	< .001	< .001	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

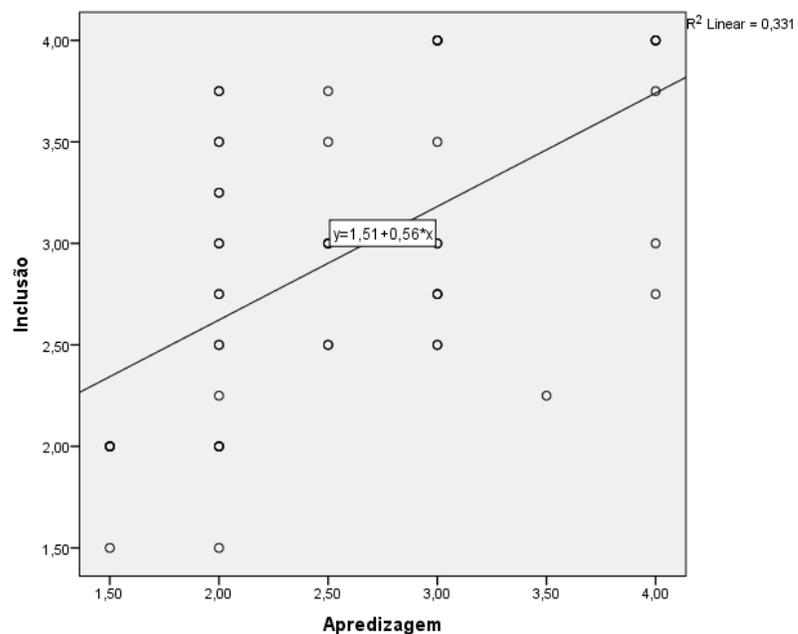
Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Programa JAMOVI.

A seguir os dois gráficos de dispersão permite verificar que à medida que aumenta a dificuldade em uma das dimensões e aumenta na outra. Esse resultado aponta para a associação de reciprocidade entre aprendizagem, ação ou ação pedagógica e inclusão. A formação seja inicial ou continuada deve contemplar esses três aspectos.

Gráfico 01 – Gráfico de dispersão correlação entre Ação Pedagógica e Inclusão

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Programa SPSS.

No gráfico 02, verificamos a dimensão aprendizagem e inclusão, tal qual no gráfico 01 verifica-se que se o professor tem dificuldade com a ação pedagógica, ele também terá com a inclusão e se tiver dificuldade com a aprendizagem dos estudantes, também terá com a inclusão.

Gráfico 02 – Gráfico de dispersão correlação entre Aprendizagem e Inclusão

Fonte: dados organizados pela autora a partir do Programa SPSS.

As três dimensões da escala de percepções de dificuldades possuem correlação significativa entre si, é positiva indicando que a maior intensidade de vivências de uma dimensão está relacionada a uma maior intensidade também das outras. Entre a ação pedagógica e inclusão a correlação de *Pearson* foi de $r=0,702$. Entre ação pedagógica e aprendizagem a correlação foi de $r=0,746$ e a correlação entre inclusão e aprendizagem foi de $r=0,575$.

O professor que tem dificuldade com a ação pedagógica, também tem dificuldades com a inclusão e a aprendizagem foi verificada em uma forte correlação entre essas três dimensões. À medida que o professor se capacita para uma das dimensões é possível que o faça com relação às outras, uma melhor ação pedagógica vai resultar num processo de aprendizagem mais significativo e um processo de inclusão satisfatório.

Mantovani de Assis e Ribeiro (2019) criou um programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental inspirado na Teoria de Jean Piaget que apresenta situações concretas por meio das quais num ambiente em que se vivencia uma prática pedagógica democrática, os alunos podem ser os protagonistas da construção do seu conhecimento. Sendo-lhe permitido expressar-se, tomar decisões naquilo que lhe é próprio, tomar pequenas decisões no seu âmbito de atuação, realizar atividades diversificadas, coletivas, individuais e independentes, fazer autoavaliação, realizar tomada de consciência, ter um ambiente livre de tensões, cooperativo, com possibilidade de interação social com os pares e com os adultos, enfim um ambiente em que a criança possa ter autonomia e ação sobre os objetos do conhecimento. Tal contexto viabilizaria a inclusão de todos os estudantes, nesse sentido Mantovani de Assis e Ribeiro (2019) defendem que a inclusão é um processo em que todos as crianças devem participar ativamente e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante e não apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, se assim fosse feito, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais poderia acontecer mais facilmente, para toda comunidade escolar, não somente para os professores e gestão escolar, como também para a própria criança e família. Uma prática pedagógica inclusiva, vai resultar em um desenvolvimento satisfatório para todas as crianças.

Conforme propõe Keller e Bessa (2017) um currículo integrado seria uma alternativa viável para mudanças no paradigma curricular tradicional e uma possibilidade de ressignificação da formação inicial e continuada de professores.

Autores como Saraiva Modesto e Bessa (2023) ressaltam a importância da formação dos professores no sentido de capacitá-los para uma atuação integrada que promova aprendizagem significativa nas diferentes dimensões do ser humano.

Quando a criança apresentar dificuldades de aprendizagem, é necessário um ajuste da ação pedagógica para atender às necessidades individuais. Por exemplo, um aluno com dificuldades de leitura pode precisar de estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de materiais visuais, recursos digitais ou estratégias de ensino multissensoriais. No entanto, se o professor não estiver familiarizado com essas abordagens ou não tiver conhecimentos sobre a alfabetização como um processo construtivo, pode enfrentar dificuldades em proporcionar uma educação inclusiva (VERNON E FERREIRO, 2013).

A prática pedagógica inclusiva requer que os professores sejam flexíveis, criativos e capazes de adaptar suas abordagens de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos. Isso envolve o uso de diferentes estratégias de ensino, avaliação formativa, atividades de grupo, diferenciação curricular e apoio individualizado, entre outras práticas inclusivas conforme proposto por Mantovani de Assis e Ribeiro (2019).

Todos esses autores corroboram na perspectiva de Montoan em relação a prática educacional com a perspectiva inclusiva, ideias apresentadas desde o ano de 2000 em que ela propunha um trabalho integrado com vistas ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Propondo a necessidade de uma visão psicossocial dos educadores em relação a seus estudantes, pois influencias sociais, psicológicas e familiares também podem interferir de forma significativa no desenvolvimento pedagógico da criança, assim necessitando de um olhar sensível para elaboração de formas estratégicas de utilização de recursos para que qualquer criança se desenvolva de forma efetiva.

