



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

HELEN SILVA DE LIMA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

VITÓRIA 2021



HELEN SILVA DE LIMA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Gomes

VITÓRIA
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L732p Lima, Helen Silva de, 1976-
Práticas avaliativas com alunos público-alvo da educação especial: um estudo fenomenológico / Helen Silva de Lima. - 2021.
102 f.

Orientador: Vitor Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Avaliação. 2. Inclusão. 3. Fenomenologia. I. Gomes, Vitor.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
III. Título.

CDU: 37

HELEN SILVA DE LIMA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

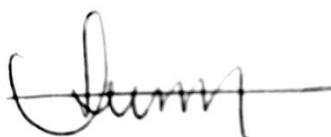
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para cumprimento da atividade de qualificação.

Aprovado em 21/09/2021.

BANCA EXAMINADORA



Profº. Drº. Vitor Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profª. Drª. Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Profª. Drª. Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia- EMESCAM
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte inesgotável de vida e de amor. Foi Ele a minha força e o meu sustento em todos os momentos.

Gratidão à minha família, principalmente ao meu filho Higor, que caminhou junto comigo nessa jornada árdua. O título também é seu! Aos meus pais, pela parceria e apoio em todos os momentos, incentivando-me com palavras que aqueciam meu coração: “Você vai conseguir!”. Ao meu irmão, minha irmã, meu cunhado, minha cunhada e minhas sobrinhas, que torceram por mim.

Ao meu orientador, professor Vitor Gomes, que, com sua insistência e paciência, acreditou em mim. Agradeço pelas importantíssimas contribuições teóricas e metodológicas. Obrigada por me apresentar a fenomenologia!

À minha banca examinadora, composta pelo professor Vitor Gomes, pela professora Andressa Mafezoni Caetano e pela professora Ângela Maria Cauty Santos da Silva, que contribuíram de forma singular com novos aprendizados e para o desenvolvimento deste estudo.

À Secretaria de Educação do município onde tenho o prazer de ser professora. Gratidão por me oportunizar esse tempo para ampliar meu aprendizado.

À minha Diretora da rede particular de ensino, Ana Paula Grijó, que, de forma sensível, compreendeu meu sonho e me apoiou em todos os momentos. Gratidão pela sua vida!

Aos meus colegas de mestrado da turma Paulo Freire, que se tornaram amigos e parceiros. Nossas vivências entrelaçaram nosso aprendizado.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
Paulo Freire (1996, p. 142)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional em Educação e tem como objetivo desvelar, apoiada em um estudo fenomenológico, como os(as) professores(as) descrevem suas práticas avaliativas, relativamente quanto aos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial, tendo em vista a inclusão escolar. Quanto à metodologia, fez-se uso da abordagem fenomenológica, apresentando o sentido eidético/vivencial da experiência. Em relação à fundamentação teórica, foram elencados três conceitos de Yolanda Cintrão Forghieri (2019) que constituem importante sustentação para este estudo: ser-no-mundo, temporalizar e especializar; e também utilizada a definição de escuta empática, de Carl Rogers (1997). Como instrumentos para obtenção dos dados, utilizaram-se entrevistas com os relatos das experiências dos sujeitos imbricados na pesquisa; diário de campo, com a descrição exaustiva do fenômeno; e versão de sentido, com a descrição imediata das experiências vivenciadas. Por meio do diálogo entre a teoria e o que foi vivido, apresentaram-se reflexões sobre avaliar e incluir, e todo o desdobramento de políticas públicas que entrelaçam o processo de inclusão/exclusão de alunos(as) público-alvo da educação especial. Para tanto, aportou-se numa ação reflexiva para a compreensão de como a avaliação inclusiva está diretamente ligada a um contexto histórico e social. Intentou-se, com a pesquisa, instigar os(as) professores(as) a um processo de autorreflexão quanto a suas práticas, impelindo-os à necessidade de uma compreensão sobre a avaliação democrática e à possibilidade da utilização de instrumentos que viabilizem a inclusão. A partir das compreensões alcançadas, elaboraram-se videoaulas para o canal do YouTube do Grupo de Pesquisa de Fenomenologia em Educação (GPEFE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com a série “Minutos de fenomenologia”. No entanto, em um estudo fenomenológico, não há o intuito de intervir sobre a realidade, mas de apresentar sua evidenciação com base na escuta das vivências, sem interferência do pesquisador.

Palavras-chave: Avaliação. Inclusão. Fenomenologia. Escuta empática. Democracia educacional.

ABSTRACT

This is a research for a professional master's degree in Education and aims to unveil, supported by a phenomenological study, how teachers describe their assessment practices, in relation to the target-audience students special education, with a view to school inclusion. As for the methodology, the phenomenological approach was used, presenting the eidetic/living sense of the experience. Regarding the theoretical foundation, three concepts by Yolanda Cintrão Forghieri (2019) were listed that constitute an important support for this study: being-in-the-world, temporalizing and specializing; and also used the definition of empathic listening, by Carl Rogers (1997). As instruments for obtaining the data, interviews were used with the reports of the experiences of the subjects involved in the research; field diary, with an exhaustive description of the phenomenon; and version of meaning, with the immediate description of the lived experiences. Through the dialogue between theory and what was experienced, reflections were presented on evaluating and including, and all the unfolding of public policies that intertwine the process of inclusion/exclusion of students, the target-audience of special education. Therefore, it contributed to a reflective action to understand how inclusive assessment is directly linked to a historical and social context. The research was intended to instigate teachers to a process of self-reflection regarding their practices, pushing them to the need for an understanding of democratic evaluation and the possibility of using instruments that enable inclusion. From the understandings reached, video classes were created for the YouTube channel of the Research Group on Phenomenology in Education (GPEFE) of the Federal University of Espírito Santo (Ufes), with the series "phenomenology minutes". In a phenomenological study, there is no intention to intervene in reality, but to present its disclosure based on listening to experiences, without interference from the researcher.

Keywords: Evaluation. Inclusion. Phenomenology. Empathic listening. Educational democracy

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEP - Conselho de Ética da Pesquisa
DC - Diário de campo
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
GPEFE - Grupo de Pesquisa de Fenomenologia na Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MP - Mestrado Profissional
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PAEE - Público-alvo da educação especial
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SOE - Serviço de Orientação Educacional
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo
VS - Versão de sentido

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Reformas da educação: de 1920 a 1970	35
Quadro 2 – Temas das videoaulas	87
Tabela 1 – Número de matrículas de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas do ensino fundamental (séries iniciais): Espírito Santo 2015-2019	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	12
1.2 OBJETIVO	12
1.3 JUSTIFICATIVA	13
1.4 O LUGAR QUE HABITO: DO CONTEXTO PARTICULAR À MINHA PESQUISA.....	13
2 A FENOMENOLOGIA COMO PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 ASPECTOS INICIAIS.....	19
2.2 TIPO DE PESQUISA, INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS, LOCAL DO ESTUDO, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRODUTO	21
3 OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO	25
3.1. ESCOLA X AVALIAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO	25
3.2. INCLUSÃO X AVALIAÇÃO: O PERCURSO LEGAL.....	36
3.3 SOBRE AVALIAR E INCLUIR: O DESAFIO DA PRÁTICA EDUCACIONAL ...	44
4 SOBRE PROFESSORES(AS) E SUAS AVALIAÇÕES	60
4.1 OS PROFESSORES, SEUS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA E SUAS REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO	61
4.1.1 Os primeiros contatos e reflexões sobre inclusão escolar	63
5 UMA FENOMENOLOGIA AVALIATIVA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES	69
5.1 SENTIDOS/SENTIDOS DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
7 PÓS-ESCRITOS: O PRODUTO	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – ENTREVISTA NÃO DIRETIVA	95
APÊNDICE B – TCLE	96
APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	98

1 INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão escolar vem, há algum tempo, fazendo parte de um cenário nacional e internacional para a democratização do ensino, principalmente para as pessoas com deficiência. Com isso, observou-se um aumento de estudos e pesquisas sobre o tema, os quais vieram acompanhando os diversos movimentos em prol da inclusão e o percurso das leis que surgiam no Brasil e no mundo.

Ao pensar em inclusão, precisamos, impreterivelmente, compreender a interação e o desenvolvimento coletivo, a igualdade e as dissemelhanças de oportunidades, as diferenças e a democratização do ensino, considerando não somente as possibilidades de acesso, mas as condições de permanência no processo educacional, aspecto indispensável para a democracia educacional.

Importa ressaltar que, para que aconteça sucesso dentro desse processo educacional, a relação entre professor(a)-aluno(a), ensinar-aprender e concepções-práticas deve estar alinhada para o enfrentamento do fracasso escolar dos grupos vulneráveis existentes no contexto escolar.

Cumprindo, assim, salientar que a educação como direito, conforme definido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), é parte fundamental desta premissa: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

Outrossim, observamos que, dentro de um contexto histórico, a escola, como instituição responsável pela transmissão do conhecimento e pela formação científica do(a) aluno(a), não foi criada com função social, tampouco inclusiva. Os (*collegiuns*) serviam de estágios para o ingresso nos estudos superiores das classes mais abastardas da nobreza e da burguesia na Europa (VEIGA, 2016). Somente em meados do século XIX foi-se incorporando aos poucos a ideia de abarcar um contingente maior de pessoas, e, mesmo assim, “[...] a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade” (PATTO, 2015, p. 47).

No que tange ao contexto brasileiro, fomos marcados por um sistema educacional baseado em modelos estrangeiros dominantes, e de igual modo excludentes. Para Patto (2015, p. 79), “A educação escolar era privilégio de pouquíssimos. Para se ter uma ideia, no período da proclamação da república, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta”.

Dessa forma, ao evidenciarmos tal contexto histórico, somos alimentados pelo desejo de refletir sobre uma educação inclusiva e acessível a todos. Quando analisamos esse espaço-tempo, ensejamos mitigar a reprodução de modelos educacionais excludentes, tais como esses e outros que ainda encontramos em nosso sistema educacional.

É inegável que, se o direito à educação de qualidade era violado para a maioria da população, também era agudamente negado a alunos(as) que apresentavam alguma deficiência. Nessa perspectiva, os movimentos pela inclusão escolar, que veremos de forma mais detalhada no decorrer do trabalho, em busca de leis e políticas que promovessem a inclusão de todos, não somente das pessoas com deficiência, lograram êxitos extremamente importantes.

Discorrer sobre o tema avaliação ainda implica conflitos e desconfortos, pois trazemos práticas tradicionais enraizadas, mesmo que de forma inconsciente, de uma pedagogia histórica, fomentada pelo método avaliativo que valoriza conteúdos e notas, sendo esse o instrumento controlador, dominador e intimidador de quem está avaliando. Além de possíveis desencontros na concepção de avaliar, ainda temos concomitantemente a difícil missão de incluir ao avaliar.