A fim de verificar o efeito das variáveis de nível sociodemográficas sobre as dimensões de aprendizagem, inclusão e ação pedagógica recorreu-se a uma ANOVA ONE WAY. Após o teste de Levene e confirmada a homogeneidade da distribuição da amostra e a normalidade pelo teste *Shapiro Wilk*, constatou-se que a variável, perfil profissional não teve diferença significativa. As dificuldades com a ação pedagógica, inclusão ou aprendizagem refletem-se na atuação de todos os profissionais sejam eles professor, professor de apoio ou gestor. A etapa de atuação dos profissionais também não teve diferença significativa. As mesmas dificuldades refletem-se nos professores de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano e até mesmo na turma multisseriada. As

dificuldades na ação pedagógica, refletem-se na inclusão e na aprendizagem dos professores regentes de classe, nos professores de apoio e nos gestores. A escolaridade dos professores, foi outra variável considerada, 18,6% da amostra é constituída de professores com graduação em Pedagogia, e 81,4% tem algum tipo de especialização *latu-sensu*, contudo foi verificada diferença significativa entre essas duas categorias de profissionais, a similaridade nos níveis de dificuldades é semelhante entre os dois grupos.

Os anos de experiência foi outra variável a ser considerada, a amostra constitui-se em três categorias: 57,6% tem entre 1 a 5 anos de experiência profissional; 27,1% tem entre 6 e 10 anos de atuação e um percentual menor de 15,3% acumula uma experiência de 11 a 23 anos. Nessa variável foi encontrada diferença significativa na dimensão inclusão [$F(2,52) = 3.805$; $p=0,029$]. Na dimensão de inclusão a média dos professores com experiência entre 1 e 5 anos foi de 3,18 e $DP=0,719$; aqueles com experiência profissional entre 6 e 10 anos a média de 2,62 e $DP=0,566$ e por fim aqueles com experiência profissional superior a 11 anos a média foi de 2,72 e o $DP=0,871$.

Foi feito o *post hoc* de Tukey e indicou que a diferença se concentra entre os menos experientes e aqueles com mais tempo de experiência. Aqueles professores com menos anos de experiência tem menos dificuldades com a inclusão do que aqueles com mais experiência profissional.

A etnia foi outra variável a ser considerada, mas sem diferença significativa, contudo a dimensão da inclusão teve uma diferença marginalmente significativa [$F(1,53) = 3,66$; $p=0,061$] cuja média foi de 2,71 e $DP=0,704$ para aqueles de etnia branca e média de 3,10 e $DP=0,733$ para aqueles de etnia negra, indicando que os professores pretos tem menos dificuldade em lidar com as dificuldades de inclusão em relação aos professores de etnia branca.

Verificamos que professores com menos experiência e professores de etnia negra tem menos dificuldades em realizar a inclusão educacional. Somente esses dois grupos apresentaram diferença significativa $p<0,05$ sendo que a diferença da etnia é marginal com $p=0,61$. É possível que aqueles com ingresso recente se sintam mais abertos a realização da inclusão e os negros, por já serem vítimas de racismo, tenham algum tipo de empatia com as crianças incluídas. Mas esses resultados carecem de estudos mais profundos.

A inclusão seja na perspectiva da correlação com a aprendizagem ou da ação pedagógica representa um nível alto de dificuldade para os professores e gestores. O professor que tem

dificuldade com a ação pedagógica, também tem dificuldades com a inclusão e com a aprendizagem. Existe uma forte correlação entre essas três dimensões.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino da educação nacional que perpassa todas as etapas e níveis do sistema educacional brasileiro, e a perspectiva de trabalho através da Educação Inclusiva é a prática que deve ser seguida atualmente. Mantoan (2018) chama a atenção para essa prática pedagógica. Segundo a autora, a Educação Inclusiva é ofertada na educação básica e ensino superior a partir de uma conjuntura de serviços e recursos especializados, cuja finalidade é complementar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, permanentes e/ou transitórias, de maneira a assegurar o desenvolvimento de suas particularidades sociopolíticas, psicológicas, criadoras e produtivas para a sua formação cidadã. O objetivo da Educação Inclusiva é criar estruturas pedagógicas para que o estudante com necessidade educacional especial obtenha uma aprendizagem significativa, consiga continuar seus estudos e progrida no trabalho.

Segundo a Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96, a inserção sociocultural dos estudantes com necessidades educacionais especiais é um processo baseado na viabilização da inclusão dos que se encontram em situação de fragilidade social, no âmbito da cidade, da escola e agregando o emprego e a assistência social, portanto a Educação Inclusiva não é uma prática somente utilizada para dar suporte educacional aos estudantes com deficiência e/ou transtornos, mas também a todos os estudantes com algum tipo de necessidade específica. Assim, esse processo é um amplo desafio a ser defrontado pela escola, visto que ela só se transformará em instituição inclusiva quando garantir a universalidade, a diversidade, a qualidade do ensino e aprendizagem e, por conseguinte, da avaliação aplicada no contexto escolar.

Conseqüentemente, a escola, como instrumento de aparelhamento social, precisa estar ciente das diferentes formas de manifestação da exclusão social, como as demandas de violência, ações discriminatórias, reprovações e evasão escolar dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Para Mantoan (2018, p.59), nas escolas, a inclusão é importante porque:

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

Mantoan (2018) ressalta que o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais precisa considerar o acesso desses a uma educação de qualidade. Para tanto, é necessário que sejam estabelecidas na esfera educacional transformações de atitudes arraigadas, bem como, promover uma ruptura com ações que gerem a discriminação. Tais pressupostos embasarão a consolidação de uma sociedade organizada para respeitar as diversidades culturais existentes.

Ao serem matriculados na rede regular de ensino, os estudantes com necessidades educacionais especiais devem receber o subsídio pedagógico capaz de assegurar a aprendizagem. No ambiente escolar, a execução de um trabalho pedagógico diversificado e criativo tem sido cada vez mais indispensável, tendo em vista as crescentes modificações e reivindicações da sociedade e do mercado de trabalho.

No que concerne ao processo avaliativo direcionado aos estudantes matriculados em escolas regulares do Ensino Fundamental do Município de Iporá-GO, o sistema dispõe que eles precisam de notas bimestrais para serem aprovados anualmente. As notas resultam de vários instrumentos avaliativos: atividades, participação, simulados e provas, dentre outros. Os estudantes acompanhados com laudo ou sem laudo, também necessitam ser continuamente avaliados e o professor pode utilizar os mesmos instrumentos avaliativos.

Entretanto, deve-se levar em conta que, na maioria dos casos, os estudantes com necessidades educacionais especiais não são capazes de alcançar os objetivos descritos na matriz curricular. Ou seja, eles não conseguem acompanhar as habilidades descritas no Documento Curricular Ampliado para Goiás da série em que estão matriculados. Assim, o professor precisa levar em consideração, não somente a assimilação do conteúdo, mas o desenvolvimento do aprendiz mediante suas limitações e especificidades. Conforme consta no Documento Curricular Ampliado para Goiás (DC-GO, 2019, p. 424):

Reconhece a importância das Necessidades Educativas Especiais para a promoção de uma educação inclusiva real no estado, acredita na autonomia das escolas e dos professores, professores de apoio e intérpretes para observar cada realidade e aplicarem as metodologias e práticas pedagógicas também especiais, garantindo, assim, a aplicabilidade do currículo.