Historicamente, a avaliação vem mantendo dentro da escola o *status quo* da desigualdade. É evidente que os(as) alunos(as) público-alvo da educação especial (PAEE), ao longo do tempo, tiveram seus direitos aos poucos conquistados, devido aos incansáveis grupos em defesa da inclusão, porém, quanto à avaliação, é inegável que temos ainda um grande desafio. Muitas vezes, o(a) estudante que apresenta alguma deficiência é excluído do processo avaliativo, tanto nas provas externas (Avaliação de Larga Escala) quanto nas internas (direcionada pela escola).

Nesse contexto, também observamos que o(a) aluno(a) PAEE ora é avaliado de forma a banalizar suas potencialidades, com provas adaptadas, de forma a suprimir

conteúdos para que alcance simplesmente uma “nota”, ora é excluído totalmente do processo avaliativo, por acreditarem que sua “deficiência” é o passaporte para a aprovação imediata.

Nas duas ações, a escola está contribuindo para o fracasso escolar desse(a) aluno(a), negando a ele(ela) o direito de aprender e de ser avaliado(a), aumentando e afirmando que as diferenças físicas, intelectuais ou sociais contribuem para a desigualdade e a hegemonia de classes. Chauí (apud PATTO, 2015, p. 153-154) declara:

Uma classe é hegemônica não só porque detém propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isso é, controle jurídico, político e policial da sociedade), mas é hegemônica sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, mesmo quando se luta contra ela.

Diante disso, faz-se pertinente compreender sobre a forma que avaliamos. Pensá-la em perspectiva inclusiva requer mudanças não somente no sistema avaliativo vigente, mas modificação, essencialmente, de posturas e práticas educativas, tanto do professor, da equipe pedagógica, quanto do sistema que nos rege, tendo em vista a necessidade da construção de conhecimentos significativos e o respeito às individualidades.

Diante disso...

1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

Com base fenomenológica, que almeja a compreensão de fenômenos, esta pesquisa busca investigar e refletir sobre a seguinte questão: como os(as) professores(as) desvelam suas práticas/experiências avaliativas com alunos(as) público-alvo da educação especial?

1.2 OBJETIVO

Desvelar, com fundamento em um estudo fenomenológico, como os professores descrevem suas práticas avaliativas, relativamente quanto a alunos(as) público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino da Grande Vitória, bem como, a partir das compreensões alcançadas, elaborar videoaulas para o canal do YouTube

do Grupo de Pesquisa de Fenomenologia em Educação (GPEFE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com a série “Minutos de fenomenologia”.

1.3 JUSTIFICATIVA

O sistema educacional tem negligenciado a avaliação como um instrumento de exclusão ou inclusão, negando a pluralidade e as diferenças que são inerentes ao ser humano, pois “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios” (FREIRE, 1967, p. 39-40). Dessa forma, alguns questionamentos tornam-se pertinentes: a criança público-alvo da educação especial deve ser avaliada dentro dos mesmos parâmetros que os(as) outros(as) alunos(as)? O(a) professor(a), juntamente com a equipe pedagógica, tem avaliado e entendido que cada aluno(a) possui suas especificidades ou é mais fácil “dar uma nota” para aprová-lo(a)? O atual ato de avaliar não seria, então, mais uma forma de exclusão?

Por acreditar que a exclusão social se faz presente também no ato de avaliar, optamos pela imersão nessa vivência para entender como se dão as percepções dos(as) profissionais em relação ao fenômeno a ser pesquisado.

Para tanto, as seções que compõem este trabalho embasarão os discursos de nossa pesquisa, estabelecendo o compartilhamento de saberes/fazeres entre os sujeitos envolvidos.

Ao debruçar sobre esse trabalho, a pesquisadora sentiu-se revivendo e refletindo sobre suas experiências familiares e sua trajetória profissional, o que atualmente a faz compreender sobre o seu existir (FORGHIERI, 2019) e o porquê de se dedicar tão veementemente à inclusão.

1.4 O LUGAR QUE HABITO: DO CONTEXTO PARTICULAR À MINHA PESQUISA

Somos, por natureza, seres que construímos nossa história, isso é, produzimos, no decorrer de nossa trajetória de vida, conceitos, memórias, valores e ações que vão transformando e moldando nosso caráter, nossas atitudes e escolhas. Paulo Freire (1987, p. 59) entende o homem como ser transformador e criador de suas ações, e

“[...] através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”.

E é nessa ação reflexiva que vamos tecendo nossa história, nossa trajetória, é essa ação que vai desvelando-se em possíveis ações transformadoras de nós mesmos e daqueles que nos cercam. Assim, fui esboçando minha história dentro da educação, como SER transformador e em transformação.

Desde muito pequena, sonhava em ser professora. Minha brincadeira preferida era brincar de escolinha, e me lembro muito bem de sempre ter em volta as bonecas, cadernos e um quadro improvisado.

Aprendi a ler com 5 anos, de forma bem lúdica, brincando com uma vizinha mais velha, que me apresentou o alfabeto e suas “famílias”, num método bem tradicional que vivenciávamos na década de 1980. Assim, antes de entrar na escola, a leitura e a escrita já faziam parte do meu cotidiano. Sempre fui estimulada pelos meus pais. Estudar, para eles, era coisa séria e, de certa forma, uma escada para a ascensão social.

Elencando a trajetória de meus pais, devo dizer que minha mãe, uma mulher simples, que nasceu no interior do Espírito Santo, na cidade de Afonso Cláudio, teve o privilégio de ter pais visionários para a época, pois acreditavam no poder que a educação tinha para o desenvolvimento de seus filhos.

Para que minha mãe concluísse os estudos, que era possível apenas para uma minoria (que morava na roça), ela precisou ir para a cidade, cursando, assim, o antigo Normal ou Magistério. Apesar de nunca ter exercido a profissão formalmente, foi professora em tempo integral para mim e meus dois irmãos.

Meu pai, que também nasceu no interior do estado, na cidade de Muqui, trabalhou muito na roça e não conseguiu concluir seus estudos na idade certa. Bem mais velho, terminou o antigo 2º grau em um curso técnico de Contabilidade. A partir desse contexto e depois de casado, foi em busca de conhecimento e melhores condições de vida por meio da educação.

Formou-se em Teologia no 1º Seminário Batista do Espírito Santo, fazendo parte da primeira turma, o que possibilitou que ele lecionasse a disciplina de ensino religioso na rede municipal. Começou, posteriormente, a fazer Filosofia, um sonho antigo,

mas, com a correria do trabalho cotidiano e outras dificuldades, não conseguiu concluir o curso na época.

Aos 50 anos, viu que precisava se atualizar, resolvendo entrar na faculdade para fazer Administração. Logo depois da conclusão do curso, ingressou imediatamente em outra faculdade, para fazer Ciências Contábeis, e, antes dos 60 anos, já tinha formação em três cursos de nível superior. A graduação em Filosofia foi concluída posteriormente, depois que já estava aposentado, pois, com persistência, é possível realizar sonhos!

Voltando um pouco à história e refletindo sobre influências e valores que reverberam ainda em minha vida, lembrei-me de que meu pai, em período anterior ao seu casamento, foi vendedor de livros, o que me possibilitou crescer cercada deles. Lembro que possuíamos em casa uma pequena estante com livros e enciclopédias, dentre eles a Barsa, minha fonte de pesquisa para trabalhos escolares.

No período em que meu pai tornou-se professor da rede municipal, essa biblioteca caseira cresceu. Naquela época, nosso acervo atendia gratuitamente aos(as) alunos(as) da comunidade que não tinham o mesmo acesso a livros. Dentro desse espaço-tempo, iniciei (a partir das lições paternas) a vivência da perspectiva inclusiva de concepção da realidade.

A curiosidade, a busca pelo científico e pela pesquisa sempre me intrigou, e, de certa forma, eu buscava um saber que pudesse ir além do senso comum, capaz de modificar realidades. No ensino médio, optei por fazer o curso de Técnico em Química e, posteriormente, tentei vestibular para Farmácia, não tendo sucesso no ingresso.

Relutava um pouco para fazer Pedagogia, talvez porque, na minha cabeça imatura de jovem e indecisa, a única forma de se fazer pesquisa, de mudar a realidade, fosse com fórmulas e experimentos em laboratórios. Mas voltando lá na minha infância e ouvindo as sábias palavras da minha mãe, percebi que poderia mudar a realidade de muita gente por meio da educação. E como expôs Freire (1996 p. 29):

Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Entrei, então, no curso de Pedagogia, na intenção de ensinar, procurar, aprender, conhecer e mudar a perspectiva social, cognitiva e emocional do outro, e mudando o outro, também mudo a minha.

As vivências e os debates na faculdade não me instigaram para o assunto educação especial, na verdade, pouco se debatia sobre o tema inclusão e muito menos sobre avaliação inclusiva. As disciplinas eram vinculadas à parte técnica da profissão, pois, no ano 2000, o curso de Pedagogia oferecia “habilitação” para trabalhar nas funções administrativas da escola, como supervisão, administração e coordenação escolar, enquanto o curso Normal Superior habilitava para o magistério.

No final da graduação, as diretrizes curriculares já determinavam que o curso de Pedagogia deveria ser pautado pela docência, implicando a licenciatura como identidade inerente ao pedagogo.

Contudo, meu interesse pelo tema inclusão surgiu quando, na reta final da faculdade, adentrei no mercado de trabalho, encarando de forma inexperiente uma sala de aula com tantas diferenças e desafios, mas, ao mesmo tempo, com tantas possibilidades.

Iniciei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa empresa de ônibus (transporte urbano), com o desafio de ensinar alunos(as) com perfis totalmente heterogêneos, tanto no aspecto cognitivo, quanto no aspecto profissional. A sala era formada por cobradores, motoristas, mecânicos, pintores, entre outros.

Compreendendo que meus(minhas) alunos(as) eram parte de um grupo excluído e marginalizado pelo insucesso escolar, questionamentos ecoavam em mim. Dentre eles: como avaliar alunos(as) de forma a garantir sua equidade? Como, ao ensinar, contemplar potencialidades e histórias de vida, valorizando habilidades e interesses?

A avaliação, portanto, não poderia ser apresentada para eles como forma de reprimir e controlar, e sim como um ponto de partida na busca inquieta do saber. Nessa busca, direcionamos cada aluno(a), de forma individual, com suas especificidades. Ali entendi a potencialidade da avaliação, que dava para mim, como professora mediadora, o ponto de partida e o ponto de chegada, e entre um ponto e outro, a metodologia e as estratégias adotadas que possibilitariam atingir o objetivo.

Ao final de quatro anos, duas turmas já tinham concluído o ensino fundamental, e todos já liam e escreviam. Cada um no seu tempo rompeu a barreira da exclusão,

ressignificando a própria vida. Percebi, então, que é possível avaliar dentro de uma perspectiva inclusiva.