Não obstante, no Ensino Fundamental do município de Iporá, para a composição da nota dos estudantes acompanhados, com laudo e sem laudo, os professores e coordenadores

pedagógicos devem observar cada caso em particular, os quais são discutidos no Conselho de Classe de cada Unidade Escolar. Para que a avaliação aconteça de forma justa e igualitária, os professores e coordenadores avaliam cada situação individualmente, procurando conhecer bem cada estudante para garantir uma avaliação que seja, de fato, inclusiva.

Mazzotta (2014) afirma que no processo avaliativo a equipe pedagógica deve estar envolvida diretamente no procedimento educativo e deve considerar que, ao adaptar uma avaliação ou qualquer outra estratégia pedagógica, o objetivo central carece ser a oferta de oportunidades para novas aprendizagens. Ou seja, o estudante precisa ser avaliado diante das suas limitações, sem deixar de lado o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Nesse sentido, sujeitos com alto nível de comprometimento carece ser avaliados a partir daquilo que desenvolveram ao longo do bimestre, de acordo com os objetivos traçados pelo professor.

A assimilação do objeto de conhecimento, conteúdo e habilidades previstas para determinada série não deve ser o único critério a ser considerado na formulação das notas do estudante com necessidades educacionais especiais, mas sim o quanto ele participou e desenvolveu, considerando seu potencial e especificidade. Pensando no contexto da educação inclusiva, é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas e tenham como base os interesses, habilidades e necessidades de cada um. Nesse sentido, de acordo com o Documento Curricular Ampliado para Goiás (DC-GO, 2019, p. 74):

Algumas reflexões são necessárias para se repensar a relação currículo-avaliação pelo coletivo da escola: o que se avalia? Como se avalia? Quem é avaliado? Quais são os critérios e instrumentos utilizados? Quais competências e habilidades são avaliadas? Quais conhecimentos o currículo privilegia? Sendo assim, a avaliação formativa é marcada pelo diálogo, pela construção da autonomia, pela participação, pela mediação, pela inclusão e é de responsabilidade de todo o coletivo da escola, pois fundamenta-se no pressuposto de que todos os sujeitos - estudantes e professores - são capazes de aprender.

Em conformidade com o DC-GO, no âmbito escolar, antes de colocar algum procedimento de avaliação em prática, é necessário realizar uma reflexão ampla sobre seus objetivos. É importante que a avaliação privilegie o caráter formativo dos estudantes, seja instituída a partir do diálogo, abalizada pela participação efetiva desses na construção da aprendizagem, a qual deve ser mediada pela inclusão e responsabilidade de todo o coletivo da escola, visto que no campo educacional coexistem seres inteligentes e capazes de aprender.

Sasaki (2017) afirma que educação inclusiva, bem como a aprendizagem especial e a avaliação são estruturadas a partir das técnicas e recursos utilizados para que todos os estudantes possam ter acesso às mesmas oportunidades. Para tanto, as escolas precisam ser progressivamente preparadas para acolher as pessoas com deficiência, garantindo-lhes o desenvolvimento adequado de suas capacidades intelectuais e cognitivas.

Mediante esse pressuposto, ressalta-se o discurso de Cotta *et al.* (2012) segundo o qual é oportuno que o estudante com necessidade educacional especial seja desafiado a aprender, pesquisar e a descobrir soluções que se apliquem à problemática da realidade. Nesse âmbito educativo, o papel do professor será o de estimulá-lo a buscar cotidianamente o conhecimento, além de desenvolver o gosto pelo processo do saber.

Diante disso, as Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, emergem como uma forma de possibilitar o processo inclusivo, a partir de ações transformadoras da realidade educativa constituída pelos professores e estudantes. Ressalta-se que os docentes poderão promover a formação de indivíduos sob sua responsabilidade, com condições de atuação em sociedade, de forma crítica, reflexiva e autônoma.

A finalidade principal das Metodologias Ativas é colocar o estudante no centro do seu desenvolvimento, tornando-o participante ativo no processo de aprendizagem. Segundo Cotta *et al.* (2012, p. 788), as metodologias ativas de ensino e aprendizagem são embasadas em “estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva”.

Para Bessa e Costa (2019) as metodologias ativas que conferem uma participação maior às iniciativas e aos esforços espontâneos dos estudantes como atividades de manipulação e construção e a união do ensino e da pesquisa, especialmente para a solução de problemas novos ou ainda não resolvidos.

Essas autoras esclarecem que “[...]o uso de metodologias ativas implica a comparação e análise, a capacidade de avaliar, monitorar e gerenciar procedimentos diversos de resolução dos problemas, pressupõe rever e alterar suas próprias hipóteses iniciais” (BESSA E COSTA 2019, p. 173).

Beyer (2010) especifica que, no intento de promover a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, é preponderante entender a forma pela qual as unidades escolares propiciam e avaliam o processo de aprendizagem. Na concepção do autor, na conjuntura inclusiva, a avaliação da aprendizagem, direcionada para o entendimento das

necessidades educacionais de todos os estudantes, demarca ações que se distanciam dos procedimentos tradicionais, os quais se preocupam somente em classificar os estudantes mediante os procedimentos didáticos utilizados para a aprendizagem.

A escola somente se consolida como inclusiva ao se adaptar para atender estudantes, não apenas típicos, como também os atípicos. Nesse sentido a reorganização do espaço precisa começar por seu ambiente físico e acomodações. Salas de aula, bibliotecas, pátio, banheiros, corredores e demais ambientes são elaborados e adaptados em função de todos os estudantes.

Eizirik (2014) elucida que ensinar para uma sociedade inclusiva implica envolver e compreender toda uma intrincada realidade presente nas salas de aula. A educação para a inclusão, fundamenta-se na premissa de que todos têm o direito de estudar em uma escola regular, na qual terão a mesma oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento do que é ministrado em sala de aula, independente de quaisquer características específicas e peculiaridades. Ressalta-se que esse aspecto engloba, tanto as deficiências físicas, como as cognitivas. Segundo o referido autor, a educação inclusiva, como um todo, necessita entender e aceitar o outro na sua singularidade e diversidade.

4.4.1 CONCLUSÕES PARTE II

Um destaque dessa investigação está relacionado à similaridade das dificuldades dos professores em articular a ação pedagógica, inclusão e a aprendizagem. O professor que tem dificuldade com a inclusão também tem dificuldade com a aprendizagem e com a ação pedagógica. Essa realidade fica evidente quando variáveis como idade, etapa em que atua, formação, perfil profissional e forma de ingresso não apresentou nenhuma diferença significativa. As dificuldades com a inclusão foram ressaltadas especialmente quanto a experiência profissional, os professores com menos experiência tem também menos dificuldade que aqueles com mais experiência profissional, contudo, cabe destacar que a experiência profissional pode ser um fator relevante na capacidade de um professor para realizar a inclusão educacional, mas não é o único fator determinante. A competência na realização da inclusão educacional depende de uma combinação de fatores, que incluem não apenas a experiência profissional, mas também a formação acadêmica, o conhecimento teórico e prático em educação inclusiva, as habilidades de comunicação e empatia, a capacidade de adaptação e flexibilidade, entre outros aspectos.