Anos mais tarde, saí da EJA e fui trabalhar com o ensino fundamental. Entrei num ambiente desconhecido e com novos desafios que se desvelavam a cada dia. Encontrei alunos(as) PAEE e, assim, percebi que precisava me capacitar. Eram crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com histórico de aprendizagem limitada, restrita e, muitas vezes, ignorada na escola.

Eu, leiga em todas aquelas síndromes, questionava-me se daria conta. Desses questionamentos, uma certeza me impulsionou: eu precisava me qualificar e encontrar respostas para o meu fazer pedagógico. Foi então que busquei vários cursos para me especializar na área e, no percurso dos estudos, descobri-me apaixonada pela possibilidade de poder contribuir como professora para o desenvolvimento dessas crianças.

Na jornada como educadora, precisava me colocar como aprendiz e me qualificar. Durante anos, busquei entender sobre metodologias que pudessem substituir as práticas tradicionais que excluía e ainda excluem grande parte das crianças PAEE, principalmente quando se trata de avaliação, que simplesmente reforça a condição daquele(a) aluno(a) perante os(as) outros(as).

Essa angústia despertou-me o interesse por uma capacitação ainda maior, tendo como objeto e foco de estudo a avaliação inclusiva. Nesse sentido, a entrada no Mestrado Profissional em Educação abriu um leque de possibilidades de aprendizado.

Sou alimentada pela compreensão de que toda criança é capaz de aprender em seu tempo e espaço, e respeitando sua diversidade de ser. Nesse sentido, desejo que minha pesquisa, cujo anseio se envereda a ouvir o(a) professor(a) acerca de suas práticas pedagógicas, possa servir como instrumento de auto e heterocompreensão e, quem sabe, indicar possibilidades de uma avaliação fundamentada no viés inclusivo.

2 A FENOMENOLOGIA COMO PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentaremos nesta seção o caminho teórico-metodológico que percorremos para enunciação da realidade por meio das experiências vividas. Descreveremos os elementos histórico-conceituais da fenomenologia, o tipo de pesquisa e os instrumentos para coleta de dados.

O método fenomenológico investe em um olhar acerca da experiência das pessoas em busca da essência¹ dos fenômenos. Como filosofia e/ou metodologia científica em constante movimento, a fenomenologia, ou ciência das essências, tem como intuito evidenciar o fenômeno “tal como é”, buscando um nível pré-reflexivo no pesquisador. Conforme aborda Forghieri (2019, p. 11), é “[...] o princípio básico do método fenomenológico (introduzido por Husserl), de ‘ir às próprias coisas’, ou, em outras palavras, em ir ao próprio fenômeno para desvendá-lo, ‘tal como se mostra em si mesmo’, independentemente de teorias a seu respeito”.

É com a vivência e a observação que a fenomenologia almeja imergir nos fenômenos, não para transformá-los ou exercer intervenções, mas para compreendê-los tais como se apresentam. Não se trata de um método estático, mas de uma ciência inacabada. Forghieri (2019, p. 21) ainda ensina que:

A fenomenologia não deve ser considerada como acabada naquilo que já pôde dizer verdadeiro. O seu inacabamento e o contínuo prosseguimento de sua marcha são inevitáveis, pois ela pretende desvendar a razão e o mundo e estes não são um problema, mas constituem um mistério.

Destarte, a fenomenologia busca um olhar descritivo da realidade, de seus significados e valores. Assim, de acordo com Andrade e Holanda (2010, p. 262), “O pesquisador fenomenólogo coloca-se em posição orientada para a descoberta, ou seja, põe-se aberto para qualquer tipo de conteúdo ou tema que venha emergir na sua pesquisa”.

Ao escrever esta pesquisa em primeira pessoa, incluo-me nas descobertas e na autorreflexão que o pesquisador emerge no campo científico, porém, em

¹ Trata-se do mais profundo que nossa percepção possa imergir na captura dos fenômenos. Não se trata de algo imutável, mas definida pelos recortes sócio-históricos e seus contextos, numa imbricação entre o que se observa e o sentido causado no observador, portanto, sentido/sentido.

determinados momentos, o uso do “nós” servirá para a aproximação do leitor, levando-o a participar das vivências aqui descritas (FORGHIERI, 2019).

2.1 ASPECTOS INICIAIS

Possuindo como fundador o filósofo Edmund Husserl, a fenomenologia nasce no final do século XIX, em meio a uma crise de paradigmas científicos, apresentando-se, assim, como possibilidade alternativa de compreensão da realidade (HOLANDA; GOTO; COSTA, 2017).

Nesse momento de tribulação teórica, as correntes filosóficas tradicionais já não eram as portadoras inquestionáveis da verdade. A ciência positivista não tinha mais a expressão irrefutável de explicação sobre a realidade. Dentro desse contexto, com base no pensamento de Husserl, surgem os pilares da fenomenologia (FORGHIERI, 2019). Assim:

A repercussão da Fenomenologia na filosofia e nas diversas ciências humanas pode ser notada não só pelas influências e contribuições, mas também pelas diversas críticas a ela endereçadas, críticas que fazem esta filosofia movimentada e persistentemente promissora (HOLANDA; GOTO; COSTA, 2017, p. 20).

Para a viabilidade desse tipo de estudo, é necessário que o fenomenólogo, de forma intuitiva² e/ou procedimental, construa uma *epoché*, que em Husserl significa a redução fenomenológica do(a) pesquisador(a) quanto a seus apriorismos para observação de um fenômeno. Sobre a redução fenomenológica/*epoché*, Andrade e Holanda (2010, p. 262), ao citarem Merleau-Ponty (1973), descrevem: “A redução fenomenológica consiste, então, ‘numa profunda reflexão que nos revele os preconceitos em nós estabelecidos e nos leve a transformar este condicionamento consciente, sem jamais negar a sua existência’”.

E completa Gomes (2004, p. 60):

Em Husserl, a Fenomenologia contém alguns aspectos importantes. Dentre eles, a busca do rigor, acreditando que é possível a chamada *epoché* no pesquisador, ou seja, a suspensão absoluta de crenças e hipóteses acerca do fenômeno estudado. Concebe, ainda, que, por meio da redução fenomenológica (várias reduções), é possível chegar ao “eidos”, à essência de cada fenômeno, manifestando a intencionalidade transcendental;

² Inferência nossa.

aniquilando o eu psicofísico e atingindo o “Eu” absoluto ou transcendental que pode ser lido como a consciência metafísica ou divina ou ainda a verdade absoluta.

Concepção essa que em Merleau-Ponty foi ressignificada como suspensão relativa, uma vez que, como sujeito carnal, não é possível o distanciamento de nossas concepções, imersões e vivências acerca de algo (MERLEAU-PONTY, 2011). Dessa forma, somos sujeitos imbricados com o que observamos.

Assim, Gomes (2004, p. 60) acrescenta que:

É por meio de Merleau-Ponty que se trabalha a noção de sujeito carnal, em oposição às (pro)posições idealistas/metafísicas de Husserl, e mais que isso, um sujeito intencionalmente posto do mundo que se (re)vela como ser-no-mundo e ser com o mundo, numa relação de mútua dependência, na qual cada um depende do outro para existir.

O pensamento fenomenológico, com a influência do humanismo do pós 2ª guerra mundial, busca a essência das coisas. Fundamentado em um olhar humanista, contextualiza a noção de essência como sinônimo do mais profundo que possamos capturar (limitados por nossa percepção) dentro de um cenário sócio-histórico-psicológico. Não se trata de algo “imutável”, mas o recorte de um espaço-tempo. Assim, a *epoché* e a essência são concepções relativas em Merleau-Ponty.

É por meio da vivência e da observação que a fenomenologia almeja imergir nos fenômenos, para compreendê-los tais como se apresentam, conforme já exposto. Trata-se de observar a “essência” na existência. Ou seja: não se trata de uma visão de essência metafísica, imóvel, pelo contrário, daquela que é transpassada pelo sócio-histórico-temporal; do ser/sendo. Logo, “A reflexão fenomenológica vai em direção ao mundo da vida, ao mundo da vivência cotidiana imediata, no qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos, sentindo-nos ora satisfeitos e ora contrariados” (FORGHIERI, 2019, p. 21).

Tal vivência de mundo, que trazemos em nossas concepções como seres humanos, permite-nos momentos reflexivos sobre nossas ações, e, segundo argumenta Forghieri (2019, p. 41):

Todas essas elaborações racionais nos vão fornecendo elementos construtivos de nossa “teoria” sobre nossa própria vida, que nos permite explicá-la em seu decorrer até o momento presente, bem como planejá-la na direção daquilo que pretendemos para o futuro.

Assim, é no dia a dia que a pesquisa vai se construindo e evidenciando fatos relevantes ao pesquisador. “Encontramo-nos, em cada momento da vida, em nossa experiência cotidiana, tendo com ela uma familiaridade imediata e pré-reflexiva que não provém daquilo que a ciência nos ensina” (FORGHIERI, 2019, p. 27). Dessa forma, é importante compreender quem é esse “ser/sendo” que compõe o fenômeno da pesquisa em seus contextos e realidades: professor(a)-aluno(a), professor(a)-professor(a).

Portanto, ao observar o fenômeno “avaliação inclusiva”, no olhar do(a) professor(a) que está diretamente envolvido com o(a) aluno(a), investiremos em uma busca compreensiva da realidade, fazendo uso da observação e da descrição (não interventiva) como possibilidade de *epoché*³, e conseqüentemente, da apresentação *ipsis litteris* da realidade.

Essa proposta, se bem-sucedida, auxiliará na elucidação/compreensão dos fenômenos vivenciados. Nesse sentido, lançaremos o olhar sobre a avaliação inclusiva, na busca de sua essência, com base em entrevistas, ainda que dentro de uma realidade microespacial, no que tange às práticas adotadas pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar, compreendendo os sujeitos envolvidos como autores de suas próprias experiências e vivências de mundo (FORGHIERI, 2019).

2.2 TIPO DE PESQUISA, INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS, LOCAL DO ESTUDO, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRODUTO

A pesquisa com abordagem fenomenológica apresenta o sentido eidético⁴/vivencial da experiência (BRUNS; HOLANDA, 2003). Contudo, é importante evidenciar que as pesquisas fenomenológicas não têm como intuito intervir sobre a realidade, mas apresentar sua evidenciação.

O ponto de partida de nossa pesquisa está fundamentado na vivência de três professores da rede pública de ensino da Grande Vitória e nas suas práticas avaliativas com alunos(as) PAEE. Não temos a pretensão de atribuir ao(à)

³ “Na observação do Fenômeno, tal como característica dos estudos fenomenológicos, aconteceu um afastamento (*epoché*) como uma forma de melhor observá-lo” (GOMES, 2015, p. 15).