Mantoan (2015) destaca que ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais, e que não é possível pensar a educação escolar sem a perspectiva de uma formação integral do aluno, de um ensino participativo, solidário e acolhedor. Essa mesma premissa aplica-se ao aluno e ao professor. Um projeto educacional inclusivo nasce da cooperação, colaboração, convivência, o que torna fundamental uma constante atualização dos professores e independente da sua experiência profissional. Uma combinação de experiência, formação, habilidades, atualização contínua e trabalho em equipe são elementos essenciais para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação teve como objetivo geral analisar as percepções de avaliação de uma amostra de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação de Iporá-GO, e como objetivo específico verificar o nível de dificuldade em três dimensões: aprendizagem, inclusão e ação pedagógica.

Ao falar sobre avaliação no instrumento de Evocações Livres com significação na Nuvem de Palavras e Análise de Similitude, os professores tem como discurso as palavras: “aluno, processo e aprendizagem” que foram as três palavras mais frequentes e que definiram o conceito de avaliação. Numa frequência menor surge três palavras que se complementam e atuam como representações secundárias: forma, ensino, e a própria palavra avaliação para explicar a avaliação. Surge a ideia de processo, ensino e aprendizagem, mas o centro da avaliação para os professores continua sendo o aluno. A formula mágica seria AVALIAÇÃO = PROCESSO = ALUNO.

Ao fazer uma Análise de Similitude para identificar as coocorrências e as conexões entre as palavras, as três surgem novamente, contudo as mais frequentes e que se relacionam com o aluno são: observar, avaliar, verificar, diagnóstico, professor e conteúdo. Palavras essas que se referem as ações do professor, o aluno é o centro da avaliação, mas o principal agente dessa avaliação não é o aluno (o que sente, vivência, aprende, interage, assimila) mas o professor e as suas ações. Ao definir o processo, o professor deixa claro que este deve ser contínuo e consiste numa investigação. A aprendizagem deve ser qualitativa, focada no estudante e propende medir o seu conhecimento.

As três palavras “ensino”, “medir” e “conhecimento” estão num mesmo patamar de frequência, indicando seu grau de importância no processo de aprendizagem. O foco da aprendizagem é o ensino, isso é, mensurar o conhecimento do aluno. Essa forma de pensar a avaliação difere de pensadores importantes como Luckesi e Hoffman, que discutem a avaliação não de uma classificatória e excludente, mas como um processo situacional de ensino aprendizagem com proposta de avaliação formativa e mediadora.

Assim, Foucault (2002, p.154) destaca que “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle, normalizante uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”, baseado nessa citação pode-se dizer que as percepções ou representações dos professores investigados ainda é muito tradicional e não faz interfaces com a

ação pedagógica e a aprendizagem, mas utiliza essas duas dimensões para qualificar, classificar, medir.

Verifica-se um progresso quanto a percepção de avaliação como um processo de aprendizagem, mas o centro do sucesso ou do insucesso ainda é o estudante, se algo der errado, toda a culpa é do aluno, se ele não aprende a culpa também é dele, a ele cabe todo o peso da avaliação seja de forma negativa ou positiva. A avaliação tem relação com a aprendizagem, com a inclusão e com a prática pedagógica do professor, na percepção dos professores o foco da avaliação ainda é mensurar, medir e não é uma proposta formativa e mediadora.

Ao realizar a análise inferencial das principais dificuldades que os professores identificaram verificou-se uma forte correlação entre prática pedagógica, inclusão e aprendizagem. O professor que tem dificuldade com a ação pedagógica, também tem dificuldades com a inclusão e a aprendizagem. Existe uma forte correlação entre essas três dimensões. À medida que o professor se capacita para uma das dimensões é possível que o faça com relação às outras. Uma melhor ação pedagógica vai resultar num processo de aprendizagem mais significativo e uma inclusão satisfatória.

Outro ponto que chamou a atenção nessa investigação é a similaridade das dificuldades dos professores em articular a ação pedagógica, inclusão e a aprendizagem. O professor que tem dificuldade com a inclusão também tem dificuldade com a aprendizagem e com a ação pedagógica e conseqüentemente tem dificuldade com a própria avaliação, por isso que a percepção de avaliação está centrada no aluno, embora os professores a apontem como um processo.

Variáveis como idade, etnia, etapa em que atua, formação, perfil profissional e forma de ingresso não apresentaram nenhuma diferença significativa, os resultados se apresentam como se a população investigada fosse similar nesses aspectos, é possível que tais resultados venham a indicar que os conhecimentos dos professores ou auxiliares de classe estão restritos ao senso comum, sem uma reflexão a partir da ação.

As dificuldades com a inclusão foram ressaltadas especialmente quanto a experiência profissional, os professores com menos experiência têm também menos dificuldade que aqueles com mais experiência profissional, e sentem-se mais confortáveis para realizar a inclusão. Parecem melhores adaptados a mudanças e mais capacitados para lidar com situações desafiadoras. Não foi a idade dos participantes que apresentou diferença significativa foi a

experiência profissional mais recente. A competência na realização seja da avaliação da prática pedagógica ou da inclusão depende de uma combinação de fatores, que incluem não apenas a experiência profissional, mas também a formação acadêmica, o conhecimento teórico e prático, as habilidades de comunicação e empatia, a capacidade de adaptação e flexibilidade, entre outros aspectos. Professores com mais experiência profissional podem ter tido a oportunidade de vivenciar uma variedade maior de situações educacionais e ter adquirido conhecimentos práticos valiosos ao longo dos anos, aprendendo com os sucessos e desafios encontrados em sala de aula (TARDIF, 2014), contudo realizar a inclusão representou nessa investigação um desafio maior para esse grupo.

Outro elemento que chamou atenção nessa investigação foi a inexistência de diferença significativa entre a formação profissional dos professores. Esperava-se diferença significativa entre professores regentes de classe e professores de apoio uma vez que a formação dessas duas classes é diferente, bem como a remuneração e a formação continuada, contudo os resultados foram similares, o nível de dificuldade desses dois grupos foi muito semelhante nas dimensões investigadas. A idade foi outra variável em que se esperava diferença, nas três categorias de idade (25 a 31 anos); (32 a 40 anos) e (acima de 41 anos) mas, não foi encontrada diferença significativa, ou seja, todos os professores apontaram nível similar de dificuldades quanto as três dimensões estudadas.

Os professores alfabetizadores tem um desafio maior que os demais, pois existe uma determinação de prazo para a conclusão do processo de avaliação, as avaliações nacionais com cobranças sucessivas de desempenho, mas nesse estudo os professores que atuam nas etapas de 1º ao 5º ano apresentaram resultados similares quanto ao nível de dificuldade nas dimensões de aprendizagem, inclusão e ação pedagógica. Outro aspecto surpreendente nessa investigação foi a formação dos professores, 81,4% tem algum tipo de pós graduação, mas esses anos complementares de estudos não garantiram melhor articulação entre as três dimensões, denotando que os graduados e os pós-graduados têm os mesmos níveis de dificuldades.