⁴ Tipo de pesquisa que visa à elucidação das vivências, a partir de experiências comuns, pela reflexão e por meio da redução fenomenológica.

professor(a) pontos positivos e negativos de sua atuação, mas compreender o sentido de suas práticas⁵ e trazer significados para a vivência da própria pesquisadora, levando ao participante a autorreflexão e sua importante colaboração para a pesquisa, pois, segundo Forghieri (2019, p. 64):

Como o sujeito tem uma participação direta e consciente no fornecimento do material de estudo, além de querer participar da pesquisa, é necessário que ele compreenda a importância desta e de sua colaboração na mesma, e sinta alguma segurança para poder se soltar ao fluxo de sua vivência e para dispor a relatá-la. E é o pesquisador quem deve proporcionar ao sujeito condições para que isso aconteça.

Como instrumentos para coleta de dados, fez-se o uso de:

a) **Diário de campo (DC)**: instrumento para o registro do que foi observado, percebido e experimentado. É um trabalho minucioso. De acordo com Andrade e Holanda (2010, p. 264), Martins e Bicudo (2005) se referem ao método fenomenológico “[...] como uma descrição exaustiva do fenômeno. Pode-se comparar o trabalho do fenomenólogo ao de um jornalista que investiga a natureza de um fenômeno”. Portanto, imbuídos do DC, descrevemos as informações buscando a descrição criteriosa e com detalhes de todo o processo investigado no campo no qual estamos inseridos.

b) **Versão de sentido (VS)**: consiste no relato imediato das experiências vivenciadas pelo(a) pesquisador(a), imbuídas dos aspectos emocionais de uma vivência impactante (AMATUZZI, 2010). Nesse sentido, é o momento em que realizamos “aspas” em nossas descrições literais e apresentamos um sentido particular diante de um fenômeno experienciado. Seu registro foi feito no DC.

c) **Entrevistas não diretas**: instrumento de coleta de dados em que se interroga o fenômeno e/ou o participante com perguntas (de forma aberta), buscando a compreensão do que se diz, e não a sua indução. As entrevistas aconteceram de forma on-line⁶, e tendo o ambiente virtual para o local de pesquisa. Para que os entrevistados encontrassem condições favoráveis e seguras para suas falas/relatos, foram realizados encontros individuais e de pequena duração, criando um ambiente receptivo e que favorecesse a segurança e o bem-estar (APÊNDICE A).

⁵ Entendemos como práticas exercidas pelos professores no que tange as suas concepções sobre avaliação, a organização, a função da avaliação, as estratégias usadas para alcançar o aluno/a.

⁶ Em decorrência da pandemia da Covid-19, fez-se necessária a realização de entrevistas on-line, diante da necessidade de seguir com as medidas de distanciamento e isolamento social.

Em termos de procedimentos éticos, conforme Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que indica os procedimentos éticos nas pesquisas que envolvem seres humanos, submetemos o projeto ao Conselho de Ética da Pesquisa (CEP) com seres humanos do campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo, que apresenta parecer consubstanciado pelo nº: 4.427.216

Em termos de fundamentação teórica, dentro da concepção de racionalidade, Forghieri (2019) atribui as escolhas, os acontecimentos e a compreensão mais complexa da existência do ser humano aos seguintes conceitos, nos quais embasamos os dados de nossa pesquisa: ser-no-mundo, temporalizar e espacializar. Também levamos em conta a definição de escuta empática de Carl Rogers (1997).

Quanto a **ser-no-mundo**, trata-se do indivíduo, compreendido dentro de seus aspectos sócio-histórico-psicológicos, marcado de experiências significativas e existencialmente “em movimento”, constituindo-se como um ser-sendo. Assim, existencialmente, o sujeito não é essencialmente algo, mas se apresenta de tal forma dentro de um recorte de espaço-tempo.

Já **temporalizar** consiste em experienciar o tempo. São experiências vividas que se apresentam dentro de um contexto histórico de passado, presente e futuro. Assim:

Costumamos experienciar o nosso existir como um fluxo contínuo, decorrendo numa “velocidade” e intensidade que se alteram de acordo com a nossa maneira de vivenciar as situações, que é sempre acompanhada de algum sentimento de agrado ou desagradado (FORGHIERI, 2019, p. 42-43).

Essa relação do tempo vivido está intimamente ligada ao **espacializar**, que é a forma como nos sentimos no mundo, nosso espaço. Conforme Forghieri (2019, p. 45):

A vivência do espaço e a do tempo relacionam-se intimamente e são experienciadas com amplitude ou restrição, de acordo com a visualização de possibilidades e esperança da pessoa de poder realizá-las, ou a restrição de perspectivas e desânimo por não vislumbrar meios de concretizá-las.

Já a **escuta empática** trata-se de conceito de Rogers (1997) apresentado no livro “Tornar-se pessoa”, que define tal escuta como prática desprovida de julgamentos e com o intuito de compreensão e investimento de seus sentidos na direção de se

colocar no lugar do outro (ROGERS, 1997). O psicólogo destaca que tal ação proporciona uma relação de crescimento e valorização pessoal dos indivíduos.

Destarte, para análise dos dados e sua compreensão, inspiramo-nos nos conceitos apresentados, os quais entendemos que potencializarão a descrição e a reflexão acerca do fenômeno da avaliação com o indivíduo PAEE.

Sobre as vivências que a pesquisadora pretende compreender, é necessária uma concepção reflexiva de seus conhecimentos prévios, despindo-se de (pré)conceitos sobre o fenômeno e compreendendo que essa *epoché* nunca será totalmente possível. Dessa forma, no ato de refletir, existe uma percepção sobre a realidade a partir de nossas compreensões sobre e com o mundo enquanto sujeitos carnaís (MERLEAU-PONTY, 2011).

Em termos de descrição do produto, devemos ressaltar que as pesquisas fenomenológicas não objetivam a intervenção sobre a realidade, mas visam compreendê-la segundo uma abertura perceptiva para que os fenômenos compostos por ela possam ser descritos tal como se apresentaram diante da observação (GOMES, 2004). Contudo, considerando o caráter específico deste Mestrado Profissional, em que, adicionalmente à elaboração da dissertação, devemos construir um produto para “intervenção” sobre a realidade, evidenciamos que, baseados nas compreensões/conclusões derivadas de nossa pesquisa, construímos quatro videoaulas com duração média de 3 a 4 minutos, as quais compuseram a série “Minutos de fenomenologia”.

Nosso intuito é disseminar material audiovisual acerca do método fenomenológico e suas contribuições para o espaço-tempo escolar, possibilitando seu amplo e livre acesso em mídia social. A postagem será feita no canal do GPEFE/Ufes no YouTube, disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCpYopnSBzEMb9RKq_AcHD5A.

3 OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO

Esta seção apresenta reflexões acerca da avaliação educacional numa perspectiva histórico-social. Destacamos as políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação, suas contribuições, seus avanços e retrocessos, bem como os movimentos em prol da inclusão de grupos minoritários no contexto escolar.

Deparamo-nos com um movimento histórico que apresenta a avaliação em sua forma opressora, seletiva e controladora na relação entre professor(a)-aluno(a), bem como a dimensão da avaliação como instrumento de controle do governo sob a escola. Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos também acerca do processo avaliativo inclusivo, com destaque para os(as) alunos(as) público-alvo da educação especial, partindo da realidade vivida por professores(as) e seus pares, que objetiva romper o paradigma da exclusão/marginalização/fracasso escolar desses(as) estudantes.

Para isso, buscamos autores que, de forma significativa, auxiliaram na reflexão de nossa pesquisa. À luz de Freire (1967, 1996), discorremos sobre uma educação libertadora, emancipatória e constituinte na formação do ser humano. Sobre a avaliação da aprendizagem, baseamo-nos nos conceitos de Hoffmann (2005), Luckesi (1995, 2014) e Perrenoud (1999), e, para entendermos a realidade da inclusão e do fracasso escolar num contexto histórico, debruçamo-nos em Mantoan (2015), Capellini (2018), Patto (2015) e Veiga (2007).

3.1. ESCOLA X AVALIAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO

A história da educação não pode ser contada exclusivamente numa perspectiva cronológica. Portanto, é necessário compreender que a realidade é composta de múltiplos entrelaçamentos entre o ser e o mundo, que imbricam o pensar e o fazer. Não podemos refletir sobre a avaliação sem antes entendermos seu percurso histórico e nos sentirmos pertencentes ao processo de mudança. Freire (1996) nos confronta a pensar que não somos apenas objeto da História, mas sujeito igualmente que contata, adapta e muda.

Entendemos que avaliar é uma prática inerente ao ser humano e permeia o cotidiano de forma subjetiva: “mensuramos”, “julgamos” e “comparamos” nossas ações e as das pessoas que nos cercam. Conforme destaca Nascimento (2011, p. 15), “[...] não podemos esquecer que a história da avaliação nasce com a civilização humana, isto é, antes mesmo da existência da escola, o sujeito já era avaliado pelos anciões, sacerdotes, pajés [...]”. Com isso, evidenciamos, já nas antigas civilizações, o uso da avaliação como forma de julgar e selecionar seus cidadãos, não como prática escolar formalizada, mas como forma de organização social. Essa função era exercida pela pessoa que detinha o poder, podendo ser o líder religioso, o patriarca ou até o Estado.

É possível citar duas grandes civilizações como exemplos desse contexto: a espartana e a romana. A cultura espartana ficou muito conhecida pela educação militar, em que as crianças eram direcionadas a exercícios físicos pesados, para a formação de um guerreiro. Nessa formação, o processo de avaliação era rígido e com regras específicas. Apresenta Giopato (2018, p. 26):

Desde seu nascimento, o espartano ficava à disposição do Estado. Os pais apresentavam a criança a um funcionário da polis (a decisão final cabia ao Senado), que avaliava suas condições físicas. Se julgassem que o Estado teria retorno ao investir em sua educação, ela participava do programa quando alcançasse a idade determinada, se não, era abandonada à morte.

Na condição de avaliador, o Estado julgava e classificava os aptos e não aptos para a educação no contexto espartano. Os que apresentavam alguma deficiência ou que não se encaixavam dentro do “padrão” eram expostos, segregados e abandonados à morte. Esses fatos nos levam a pensar que carregamos marcas de uma memória histórica encharcada de representações que geraram um mundo preconceituoso, baseado em padrões do que é perfeito e do que não é, configurando uma sociedade desumana e avessa ao diferente.

No que tange à educação romana, seus ensinamentos eram voltados para os valores familiares, o aprendizado dos costumes e o respeito ao pátrio poder, e era o patriarca que possuía o papel de avaliar. Outra característica dessa civilização é que “Roma privilegiava o conhecimento prático em detrimento de um conhecimento teórico” (GIOPATO, 2018, p. 40).