Portanto, a primeira inferência que se pode fazer é que competência na realização da inclusão educacional depende de uma combinação de fatores, que incluem não apenas a experiência profissional, mas também a formação acadêmica, o conhecimento teórico e prático em educação inclusiva, as habilidades de comunicação e empatia, a capacidade de adaptação e flexibilidade, entre outros aspectos.

Para tanto, é importante que as universidades contribuam aprimorando a formação dos futuros professores, de modo que aprendam a observar seus alunos, ensinando-os a se relacionar com eles e com o mundo que os cercam, com a finalidade de que ambos sintam alegria por aprenderem juntos (ASSIS, 2018).

Projetos educativos inusitados ou inovações pedagógicas incoerentes, não se configuram como sendo mudanças adequadas à realidade da inclusão escolar, é imprescindível, segundo disserta Mantoan (2003) se pensar com simplicidade, é necessário que se pense também em alterações admissíveis de serem feitas no dia a dia da sala de aula, com estratégias e metodologias que possam ser aplicadas com facilidade e atendam a urgência da necessidade e da acessibilidade do aprendizado, assim sendo possível evitar atrasos do desenvolvimento de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Assis (2018) ressalta que se os docentes se empenharem, se prepararem, atualizarem seus conhecimentos sobre como os estudantes se desenvolve, levando em consideração as etapas de desenvolvimento nos diversos períodos do seu crescimento, seja possível ofertar a estes uma educação de melhor qualidade e, por conseguinte, os problemas educacionais existentes serão superados.

O desafio é a escola, governo e a sociedade providenciar a ruptura com um sistema educacional que transmite conteúdos e avalia, somente quantitativamente, o que cada estudante conseguiu passivamente reter, para se promover um recinto escolar que seja humano o suficiente para garantir a todos os direitos de conviver, de interagir com o saber e de aprender dentro das suas especificidades, particularidades, competências e habilidades. Como propõe Mantoan (2003) um processo de inclusão pela perspectiva singular de recursos do cotidiano da sala de aula, dando funcionabilidade e restaurando o ambiente educativo, organizando-o e planejando-o de maneira a asseverar novas probabilidades de acolhimento, compreensão, bem-estar e ensino aprendizagem significativas a todos os discentes.

Baseado em referências e observação através da pesquisa realizada, verificou-se a necessidade de melhoria na prática pedagógica, portanto atualmente na rede municipal de educação em Iporá, o plano de atendimento individualizado (modelo em APÊNDICE A) é o primeiro documento elaborado para o acompanhamento realizado, o mesmo é desenvolvido partindo do princípio de uma avaliação diagnóstica da potencialidade do estudante, com propostas pedagógicas de desenvolvimento anuais e que os professores possam tirar como métrica para a elaboração do planejamento de atividades, seja elas flexibilizadas, adaptadas ou

ampliadas respeitando os princípios da Base Nacional Comum Curricular e conforme o estudo do CID¹⁵ elaborar as intervenções necessárias, sempre com o acompanhamento multiprofissional e verificando situação familiar, esse plano anual de atendimento fundamenta as intervenções pedagógicas. Outro documento utilizado para subsidiar o acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais é o Relatório de Inclusão (em APÊNDICE B), onde os professores descrevem todas as intervenções e habilidades propostas e atingidas.

O acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais requer desdobramentos do ambiente escolar que vão além da efetivação da matrícula numa sala de aula comum, portanto dentro dessa visão e do trabalho realizado na rede municipal de educação de Iporá, a partir da aplicação da pesquisa, destaca-se os cursos de Capacitação Pedagógica realizados no primeiro semestre para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com propostas de práticas pedagógicas voltadas para o pensar, refletir e reconstruir o processo de ensino e aprendizagem. E no decorrer do ano de 2023 com a aplicação do curso de Capacitação em Educação Inclusiva para aperfeiçoamento em relação aos CIDS das crianças atendidas, mas com objetivo de ser trabalhado ações pedagógicas para aplicação em sala de aula, baseado em Estudos de Casos de estudantes da rede e momentos vividos no ambiente escolar, quanto nos campos de prática assistencial. Resultados positivos que poderão ser alcançados diante das estratégias estabelecidas dentro dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem previsto no DC-GO e estruturados de forma flexibilizada, adaptada ou ampliada pelos professores.

Essa capacitação também deve ser realizada para toda a equipe que compõe a Unidade Escolar, desde os administrativos até aos professores, pois a Educação Inclusiva acontece a partir do momento que o estudante é matriculado em uma Unidade Escolar da rede municipal de educação. Um trabalho de acompanhamento com as famílias e equipe multiprofissional é realizado, o atendimento ao estudante se inicia na chegada dos portões da escola, tem continuidade dentro de sala de aula com um processo de ensino aprendizagem significativo e planejado, no horário de sua alimentação e descanso se necessário, e até quando a mesma tem em horário de contra turno é seu reforço garantido e o atendimento do psicopedagogo na Sala de Atendimento Educacional Especializado para um trabalho lúdico e prático dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem traçados para o desenvolvimentos das competências e habilidades necessárias.

¹⁵ **CID** é a sigla para Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde utilizado por profissionais e empresas do setor.

No município de Iporá, objeto de estudo dessa investigação diante dos vários casos de crianças laudadas, consegue-se perceber a ação do trabalho da equipe gestora que acolhe e respeita as diferenças, assim a inclusão realmente acontece em todo o ambiente escolar, é se faz necessário destacar esse agente que faz toda a diferença dentro de um ambiente com percepção inclusiva, onde o diretor tem uma prática inclusiva, sua equipe conseqüentemente tem ações inclusivas diferenciadas.

Mediante esse pressuposto, o processo de inclusão significa estabelecer mudanças no meio escolar, transformações pensadas com concretude, carinho e atenção, gerando adequações que oportunizem o acesso dos educandos à aprendizagem, mas que essas sejam possíveis de serem consolidadas.

Ações foram propostas, iniciativas realizadas, contudo ainda não alcançou o professor, esses ainda não estabelecem relações entre as dimensões estudadas, o que os torna presos a visão tradicional da avaliação. Repetem um discurso, mas que ainda não conseguiram transpor para a sua prática profissional. Essa pesquisa deixou claro que é necessário uma visão nesse sentido, de capacitação dos professores para que estes possam identificar as necessidades educacionais de cada educando, criar e elaborar um plano de ensino dentro do ensino comum, municiando recursos para os estudantes com necessidades educacionais especiais aprenderem de forma diferenciada, adequando as situações de ensino, trazendo para o seu dia a dia não só na parte pedagógica, como também os preparando para interagir em sociedade.

Portanto a prática pedagógica inclusiva requer que os professores sejam flexíveis, criativos e capazes de adaptar suas abordagens de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos. Isso envolve o uso de diferentes estratégias de ensino, avaliação formativa, atividades de grupo, diferenciação curricular e apoio individualizado, entre outras práticas inclusivas conforme proposto por Mantoan (2005, p. 25):

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

Segundo as autoras, a educação inclusiva, como um todo, necessita entender e aceitar o outro na sua singularidade e diversidade.