Abordamos a avaliação informal dessas civilizações para entendermos que, desde o princípio, a avaliação era usada, de alguma forma, para selecionar grupos. No contexto escolar, observamos que “[...] é uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória” (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Ainda refletindo sobre o contexto histórico, citamos o sistema feudal. A educação nesse período estava sob a tutela da igreja, que controlava a forma de transmissão de conhecimento, o método e o conteúdo. Esse controle perdurou por séculos, e, com a expansão das cruzadas, que tinham o intuito de conquistar terras, iniciou-se uma nova corrente, chamada de Movimentos Comuns⁷, dirigida pelos burgueses. Dessa forma, a vida nos feudos foi se desprendendo das regras eclesiásticas.

Com o crescimento dos centros urbanos, surgiram novas corporações de ofício e novas demandas de mercado; com isso, novos saberes também precisavam ser assimilados. Constituíam-se, a partir daí, a relação entre tutor e aprendiz. Essa relação era estabelecida por “[...] contratos celebrados entre o mestre e o pai ou tutor do aprendiz e fixavam o preço, a duração da aprendizagem e os deveres de ambos” (VEIGA, 2007, p. 17). O aprendiz, portanto, poderia ganhar ascensão e tornar-se um mestre, no entanto esse tempo muitas vezes era indeterminado, numa relação de poder que o tutor exercia por meio de seu método de avaliar, impossibilitando a emancipação de seus alunos. Consoante Veiga (2007, p. 17):

O problema é que os mestres controlavam a ascensão dos companheiros e muitos permaneciam nesse estágio durante muito tempo ou por toda a vida. Em outras palavras, os mestres controlavam o mercado profissional, além de se beneficiarem do trabalho dos companheiros.

Nessa direção, podemos partir do pressuposto que a educação já era destinada a uma parcela economicamente mais favorecida da sociedade e que a forma de avaliar, já existente, era pautada na repressão e no controle.

⁷ “Empreendidos pelos burgueses contra as autoridades locais, senhores feudais e bispos, na reivindicação de autonomia administrativa nas cidades, que passam a ser denominadas comunas quando emancipadas” (VEIGA, 2007, p. 17).

Ao final da idade média, a instituição “escola” foi tomando a forma de como conhecemos hoje, pois, até então, destinava-se apenas à função de abrigo/dormitório para a pequena nobreza e burguesia, servindo também de “[...] estágio para ingresso nos estudos superiores da maioria das universidades” (VEIGA, 2007, p. 30). O colégio teve sua origem nas faculdades de artes e começou a se desenhar até chegar à estrutura atual. Veiga (2007, p. 31) explica que:

O importante é destacar que os colégios introduziram uma nova forma escolar, integrada aos processos de racionalização em curso na sociedade da época [...]. Esse novo modelo, supunha a existência de uma nova organização espacial, traduzida em prédios próprios com dependências especializadas de acordo com a função.

O início da escola não teve como foco o letramento da população, mas o objetivo de facilitar o acesso à universidade de uma pequena parcela da sociedade, além de ensinar a retórica e a lógica para esse grupo, o que, naquele tempo, permitia fazer parte de uma elite intelectual, levando à ascensão social. Crescia, assim, a burguesia, classe dominante da época, configurada num modelo econômico de divisão de classes. Nesse período, surgiu praticamente toda a estrutura educacional que temos atualmente. Conforme relata Veiga (2007, p. 31):

A gradação de estudos exigiu por sua vez, uma nova organização do tempo escolar, com a divisão dos dias em horários, o estabelecimento de tarefas prefixadas e organização dos meses de acordo com os conteúdos a ser ministrados num tempo predeterminado, findo o qual os alunos deveriam prestar exames. Sinetas e relógios são adotados com frequência crescente.

Com o fim do feudalismo e a passagem para um novo modo de produção, que hoje conhecemos como capitalismo, mudou-se drasticamente a concepção econômica, social e política do planeta, o que influenciou drasticamente a função da escola em seu contexto mundial. Patto (2015, p. 37) destaca:

O advento do Capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo: Até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modelo de produção que instala e triunfa no decorrer desse século.

A Europa, nesse processo de transição e expansão de riquezas, aventurou-se na exploração e expansão de novos mercados e novas terras, e, com o advento das grandes navegações, os portugueses chegaram a solos brasileiros. Com a intenção mercantilista e exploratória, os portugueses dominaram os povos indígenas, impondo costumes, língua e religião.

Os povos que habitavam em nosso território concebiam a educação como ritual que passava entre as gerações, o que foi drasticamente afetado pela dominação européia. O processo de escolarização no Brasil, dentro desse cenário histórico, teve como foco inicial o cunho religioso (assim como vimos anteriormente nos relatos das civilizações antigas) e foi liderado pela Ordem dos Jesuítas⁸, tendo em suas atividades o ensino da língua portuguesa e da fé cristã (doutrinação).

Os jesuítas fundaram diferentes tipos de colégios, e seus integrantes eram selecionados conforme a origem social, promovendo uma “homogeneização cultural” (VEIGA, 2007, p. 42), o que nos faz constatar que o acesso à educação sempre foi muito restrito e exclusivo para a elite, seguindo o padrão europeu. Dentre outros feitos, os jesuítas elaboraram um documento que sistematizava as práticas pedagógicas, inclusive a forma que os(as) alunos(as) seriam avaliados. Esse documento, mais conhecido de *Ratio Studiorum*, elaborado em 1599, regulamentava os estudos, a vida no colégio, a disciplina e o método de ensino (VEIGA, 2007).

As escolas jesuíticas tinham o objetivo de alfabetizar os índios e os negros (que chegaram posteriormente escravizados), para facilitar o domínio. Aos filhos dos colonos eram ensinados o latim e outras disciplinas, numa educação mais formal de ensino, que permaneceu até meados do século XVII, tendo seu declínio por razões de disputa política e de poder entre a monarquia e a Igreja Católica, pelo monopólio da educação. Segundo Veiga (2007, p. 43):

As elites políticas e intelectuais defenderam a ideia de que a educação moral e científica deveria ser prerrogativa do Estado, sobretudo pela necessidade de formar os quadros administrativos de governo.

A relação entre os jesuítas e a coroa portuguesa já vinha se desgastando por vários motivos, dentre eles a recusa da Companhia em pagar impostos sobre suas

⁸ A Ordem dos Jesuítas foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola (1491-1556). Aprovada pelo papa Paulo II em 1540, a denominada “Companhia de Jesus” ou “Sociedade de Jesus” teve como foco central o combate às heresias e ao protestantismo (VEIGA, 2007, p. 41).

propriedades. Assim, Portugal, tendo como representante o marquês José de Carvalho e Melo, mais conhecido como marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do Brasil.

A expulsão dos jesuítas marca o início de um novo movimento educacional na colônia brasileira, mas que já estava sendo redesenhado em Portugal. Nesse período, iniciou-se a ideia de um ensino público com verbas direcionadas para a educação. Veiga (2007, p. 110) menciona que:

A organização da escola elementar foi fixada pelo alvará de 1772, expedido por Pombal. Nele se determinou, entre outras providências, o ensino gratuito financiado por meio de um “subsídio literário”, imposto a ser arrecadado sobre a produção do vinho, carne fresca, aguardente e vinagre. A lei regulamentava ainda o provimento de cadeiras de mestres de primeiras letras, concursos, exames e a fiscalização dos trabalhos escolares.

Vale ressaltar que o movimento educacional da reforma pombalina para o progresso no Brasil tinha como base os padrões europeus. Nada foi programado, pensado ou planejado para a população brasileira, mas com a intenção de impor a cultura europeia e civilizar o povo, preparando-o moral e intelectualmente para viver em sociedade.

As elites sociais e políticas do Brasil cresciam e ganhavam poder, defendiam a manutenção da escravatura e a união dos proprietários de grandes terras e de escravos. Com o intuito de garantir a unidade territorial e o domínio político com vistas à independência do país, D. Pedro, com o apoio dessa elite, outorga a primeira constituição brasileira.

Dentre outras leis, “A Constituição de 1824 assegurava que a instrução primária gratuita era direito inviolável de todo cidadão brasileiro” (VEIGA, 2007, p. 148), porém surge aí a falsa sensação de que a educação seria para todos, pois quem eram esses “brasileiros” com direitos à educação gratuita? O espaço da escola não era para os negros escravos, e esse impedimento era justificado pelo fato de serem estrangeiros. Assim, incontestavelmente, o sistema educacional brasileiro vem sendo marcado por relações conflitantes, desiguais, elitistas entre diferentes grupos sociais. E não foi só no passado, ainda hoje podemos presenciar *in loco* a desigualdade na educação.

Sobre tal relação de poder entre as classes, Freire (1996, p. 36) afirma que “A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. A institucionalização da escola pública no Brasil, como já vimos, tinha um cunho político. “As elites política e intelectual do país se investiram na missão de civilizar o povo, representado por elas como indolente, descuidado e atrasado” (VEIGA, 2007, p. 131-132). Conforme constatamos, a educação sempre foi alvo de uma disputa de poder, e a avaliação não está isolada desse processo, ela faz parte dessa disputa de controle.

O movimento para o progresso, que eclodia na Europa e respingava no Brasil, evidenciou-se por meio dos pensamentos iluministas⁹, e mudanças significativas dentro do contexto social, político e econômico aconteciam de forma acelerada. Decorrente dessa nova ordem de produção e do desenvolvimento do mercantilismo, em que o lucro, a competição e o trabalho eram palavras de ordem, a vida e o processo de aquisição do conhecimento também iam se moldando dentro desse novo sistema, que conjecturou no capitalismo, o qual passou por várias fases e ainda hoje se mantém como sistema econômico mundial. Assim, “A visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano” (PATTO, 2015, p. 45).

À medida que o sistema capitalista ia se consolidando, um novo modo de produção, de política e de sociedade ia surgindo, iniciando a classe de trabalhadores assalariados, que saíram dos campos e de suas atividades como artesãos para venderem sua mão de obra nas indústrias. Assim,

A burguesia foi porta-voz do *sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre*, mais do que isto, do lugar que ocupava na nova ordem social gerou e disseminou a crença de que esse sonho se concretizaria na sociedade industrial capitalista liberal [...] (PATTO, 2015, p. 42, grifo do autor).

Nesse período, houve muito enriquecimento e também muito empobrecimento. O trabalho de mulheres e crianças começou a ser explorado quando as máquinas surgiram nas indústrias, pois o serviço passou a ser mais leve. Esse contexto

⁹ “Crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. O ideário Iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado, segundo se acreditava, na racionalidade econômica e científica” (PATTO, 2015, p. 45).

contribuía, assim, para a manutenção do sistema com a exploração de mão de obra barata.

Imersa no contexto histórico, a educação faz parte de uma efetiva estrutura política de manutenção do poder e de um ideário. As mulheres, por exemplo, não tinham acesso à educação e, quando conquistaram esse direito, ele era restrito ao preparo para o casamento e aos afazeres domésticos. Posteriormente, elas foram preparadas para o trabalho nas indústrias, onde a educação tinha o objetivo apenas de treinamento, “o ensino a serviço da máquina” (RISTOFF, 2006).