Essa investigação é bem elementar, e abre perspectivas de investigações mais profundas, porque deixou muitas indagações em aberto: qual seria o resultado se os mesmos instrumentos fossem utilizados em escala nacional? Porque a experiência profissional foi o único aspecto diferente nesse universo de professores? Qual o melhor tipo de formação continuada? Como articular Aprendizagem, avaliação, inclusão e prática pedagógica no contexto dos professores de Iporá? Como analisar o sistema de avaliação diagnóstica em larga escala e comparar o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais? E descrever as principais dificuldades na ação pedagógica dos professores. Essas são perguntas que alerta e faz pensar e ao mesmo tempo abre novas linhas de pesquisa para estudos posteriores.

Algumas contribuições importantes dessa pesquisa foram: avaliar as percepções dos professores sobre suas práticas; apresentar a necessidade da formação continuada que integre a aprendizagem, avaliação, prática pedagógica e inclusão no município de Iporá e por fim apresentar um instrumento com um importante coeficiente de confiabilidade que permite investigar as dimensões de aprendizagem, inclusão e prática pedagógica elaborado pela autora, e que pode ser utilizado em investigações subseqüentes.

Para finalizar a pesquisa nada melhor que meditar nas palavras de Mantoan (2003, p.32) “É preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos”. A escola aberta e dialogada com todos é a oportunidade para que sejam reescritas novas páginas na história do sistema educacional, referenciais de uma nova educação que contemple o diálogo, a compreensão sociocultural, a valorização humana e a aprendizagem de ensino significativo e de qualidade, especialmente nesses dias em que o fascismo é uma ameaça real. Nesse âmbito, como consideração final é essencial que se olhe para a escola real e entreveja a oportunidade de, através dela, tornar a aprendizagem verdadeira para todos indistintamente.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Necesidades especiales en el aula**. Guía para la formación del profesorado. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 2002.
- ALLAL, L.; LOPEZ, L. M. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In: OECD. **Formative assessment: improving learning in secondary classroom**, 2005. Disponível em: http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2023.
- ARANHA, M. S. F.. **Inclusão Social**. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2009.
- ASSIS, O. Z. M.; RIBEIRO, C.P. Construção do conhecimento. Revista **Scheme**, Volume 11 Número Especial, 2019.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **A educação do século XXI à luz do construtivismo Piagetiano**. Copyright © by autores, 2018.
- _____. **Entrevista**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Volume 5 Número 1 – Ago-Dez/2013 169. www.marilia.unesp.br/scheme. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2013.v5n1.p169-189>. Acessado em 10 de junho de 2023.
- BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- BECKER, F. Docência e história da matemática: concepções Epistemológicas. Revista **Scheme**, Volume 14 Número 2 – Ago-Dez/2022.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Seminal: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BESSA, S.; COSTA, V.G. Jogo sempre 12: opção à compreensão das operações aritméticas. **Scheme**. Volume 8 Número 1 – Jan-Jul/2016.
- BESSA, S; COSTA, V. G. Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com metodologias ativas. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular, educação é a base**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

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

BRASIL. Constituição do Estado de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.256/2020, de 9 de janeiro de 2020.** Diretrizes para a organização e normatização da Educação Especial. 2020. Disponível em: < <https://lappei.fae.ufmg.br/resolucao-see-no-4-256-2020-de-9-de-janeiro-de-2020/>>. Acesso em: 18 março 2023.

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

BRASIL. **Documento Curricular para Goiás.** Conselho Nacional de Secretário de Educação. Secretária de Estado de Educação – Seduc/Consed. 2018.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. INEP. **Prova Brasil 2013 & ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) 2013.** Brasília: MEC/INEP/DGP, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/ Inep).** 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 01 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar 2013.** Brasília: MEC/INEP/DAEB, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2009**. Aprovado em: 30/6/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Ministério da Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 05 de junho de 2023.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BUENO, J.G.S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: CAPES, 2008.

CALDEIRA, A. M. S. Resignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, A. M. S. (Org.). **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: Prograd/UFMG, 2010.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia** – 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518 DOI: 10.9788/TP2013.2-16. 2013.

CAMPOS, Carolina Rosa; ZAIA, Priscila; OLIVEIRA, Karina Silva; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Avaliação Psicológica e Intervenção: Um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação**. 2019.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; Baptista, Claudio Roberto. **Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar**. Revista Educação Especial, vol. 25, núm. 44, setembro-dezembro, 2012, pp. 383-398 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

CLARK, I. Formative Assessment: Assessment is for self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, v.24, p.205-249, 2012. Disponível em:

<http://www.springerlink.com/content/kg0004484463580g/fulltext.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences** (2nd ed.). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1988.

COHEN, J. A power primer. **Psychological Bulletin**, 112, 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155. 1992.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Documento Curricular Ampliado para Goiás**. Secretaria do Estado de Educação/União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Documento-Curricular-para-Goi%C3%A1s.pdf>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, 11/9/01, e Parecer nº 17, de 3/7/01.

COTTA, R. M. M.; et.al. Construção de portfólios coletivo em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.3, n.17, p.787- 796, 2012. Disponível em: Acesso 18 de agosto 2021.

COUTO, A. et al. Adoecimento docente: uma análise de redes semânticas baseada na teoria dos grafos. **Psicologia, saúde & doenças**, 2019, 20(3), 682-697 ISSN - 2182-8407. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2017.

DANTAS, R. **Práticas avaliativas no ensino de inglês para alunos com deficiência múltipla: explorando a inteireza do possível**. *Revista Odisseia, [S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 30 – 47, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva** / Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2017.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da Aprendizagem - Revendo Conceitos e Posições. In: SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. (org)- 4.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

EIZIRIK, M. F. **Diferença e Exclusão ou... A gestação de uma mentalidade inclusiva**. MEC/SEE. Inclusão revista da Educação Especial. V. 4 –Nº 3 de julho/outubro, 2014.

FARFUS, Daniele. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

FERRARI, Márcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. 2013. Disponível no site: < <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>>. Acessado em 10 de junho de 2023.

FERREIRA, Márcio Henrique Wanderley. CÔRREA, Renato Fernandes. **ESTUDO MÉTRICO SOBRE BIBLIOTECA DIGITAL: uso do software iramuteq**. In: XIX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB 2018, Londrina-PR. *Template* Comunicação Oral. UFL: 2018.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: ArtMed. 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica a ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n123, , 663-689, set/dez. 2010.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 de março de 2022.

GAZIM, E. *et al.* **Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate**. *Revista Chão da Escola*. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes. 2016.

GONZÁLEZ, M. C. O. **Evolución histórica de la atención a las necesidades educativas especiales: una perspectiva desde la universidad**. In: Congreso Nacional Sobre Universidad Y Discapacidad, 1., Salamanca, ES, nov. 2005, p. 11-14.

GREGO, S. M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas-SP: Autores Associados, 2017.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2017.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2010.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 16.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 7ª ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HUTCHESON, G. D.; SOFRONIOW, N. The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models. London: Sage Publications. 1999.

IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/ipora/panorama>>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

KAMII, C.; JOSEPH, L. L. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética.** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

KELLER, E. ; BESSA, S. Construindo alternativas para a formação inicial de professores: Percepções de estudantes de pedagogia sobre a abordagem curricular integrada. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.01, p. 153–176jan./mar.2017.

LEITE, E. R. C. **A importância da abstração reflexionante para a construção do conhecimento matemático.** Tese de doutorado (283 f) da faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. **Inclusão: Revista da educação especial.** Brasília, p. 24-28, out/2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O desafio das diferenças na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A hora da virada. Inclusão: Revista da educação especial.** Brasília, p. 24-28, out/2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** 10 mai.2005. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0182/aberto/mt_67180.shtml. Acesso em: 20 julho 2023.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z; RIBEIRO, C. P. Construção do conhecimento. Revista Scheme. Volume 11 Número Especial/2019. Disponível em: www.marilia.unesp.br/2019.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZOTTA. M. J. S. **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 2014.

MAZZOTTA. M. J. S. **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 2010a.

MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf> . Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

MERTENS, D. **Transformative research and evaluation: dimensions of diversity.** 2009. Disponível em: http://konference.fdvinfo.net/rc33/2004/Data/PDF/stream_02-09.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

MONTEIRO, K. R. A. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na Prova Brasil.** 122f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

NESCON. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 15 março 2023.

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti. AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista – 2009, Vol. 25, nº 02, 223-240.** DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010>

OLIVEIRA, A.; CAMPOS, T. **Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.** Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 16, n. 31, 2005.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar:** Renúncia à educação. 4 ed. São Paulo: Xamã, 2011.
Pedagógica com Metodologias Ativas. **Bolema, Rio Claro** (SP), v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019.

Pedagógica com Metodologias Ativas. **Bolema, Rio Claro** (SP), v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019.

PEPSIC. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016>. Acesso em: 08 de março de 2023.

PEREIRA, J, C, R. Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: EDUSP. 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. **Didática do ensino.** São Paulo Saraiva: 2016.

PIAGET, Jean. A **Epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. **Six études de psychologie.** Paris: Gonthier, 1964.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** 10ª edição. São Paulo: Forense. 2010.

PIAGET, Jean. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Sobre a Pedagogia:** Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência na Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
PORTALMEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PROIAC. Disponível em: <<http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/porquedafalaraindaemavaliacao.pdf>>. Acesso em: 18 março 2023.

R CORE TEAM. **R: A Language and environment for statistical computing.** (Version 4.0) [Computer software]. 2021. Disponível em: < <https://cran.r-project.org>>. Acesso em: 19 março 2023.

RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, P. (Coord.) **Para uma fundamentação da avaliação em educação.** Lisboa: Edições Colibri, 2014.

SARAIVA, F. M. F., MODESTO, J. G., BESSA, S. Formação continuada de professores na educação infantil: uma revisão sistemática. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 15(4), 3055–3073. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n4-006> 2023.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência.** São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, R. K. **Questões semânticas sobre as deficiências visual e intelectual na perspectiva inclusiva.** São Paulo, 2006a.

SASSAKI, R. H. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 2. Ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2017.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 417-434, set./dez. 2012.

SOBRINHO, J. D. **Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil.** In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação Construindo o Campo e a Crítica.* Florianópolis: Insular, pp. 13-62. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª edição São Paulo: Vozes. 2014.

TARSILA, M. Inclusiveness and social justice in evaluation: Can the transformative agenda really alter the status quo? A conversation with Donna Mertens. **Journal of Multidisciplinary evaluation**, v.6, n.14, p. 102-113, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/9Q31U>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

The jamovi project (2021). *jamovi.* (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

UFS. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/7/13.pdf>. >. Acesso em: 18 março 2023.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: FERREIRO, E. (Org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 176-191.

WASSERMANN, S. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1990.

ZANARDINI, João Batista. Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007). Tese de Doutorado do Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis-SC. Fevereiro 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Unidade de ensino de origem: _____

Professora: _____

Responsáveis pela elaboração PDI (cargo, nome): _____

DADOS DO ESTUDANTE

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Turma: _____

Turno: _____ Período de AEE: _____

Composição do atendimento: () individual () coletivo

Diagnóstico Médico: _____

Hipótese diagnóstica: _____

É acompanhado por Equipe Multiprofissional? Qual especialidade?

Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais?

Utiliza recurso de acessibilidade? Descreva.

Limites e Agressividade:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| () Apresenta Auto-agressividade (|) Apresenta indisciplina |
| () Apresenta Heteroagressividade (|) Apresenta desobediência |
| () Apresenta apatia | às regras e/ou combinados. |

Obs.: _____

Comunicação e Linguagem

Apresenta intenção comunicativa: () Sim () Não

1. **AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA-** Apontar de forma descritiva as condições familiares e escolares.

1.1 Âmbito Familiar

- 1.1.1 Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes);

1.1.2 Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas);

1.1.3 Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar.

1.2.2 Âmbito Escolar- Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do aluno.

1.2.1 Em relação à cultura e filosofia da escola;

1.2.2 Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de alunos nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.)

1.2.3 Em relação às atitudes frente ao aluno (alunos, funcionários, professores, gestores, pais);

1.2.4 Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente às dificuldades do aluno, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.).

2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

2.1 Proposta curricular prevista no DC-GO para o ano de escolaridade no qual o estudante está matriculado.

2.2 Planejamento Pedagógico (trimestral)

2.2.1 Potencialidades- O que o estudante consegue fazer com facilidade, assuntos com o qual se identifica, no que se destaca;

2.2.2 Necessidades educacionais específicas- Barreiras, dificuldades;

2.2.3 Objetivos propostos- Objetivos propostos afim de sanar as barreiras;

2.2.5 Atividades sugeridas- Atividades sugeridas diante dos objetivos propostos;

2.2.5 Recursos materiais

2.2.5.1 Adaptações de materiais- Uso de tecnologia assistiva;

2.2.3 Colaboradores e expectativas- Profissionais da escola e de outras instituições que acompanham o estudante.

3.AVALIAÇÃO PROCESSUAL- Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do estudante, no final do período, descrever as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados, registrar de que forma as ações repercutiram no desempenho escolar do aluno.

5 ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

5.2 Aos coordenadores e gestores

5.3 Aos Especialistas

5.4 Aos professores da sala regular

6 RESULTADOS

Não precisa constar no plano, mas são dados importantes a serem observados no decorrer do trimestre para compor o Relatório de Inclusão (modelo no próximo anexo).

Aspectos que devem ser observados: Linguagem e oralidade, Leitura e Escrita, Pensamento lógico matemático, socialização, motricidade.