É importante ressaltar que mulheres e crianças eram totalmente discriminadas, sem voz. O conceito de infância não existia, e as crianças eram tratadas como “miniadultos” em processo de formação, portanto contribuíram efetivamente, junto com suas mães, para o crescimento e a expansão das indústrias.

Visando cada vez mais à produtividade, começou-se a pensar sobre a formação dessas crianças, que precisavam estar saudáveis, emocionalmente equilibradas e bem disciplinadas. Dessa forma, a escola passou a ser a “redentora da humanidade” (PATTO, 2015, p. 47). Outro aspecto importante é o início da investigação e dos estudos sobre a infância:

Pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Fröbel afirmaram que as crianças tinham necessidades específicas, no entanto, foram as pesquisas da biologia e da psicologia que fundamentaram cientificamente essas concepções pedagógicas (VEIGA, 2007, p. 210).

Essas pesquisas sobre a infância eram centradas na teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin (VEIGA, 2007), que observava o comportamento humano dentro de um padrão e o classificava como “normal” ou “anormal”, os que “serviam” e os que “não serviam”, os “aptos” e os “não aptos”. E ainda acrescento: os “disciplinados” e os “indisciplinados”, os que “aprendem” e os que “não aprendem”, numa avaliação comparativa e excludente, tendo como vertente os testes psicológicos cujo objetivo era comprovar que a inteligência ou a falta dela eram determinadas pela hereditariedade.

A crença em uma sociedade “normal” e “apta” crescia e, conforme afirma Patto (2015, p. 64), “[...] é em torno dela que se congregaram psicólogos e pedagogos que na virada do século, sonharam com uma psicométrica e uma pedagogia a serviço de uma sociedade (de classes) igualitária”.

Numa educação baseada na seleção de aptos e inaptos, era necessário elaborar instrumentos para justificar essa categorização. Os testes para medir as aptidões dos(as) alunos(as) e o nível de inteligência tornaram-se ferramentas rotineiras nas escolas, sendo usadas pelos psicólogos a fim de adaptar as crianças ao contexto social.

Médicos e psicólogos ocuparam a posição de avaliadores dos(as) alunos(as) que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A avaliação tornou-se, então, instrumento para mensurar as diferenças individuais do rendimento escolar, classificando e rotulando os(as) estudantes em “anormais”, “duros de cabeça”, “idiotas” (PATTO, 2015). Crianças com problemas disciplinares e também no aprendizado eram tratadas como “crianças problemas”.

Será que ainda hoje não lidamos com esse tipo de classificação? Porventura, não usamos a avaliação meramente para classificar os que atingiram uma nota e os que não a atingiram? Usamos a avaliação para classificar os que possuem algum problema e os que são meramente classificados como “normais”?

Os relatos de Patto (2015, p. 66) evidenciam que: “[...] muitos foram os que se dedicaram com afincamento a tentativa de medir, com objetividade e precisão, as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais, entre elas as de natureza socioeconômica”.

O movimento sanitarista, que visava à higienização¹⁰ da população, ganhou forças em 1923, com o surgimento da Liga Brasileira de Higiene Mental, a qual tinha o foco na busca por uma nação saudável. Essas concepções adentraram os muros da escola para categorizar as crianças a fim de criar uma padronização intelectual, definindo-se que: “Aos normais, a escola normal. Aos anormais, tratamento especial. A liga não entendia a questão da escolaridade como um produto social, senão que, ao contrário, sustentava que os problemas sociais e escolares eram de natureza psíquica” (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 134).

A ideia de que o(a) aluno(a) que não “dava para os estudos” deveria ser preparado para o “serviço braçal” crescia entre os componentes da Liga, e a escola, numa

¹⁰ “A higiene é mais que uma prática de limpeza. No campo do conhecimento humano, ela se transformou em higiologia. No terreno dos movimentos sociais, transformou-se em higienismo. Em ambos os casos, transformou-se em ideário [...], ou seja, não é só uma prática de limpeza, mas também uma concepção” (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 21-22).

avaliação seletiva, dividia os “futuros trabalhadores” dos “intelectuais” (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009). Até há pouco tempo, existia nas escolas o Serviço de Orientação Educacional (SOE), que, além de outras funções, orientava e aplicava testes vocacionais, ajudando os(as) estudantes a descobrirem suas aptidões para o mercado de trabalho.

Propostas didáticas e pedagógicas eclodiram nessa fase. A infância passou a ter uma importância maior, até mesmo como fonte de estudos. A avaliação dos(as) alunos(as) pressupunha observação, comparação, medição e análise. A nova Pedagogia trouxe para o cenário educacional autores e pensadores, como John Dewey, Maria Montessori, Henri Wallon e Jean Piaget, que se debruçaram em entender o processo de aprendizagem, influenciados pelos estudos da Psicologia e da Biologia.

Não podemos negar que, com esses estudos, grandes avanços foram obtidos em relação à infância e às novas práticas pedagógicas: o estímulo à autonomia, o desenvolvimento dos sentidos e a organização do conhecimento por faixa etária; que facilitaram o acompanhamento de cada fase da criança. Porém, “[...] muitas dessas práticas refletem um mundo adulto ideal e ‘pronto’, cabendo à criança inserir-se nele e imitá-lo” (VEIGA, 2007, p. 232).

Com o estudo da infância em evidência, a escola passou a ser primordial para a criança. Houve, então, um crescimento de implantação de escolas no Brasil, o que não aconteceu de maneira uniforme em todo o seu território, partindo primeiro das grandes cidades e depois indo para o interior, com a escola seriada¹¹. Contudo, mesmo com todo o avanço na implantação de novas escolas, a maioria da população era excluída do processo educacional.

Torna-se imprescindível pensar em educação fora de influências europeias e (re)pensar o lugar da escola, baseando-se nas demandas e necessidades do povo brasileiro. Baseados nisso, em um recorte temporal, entre as décadas de 1920 e 1970, conforme Quadro 1, apresentaremos avanços na organização e na estrutura educacional com reformas voltadas para a consolidação de um sistema nacional de ensino.

¹¹ Modalidade escolar que tem duas ou mais classes em uma única sala de aula, tendo apenas uma pessoa exercendo as funções de professor, diretor e profissional de serviços gerais.

Quadro 1 – Reformas da educação: de 1920 a 1970

DÉCADAS	ACONTECIMENTOS E REFORMAS
1920	No início dos anos 1920, existiam aproximadamente 75% de analfabetos. Essa década foi marcada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). A escola era vista como lugar primordial para o progresso da nação. Os testes começaram a surgir para classificar os analfabetos.
1930	Criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Difundiu no Brasil os institutos de educação para formação de professores e, na Constituição de 1934, previa a elaboração de um plano nacional de educação para unificar algumas diretrizes.
1940	O higienismo tomou outras proporções, buscando intervir no meio urbano com planejamento de saneamento básico e evitar a disseminação das favelas. Criação de campanhas de educação rural e de adultos. Nos anos 1940, também foi criada a Sociedade Pestalozzi, para atender crianças com deficiência mental e abandonadas.
1950	Implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), convênio entre Brasil e Estados Unidos da América viabilizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), para a qualificação dos professores e a produção de material didático, principalmente livros. Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde Pública se desmembrou, surgindo o Ministério da Educação e Cultura (MEC).
1960	Na década de 1960, o PABAE se expandiu, contratando a assessoria de técnicos americanos para a confecção de planejamento de ensino. Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tiveram início vários programas/movimentos de alfabetização, sendo o mais importante em 1964, com Paulo Freire como coordenador do Programa Nacional de Alfabetização.
1970	Nesse período, o índice de analfabetismo caiu para 33,1%, década de muita efervescência na política e de protestos por vagas nas faculdades. Em 1971, ocorreu a reformulação da LDB.

Fonte: elaborado pela autora.

Retomando a década de 1960, notabilizamos os movimentos para a alfabetização que se disseminavam por todo o território brasileiro, sob a liderança de Paulo Freire. O sistema de alfabetização de Freire visava à conscientização do povo por meio de uma educação inventiva, criativa e libertadora:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. [...] Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1967, p. 111).

Com o advento da ditadura militar, Freire foi considerado subversor à ordem no país e acabou sendo expulso, exilando-se em outros países. A educação, mais uma vez, foi manobrada pelo poder do Estado, que tomou a centralidade da alfabetização dos jovens e adultos.

Com a chegada da década de 1980, o pensamento sobre a educação começou a mudar de foco, tendo a relação professor(a)-aluno(a) como prioridade, isso é, a visão centrada no processo de ensino-aprendizagem e na incorporação de teorias que permitissem inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social (PATTO, 2015).

Assim, caminhar por esse movimento histórico da escola enquanto instituição e patrimônio do saber possibilita a análise real de seu papel social, no entanto o espaço escolar configura-se, muitas vezes, como local que favorece a manutenção da desigualdade e o engessamento de ações pedagógicas que anulam a inovação educacional e a inclusão.

3.2. INCLUSÃO X AVALIAÇÃO: O PERCURSO LEGAL

Nas últimas décadas, o assunto inclusão vem sendo debatido e pesquisado em diversas áreas: política, social e educacional, e as discussões sobre a temática têm aumentado significativamente. Capellini (2018, p. 26) expõe:

Na perspectiva da diferença, entende-se que as deficiências sempre existiram e continuaram [sic] existindo. Diversas expressões igualam e tornam as pessoas diferentes ao mesmo tempo, dentro de determinado grupo ou sociedade. Esse movimento é semelhante ao que vivemos dentro dos grupos dos quais participamos por esta ou aquela característica – ao mesmo tempo em que uma característica nos iguala, outras nos diferenciam.

Nessa direção, é preciso compreender que ser diferente é normal, o que precisamos é buscar meios para que cada um possa ser atendido em suas necessidades, tendo como foco o bem coletivo. Porém, os fatos históricos referentes à inclusão e à inserção de pessoas com deficiência nas escolas e/ou em outros locais nos mostram que a busca incessante por um padrão humano e social predominou e ainda predomina em nossa sociedade.

Na década de 1980, debaixo de muita esperança de um país melhor, é promulgada a Constituição de 1988 (a sétima constituição desde a independência do Brasil), em que a educação é enxergada como direito de todos e DEVER do Estado e da família para o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme prevê o artigo 205:

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Os artigos constitucionais 205 e 206 propõem uma educação como direito e garantem igualdade de condições e permanência na escola, o que não quer dizer que a desigualdade e a dominação da classe burguesa/opressora deixaram de existir, no entanto as lutas e os movimentos eram e ainda são travados todos os dias para que esse abismo diminua. Cury (2015, apud CAPELLINI, 2018, p. 29) declara: “A constituição Federal de 1988 desencadeia novas diretrizes e bases da educação nacional e de outras leis infraconstitucionais que passaram a considerar a diferença como constituinte do princípio da pluralidade”.

A multiplicidade nos leva ao envolvimento no processo dialógico, que podemos evidenciar em Freire (1987), e se constitui como primordial no ato de educar, buscando estratégias para possíveis mudanças, enfrentando o desafio de fazer da escola um lugar inclusivo, isso é, realmente para todos. No entanto, “Seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (FREIRE, 1987, p. 77).

Nessa realidade, perguntamo-nos qual seria o real papel da escola? É notório que a educação está no meio de grandes disputas políticas e que mesmo hoje, quando já desfrutamos de grandes conquistas no sistema educacional brasileiro, ainda temos um grande poder controlador. Segundo Patto (2015, p. 180):

O sistema escolar ao mesmo tempo frustra e realiza interesses das classes em confronto, repondo constantemente aos que dominam a necessidade de gerar e administrar estratégias de manutenção de sua hegemonia e aos trabalhadores a de encontrar novas formas de se apropriarem dessas estratégias e de interferir nelas.

E ainda, conforme Wanderbroock Júnior (2009, p. 139):

A escola não é uma instituição abstrata. A educação não está divorciada das relações objetivas entre os homens. Nem a educação, em geral, nem a escola, em particular, são entidades supra-históricas, desligadas das condições que lhes são exteriores e do contexto que as tornou possíveis. Isso quer dizer que a educação dominante expressa os interesses da classe dominante e a escola responde às necessidades dominantes daquele período.

A partir da década de 1990, documentos e leis foram fazendo parte do processo de avanços na educação e na democratização da escola, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Declaração Mundial de Educação para Todos; a Declaração de Salamanca¹²; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A atenção pública estava voltada para a formação do conhecimento e a mudança no comportamento da sociedade. Era imprescindível dar espaço aos(às) alunos(as) público-alvo da educação especial, que, até então, encontravam-se marginalizados, fora do contexto escolar. Segundo Capellini (2018, p. 30):

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil e no mundo. Ao assinar a Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos – que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

A partir disso, como pauta de congressos mundiais e nacionais, emergem iniciativas políticas e ações pedagógicas para a inserção e a integração desses(as) alunos(as) em escolas públicas e particulares para o convívio, a socialização e o aprendizado com os demais, compreendendo-se a escola regular como espaço potencializador de aprendizagens.

Com a entrada dos(as) alunos(as) PAEE nas escolas regulares, evidenciou-se ainda mais a desigualdade no processo de aprendizagem. A escola tinha o papel de ensinar, e o(a) aluno(a), de aprender. A avaliação se tornou ainda mais um instrumento regulador e discriminatório. Se a educação atende aos interesses das classes dominantes, num jogo político e de poder, é evidente que a avaliação se configura como um instrumento utilizado para manter a produção/manutenção dessas relações vigentes controladoras.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a avaliação da aprendizagem, evidenciada desde os PCN's - volume Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) em que o foco

¹² A Conferência Mundial de Educação Para Todos, que aconteceu em Jomtien/Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que aconteceu em Salamanca/Espanha, realizadas em 1990 e 1994, respectivamente, foram marcos para a consolidação das políticas acerca da educação inclusiva nos anos 1990 no Brasil.

dos objetivos educacionais seja localizado nos diferentes aspectos do desenvolvimento humano (CAPELLINI, 2018) surgiram como forma de repensar a educação e a construção de uma pedagogia contra a hegemonia, confrontando com as práticas neoliberais.

Como, então, a avaliação da aprendizagem foi evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, de 1971 e de 1996? Numa análise comparativa, percebe-se que pouco se avançou:

- LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (capítulo I, art. 39):

[...]

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (BRASIL, 1961).

- LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (capítulo I, art. 14):

[...]

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971).

- LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (capítulo II, art. 24):

[...]

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Sobre o exposto nas leis explicitadas, chama-nos a atenção que, em 1961, era previsto que o(a) professor(a) exercesse o poder de julgamento com autoridade. Atualmente, esses termos não se encontram mais na lei, porém, de forma implícita, ainda é exercido esse “poder controlador” nas escolas, colocando a avaliação como instrumento de poder, medo e de categorização da condição intelectual de cada

aluno(a). Sob o aspecto do rendimento, a LDB de 1971 e a de 1996 prevêm uma avaliação continuada, progressiva, com prevalência no qualitativo, contrapondo a LDB de 1961, cujo foco avaliativo estava somente na atribuição de notas.

Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes às séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1997). Nesse documento, a avaliação era vista como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Ainda declara que a avaliação serve de subsídio ao(à) professor(a) para uma reflexão contínua sobre sua prática. Ao(à) aluno(a) possibilita a tomada de consciência sobre suas conquistas, e à escola, a definição de prioridades e das ações necessárias para a intervenção (BRASIL, 1997).

Sobre a avaliação para a diversidade, os PCNs definem:

As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País. Essas adaptações, porém, não dão conta da diversidade no plano dos indivíduos em uma sala de aula. Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 63).

Um ano depois, em 1998, com o intuito de orientar os professores para a viabilização de todos(as) os(as) alunos(as) à aprendizagem, foram elaborados os “PCNs – Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, com vistas à flexibilização e à dinamização do currículo e ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais: altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados(as) alunos(as) com relação aos demais colegas (BRASIL, 1998).

O documento vem agregar grande valor ao avanço de políticas públicas referentes ao atendimento dos(as) alunos(as) PAEE. Sobre o processo avaliativo, o documento registra:

O processo avaliativo é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares. Quando relacionado ao aluno, em face de suas necessidades especiais, o processo avaliativo deve focalizar:

- os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);
- o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender) (BRASIL, 2003, p. 52).

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, em 2001 foram divulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação), que implementa o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação do professor para fazer o atendimento, bem como assegura a matrícula de todo(a) estudante público-alvo da educação especial. Sobre a avaliação, a resolução prevê:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, p. 2).

Já em 2008, o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) considera a avaliação como um processo dinâmico, contemplando o conhecimento prévio do(a) aluno(a) com as possibilidades de aprendizagem, colocando o professor como responsável na elaboração de estratégias avaliativas para alcançar esse estudante no campo da educação especial (BRASIL, 2008).

Ao nos depararmos com tais documentos, percebemos que a teoria está desvinculada da prática, pois o direcionamento sobre a avaliação dos(as) alunos(as) PAEE, conforme visto e descrito anteriormente, nas políticas de inclusão assegura uma avaliação que contemple a diversidade. Portanto, não é exatamente isso que observamos no contexto avaliativo das escolas, principalmente nas avaliações padronizadas de larga escala aplicadas no Brasil.

O Estado, com o objetivo de permanecer no controle da educação, intencionado mais em regular e administrar do que em manter e organizar um ensino de qualidade, instituiu diversos programas de avaliação: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a Prova Brasil, aplicada para alunos(as) do 5º e do 9º

anos; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado para estudantes que estão saindo do ensino médio; em 2013, foi incorporada mais uma avaliação, realizada no 3º ano do ensino fundamental; posteriormente, implementa a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil. Segundo o Ministério da Educação, “O objetivo das provas é aferir a real situação do sistema educacional brasileiro a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e fazer o levantamento de informações sobre escolas, professores e diretores” (BRASIL, 2011). Nessa perspectiva, o controle é feito no final e não durante o processo educacional.

Ora, se tal procedimento avaliativo fosse usado para contribuir com a aprendizagem, verificando a qualidade do ensino e da alfabetização por meio desses indicadores, a fim de planejar estratégias e práticas pedagógicas para a melhoria do ensino, seria realmente uma mola impulsadora para a melhoria do(a) aluno(a). Destarte, não é isso que acontece. O Estado simplesmente tem em suas mãos o controle de todos os níveis da educação, tornando-a como produto, que pode ser medido e comparado através de um *ranking*. Nesse sentido, as escolas são punidas com cortes de verbas e com um “rótulo” na comunidade em que está inserida, sendo classificada socialmente como escola “boa” ou “ruim”, incluindo aí os profissionais que nela trabalham. Em Freitas (2013, p. 22), evidenciamos que:

A avaliação em larga escala tornou-se ferramenta básica de intervenção estatal no mundo escolar [...].

A escola tem sua classificação, ou seja, seu índice de efetividade, e a sociedade no seu todo é incentivada a tomar ciência da situação em que se encontra a instituição responsável pela escolarização de suas crianças e adolescentes, comparando-as através de um *ranking*.

Outra constatação é que essas avaliações ocultam os(as) alunos(as) que são considerados “incapazes” de participarem dos exames estabelecidos pelo governo (FREITAS, 2013). Os(As) estudantes PAEE, muitas vezes, são excluídos dessas provas padronizadas e que não contemplam suas especificidades. O objetivo dessa exclusão é manter a nota da escola no *ranking*. Nessa perspectiva, coloca-se em questão, mais uma vez, a avaliação como instrumento privilegiado de alguns e excludente de outros.

Ao aplicar tais avaliações como forma de medir o rendimento dos(as) alunos(as) e a eficácia do ensino nas escolas, desconsideram-se os fatores essenciais para uma compreensão real dos resultados de uma avaliação de qualidade. São fatores

externos e internos que vão desde a localidade da escola, os sujeitos envolvidos e suas relações, passando pela dinâmica pedagógica e indo até a estrutura/recurso da escola. Essa forma de avaliar culpabiliza o professor e a escola, rotulando-os em ruins e sem preparo, além de reforçar a ideia de que o ensino público não é de qualidade.

Acerca disso, aprofundamo-nos em Hoffmann (2005, p. 78), que destaca: “[...] a avaliação é um problema concreto com que os professores se deparam hoje e sempre na escola, preocupação cada vez maior dos órgãos oficiais de educação que conduzem a inovações repentinas através de decretos e resoluções”.

Diante disso, ousamos perguntar: será que somente as avaliações de larga escala, produzidas pelo governo, estão classificando e ranqueando os(as) alunos(as) dentro das escolas? As avaliações aplicadas nas escolas têm o olhar voltado para a inclusão ou queremos uma padronização do conhecimento?

Segundo Jannuzzi (2004, p. 21), “A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos”.

Por meio do histórico que aqui apresentamos sobre a escola, evidenciamos e constatamos que estamos diante de uma instituição social e histórica, que foi construída enquanto local de acolhimento e aprendizado, mas também de hegemonia e de manutenção do *status quo*. Conseqüentemente, a avaliação torna-se um instrumento igualmente controlador, padronizador e classificador de diferenças, reforçando, assim, a desigualdade. Portanto, se a escola é uma invenção humana, social, política e ideológica, é possível sua reformulação e desconstrução, em detrimento do fazer pedagógico centrado no(a) aluno(a) e para o(a) aluno(a).