APÊNDICE B- MODELO DE RELATÓRIO DE INCLUSÃO UTILIZADO NO MUNICÍPIO DE IPORÁ-GO.¹⁶

Relatório de Inclusão

1.Dados Gerais

Unidade Escolar:

Nome do Aluno:

Data de Nascimento:

Nome do Pai:

Nome do Mãe:

Responsável pela Criança:

Professor Regente:

Professor de Apoio:

Série/Ano:

Diagnóstico (C.I.D.):

2Histórico do Aluno

Apresentar um breve relato sobre o contexto da criança:

- Contexto familiar (com quem a criança vive, os pais/responsáveis são presentes na escola, cobram dos professores, entre outros).
- Contexto escolar (como a criança se apresenta em sala de aula, gosta de ir para escola, tem interesse em aprender, é motivada, entre outros).
- Acrescentar outras informações relevantes sobre o aluno.

3. Desenvolvimento e Habilidades do Aluno

3.1 Atenção e Concentração

Descrever como se dá a atenção e concentração da criança, se consegue terminar a atividade proposta sem se distrair, ou se a criança se distrai com qualquer estímulo na sala de aula. Pode acrescentar se é muito dispersa, ou distraída, entre outros.

¹⁶ Modelo elaborado pela psicóloga Gabriela Cândido Campos, servidora efetiva municipal desde o ano de 2018, integrante da Equipe Multiprofissional da sala de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Iporá-GO.

3.2 Memória e Assimilação de Conteúdo

Descrever como se dá o aprender da criança, por exemplo, se ela consegue reter o conteúdo que o professor apresentou hoje, se no mês seguinte ela ainda se recorda do conteúdo ou esquece aquilo que foi ensinado. O professor pode acrescentar se o aluno é capaz de associar os conteúdos.

3.3 Criatividade

Descrever se a criança é capaz de apresentar estratégias diferenciadas para a solução da atividade apresentada. O professor pode relatar também se o aluno usou novos mecanismos para desenvolver as tarefas.

3.4 Linguagem e Comunicação

Descrever como é a comunicação do aluno com os colegas e professores, linguagem verbal, gestual, vocabulário limitado, repetição de palavras, expressão corporal, entre outras. O professor pode descrever também se o aluno consegue relatar acontecimentos simples de modo compreensível.

3.5 Habilidades Escolares

Descrever os pontos fundamentais das competências na aprendizagem da criança, conforme os objetivos de desenvolvimento e habilidades propostos no DC-GO Ampliado. É importante a observação para cada etapa, sendo elas de **Bebês ou Crianças Bem Pequenas**, por exemplo andar, correr, pular, brincar, interagir, responder a comandos, se comunicar através de gestos ou fala, conhecimento das partes do corpo, equilíbrio corporal, coordenação motora grossa e fina. O professor pode acrescentar informações relevantes sobre a aprendizagem da criança.

3.6 Habilidades Sociais

Descrever como é a relação do aluno com os colegas, professores e todos aqueles que convivem com a criança na escola. Se a criança consegue ter um bom convívio na sala de aula, ou se esse convívio é limitado, se participa das atividades grupais, se interage

durante o recreio ou nas atividades fora da sala de aula, se é tolerante com as pessoas, se é capaz de atender as regras para convivência em grupo, entre outras. O professor pode acrescentar se o aluno participa de projetos e eventos na escola.

3.7 Habilidades no Autocuidado

Descrever se a criança consegue se alimentar sozinha, ir ao banheiro, beber água, caminhar, entre outras. É importante relatar também a autonomia da criança dentro da escola, ou o quanto ela depende do professor de apoio.

4. Instrumentos Avaliativos

Descrever o processo avaliativo adotado com a criança e os instrumentos utilizados.

5. Parecer do Conselho de Classe

Relatar a visão que os professores e gestores tem do aluno. Acrescentar as observações e pontuação que foram feitas durante o Conselho de Classe.

Local e Data.

Nome e Assinatura do Professor de Apoio

Nome e Assinatura do Professor Regente

Nome e Assinatura do Coordenador Pedagógico

Nome e Assinatura do Diretor

APÊNDICE C- ATITUDES, PERCEPÇÕES E DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM IPORÁ.

Caro colega,

Estou realizando uma pesquisa para elaboração de minha dissertação do Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologia promovido pela UEG unidade Luziânia, sobre Processos Avaliativos de estudantes do Ensino Fundamental I da rede municipal de Iporá.

Este questionário tem como objetivo avaliar o perfil socioeconômico do professor do ensino fundamental I da rede municipal de Iporá, conhecendo os participantes, descobrindo suas necessidades, refletindo à realidade para que se possa produzir conhecimentos.

Sua colaboração é essencial, respondendo sem qualquer receio de exposição, pois a ausência da identificação pessoal e institucional no processo de análise dos dados se constitui da preservação do anonimato.

Obrigada pela colaboração.

Ana Paula Ferreira

PERFIL SOCIOPROFISSIONAL

- PROFESSOR REGENTE**
- PROFESSOR DE APOIO**
- PROFESSOR MEDIADOR**
- COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**
- GESTÃO**
- OUTROS:** _____

1.Gênero

- Feminino Masculino Outro

2.Etnia- me considero:

- Branco Preto Pardo Outro

3. Idade: _____

4. Turma em que atua?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

Sala Multisseriada

5. De que forma ocorreu o seu ingresso na Rede Municipal de Educação de Iporá?

Concurso

Processo Seletivo

Contrato Emergencial

6. Sobre a sua formação profissional

Nível de Escolaridade

Ensino Superior

Pós-Graduação Latu Sensu

Pós-Graduação Stricto Sensu- Mestrado

Pós-Graduação Stricto Sensu- Doutorado

Outra formação

7. Tempo que atua como professor?

Até 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 e 20 anos

Acima de 20 anos

8. Quanto tempo você tem de experiência profissional no Ensino Fundamental: _____

9. Marque todas as alternativas atribuindo uma nota conforme o destaque abaixo, quanto ao grau de dificuldades ou facilidade que você tem como professor (a) da Educação Básica séries iniciais:

(1) muita dificuldade, (2) alguma dificuldade, (3) nenhuma dificuldade, (4) me sinto confortável quanto a isso:

- Planejar levando em conta os resultados da avaliação.
- Definir metodologias adequadas aos objetivos.
- Desenvolver trabalho interdisciplinar.
- Articular a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.
- Manter a atenção dos alunos durante as aulas.
- Avaliar aprendizagem dos alunos levando em conta as particularidades.
- Assegurar a aprendizagem da leitura e escrita.
- Promover a parceria e colaboração constante entre família e escola no acompanhamento pedagógico das crianças.
- Alunos sem deficiência ao lidar com as diferenças na sala de aula.
- Adaptar/flexibilizar atividades e estratégias para as especificidades dos estudantes com deficiência e/ou transtorno.
- Seguir as orientações do DC-GO ao fazer as avaliações dos estudantes com deficiência e/ou transtornos.
- Suporte da Secretaria de Educação Municipal em relação a inclusão na sua escola.