O processo de avaliação assume um papel importantíssimo na educação e está vinculado com todo o processo de ensino e aprendizagem, pois interfere no planejamento, na metodologia e no material didático. Mas, de acordo com Oliveira, Rodrigues e Jesus (2017, p. 103):

[...] as mudanças têm sido mais visíveis no âmbito das estratégias de aprendizagem e de ensino do que na avaliação pedagógica. Realidade que não contraria a ideia de que o foco na existência de maior diversidade de alunos deve reforçar o sentido de avaliação para as aprendizagens, de

avaliação da e para a diversidade, o que se prefigura como uma oportunidade de reformular também as práticas relativas a esse processo.

Assim, o processo avaliativo deve estar sempre em nossas narrativas, estudos e reflexões, sobretudo no que tange à avaliação inclusiva. Abranger todos os(as) estudantes em um processo avaliativo na perspectiva inclusiva, independentemente se o(a) aluno(a) apresenta alguma necessidade educativa especial, é dar acessibilidade ao conhecimento, ao aprendizado. Não podemos dissociar as práticas avaliativas das questões éticas, legais, morais e humanas. Cabe a nós, sujeitos desse processo, refletirmos sobre nossas ações pedagógicas.

3.3 SOBRE AVALIAR E INCLUIR: O DESAFIO DA PRÁTICA EDUCACIONAL

Falar de avaliação inclusiva nos revela a importância de tratarmos de duas temáticas indissociáveis: avaliação educacional e inclusão. Esses dois temas estão vinculados a desafios nas áreas social, política e histórica.

Historicamente, os(as) alunos(as) com dificuldade de aprendizagem eram classificados dentro de um paradigma de normalidade derivado de modelos médicos e/ou de perspectivas estatísticas com base na curva de maior e/ou menor ocorrência, surgindo desse modelo a expressão excepcionalidade (WANDERLEY, 1999). Contudo, a partir do relatório de Warnock¹³, surge o termo necessidades educativas especiais (NEE), desvelando uma perspectiva inclusiva em detrimento de paradigmas classificatórios e sectaristas.

Já na década de 1990, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passa a defender uma educação voltada para as especificidades de cada criança e jovem. As escolas devem combater a discriminação com vistas a uma sociedade inclusiva.

Dentro desse panorama histórico, faz-se urgente refletir sobre a importância de uma avaliação com espaço para inclusão, despida de um olhar clínico, muitas vezes

¹³ “O Relatório Warnock foi elaborado em 1978 por um Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, que estudou, de setembro de 1974 a março de 1978, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental nos países da Inglaterra, Escócia e País de Gales — tem como proposta que se abandone o paradigma médico (classificação pela «deficiência») e se adote o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais)” (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 179).

utilizado pelos educadores, como se pudessem diagnosticar o(a) estudante como capaz ou não capaz, apto ou não apto, fazendo da avaliação um laudo.

O laudo clínico nas escolas tem se tornado referencial, e até credencial, para o trabalho com o(a) aluno(a) PAEE, conforme expõe Will (2021, p. 26):

[...] é comum ouvirmos nos discursos de professores e demais profissionais da educação que é complicado trabalhar com os alunos público da educação especial sem laudo clínico [...] é criada por professores e demais profissionais expectativa de que esse documento aponte uma complexidade de dados que apresentem resoluções pedagógicas para a situação diagnosticada. Em nosso entendimento, um problema criado por esse instrumento, que pode ser considerado o pilar para os demais, é o foco na deficiência, selecionando sujeitos e suas particularidades enfatizando a falta e aspectos pejorativos.

Entendemos que avaliar e incluir carrega a subjetividade de quem o faz, por isso a importância de um olhar reflexivo e humano voltado para os que se encontram incluídos dentro de um espaço (escola), mas totalmente vulneráveis e sujeitos da exclusão.

Ao longo de toda a história, como vimos anteriormente, a escolarização foi conduzindo a forma de avaliar de acordo com os interesses sociais, econômicos e políticos da época. O foco nunca foi na verificação da aprendizagem do(a) aluno(a), mas nas suas impossibilidades. E, durante anos, fomos treinados a pensar que o(a) estudante a ser incluído(a) é “diferente” e que “precisamos aceitá-lo(a) como ele(ela) é”. Essa frase vem carregada de estigma e preconceitos, como se nada pudesse ser feito, apenas a constatação e a aceitação dos fatos.

Refletir sobre a avaliação é romper com paradigmas e se despir de conceitos retrógrados e excludentes. Durante muito tempo, tem-se buscado estudar as estratégias para avaliar, construindo novos critérios, padrões e teorias que pudessem diminuir alguns impactos na vida do(a) aluno(a), porém, segundo Hoffmann (2005, p. 16):

A história da avaliação educacional é constituída por um forte reprodutivismo. As mesmas práticas se repetem há um século e as tentativas de uma reflexão sobre elas são obstaculizadas por posturas comportamentalistas que colocam a culpa do fracasso em maus professores/ expositores e em desatentos alunos/ouvintes por condições sociais materiais que independem da escola.

Portanto, saber avaliar é reconhecer-se como agente político e transformador de práticas para alcançar a todos. Discutir sobre a avaliação do(a) aluno(a) PAEE ainda

é um desafio maior e, para Freitas (2013, p. 19), “É importante reconhecer o quanto os rituais de comparação entre desempenhos faz [sic] parte de um processo que transforma a avaliação num componente que praticamente inviabiliza a inclusão”.

A ideia de uma educação inclusiva vem tomando corpo no Brasil nas últimas décadas, fundamentada na política nacional e internacional na perspectiva da educação inclusiva (que veremos posteriormente), a qual possibilitou o acesso de pessoas com deficiência ao espaço escolar comum. Mas, dentro de uma concepção teórica, o que seria incluir? De acordo com o dicionário, trata-se de: “Fazer parte de certo grupo, juntar-se, conter, abranger, trazer em si, envolver, importar” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, acesso em 11 mar. 2020). Encontramos também definições de inclusão em alguns autores da área da Educação, as quais nos ajudam a elucidar questões equivocadas que presenciamos em torno do tema.

De acordo com Capellini (2018 p. 40-41):

A Educação Inclusiva deve ser a que busca abranger todos os excluídos de uma educação básica e de qualidade, aqueles que são alvos de estigmas sociais de toda a ordem (pobres, negros, migrantes, pessoas com deficiência, pessoas com dificuldade de aprendizagem, refugiados, membros de outras religiões, etc.).

E, segundo Mantoan (2015, p. 28), “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Cabe destacar que alguns termos ainda são tratados de forma equivocada dentro da própria escola, por isso é muito importante diferenciarmos algumas palavras usadas no “idioma escolar”¹⁴, como inserir, integrar e incluir. Caetano e Gomes (2011) destacam que são palavras com significados distintos e não podem ser usadas como sinônimos quando relacionadas à inclusão na escola. Na perspectiva dos autores, **inserir** é a exclusiva inserção física de um indivíduo; **integrar** ocorre dentro do contexto de sala de aula, onde as atividades são realizadas junto com os colegas; enquanto **incluir** é processo subjetivo de acolhimento, empatia e compreensão de ser parte do grupo (CAETANO; GOMES, 2011).

¹⁴ Termo usado aqui para expressar um vocabulário próprio do contexto escolar e que, em outros contextos, pode receber significados diferentes.

Freitas (2013) compreende que, nesse contexto de inclusão, um dos grandes erros que se pode cometer é achar que incluir refere-se simplesmente ao antônimo de excluir. Por isso, mediante tudo o que foi exposto, faz-se necessário distinguirmos educação inclusiva e educação especial. A princípio, gostaríamos que o termo “escola inclusiva” fosse redundante, mas não é. A escola deveria ser acessível para todos, no sentido real da palavra: fácil de ser atingida.

No auge do movimento para inclusão, muitos interpretaram a concepção de escola inclusiva como a adequação do espaço para garantir acessibilidade física aos(as) alunos(as) com deficiência, isso é, deveria ter uma boa estrutura com rampa, corrimão, banheiros, salas com portas largas etc., para que todos pudessem ter mobilidade. Sim, isso é indispensável e está previsto no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nas escolas (BRASIL, 2014), porém isso não torna a escola inclusiva!

Incluir vai além de oferecer mobilidade. A educação inclusiva deve abranger a todos sem distinção; não se trata aqui exclusivamente de pessoas com deficiência, mas de todos que, porventura, são alvos de exclusão. Podemos citar como exemplos as crianças pobres, negras, indígenas, com dificuldade de aprender; as que possuem dificuldade de acesso à escola, como os ribeirinhos; as que moram no interior e que precisam enfrentar um longo caminho para estudar. Nesse sentido, vemos em Capellini (2018, p. 43-44) que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito que todos os estudantes têm de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Diante disso, inferimos que incluir é uma imersão por completo no ambiente escolar. É atribuir a todos um espaço onde possam ser vistos, ouvidos e amparados em suas dificuldades. A inclusão precisa proporcionar a todos o direito de aprender com equidade, com estratégias pedagógicas que diminuam as lacunas do conhecimento entre os(as) alunos(as), longe de padronizações engendradas nas relações entre aluno(a)-professor(a)-aluno(a).

Por outro lado, de acordo com o texto atual da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial se configura como modalidade de educação escolar e deve se integrar à proposta pedagógica da escola com atendimento educacional especializado, sendo que esse atendimento não deve substituir as atividades da classe comum (BRASIL, 2008).

Precede a essa política a LDB nº 9.394/1996, que já mencionava a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular; e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que integra a pessoa com deficiência e coloca a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia a transversalmente em todos os níveis e as modalidades de ensino e que se caracteriza por constituir um processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido nos níveis de ensino considerados obrigatórios (BRASIL, 1999). O decreto também assegura uma equipe de profissionais especializados para desempenhar orientações pedagógicas individualizadas.

O AEE assegura ao professor o apoio na demanda de um atendimento individualizado que o(a) aluno(a) PAEE porventura possa necessitar. Conforme constatamos na PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 11):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

De acordo com essa política, os(as) contemplados(as) no AEE são alunos(as) com deficiência que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, apoiamo-nos nos questionamentos de Will (2021, p. 37):

A PNEEPEI (2008), ao apontar quais sujeitos se constituem alunos público-alvo da educação especial, define de maneira precisa o público a ser atendido. No entanto, se a política amplia o índice de especificidades a serem atendidas, deverá prover recursos para isso. Ao restringir, tem a seu favor a administração de recursos com porte menor, ou seja, menos estudantes a serem atendidos, menos profissionais contratados para essa modalidade de educação, reduzindo gastos. Então, elege aqueles que definem como “prioridade”, desconsiderando todos os transtornos funcionais

do desenvolvimento que diversas crianças, já matriculadas no ensino regular, sempre apresentaram.

Então, a problemática do laudo médico é permeada por interesses capitalistas, principalmente; forçar a atender minimamente uma demanda social e ética não parece equitativo.

Percebemos que, mais uma vez, o poder centralizador e controlador dos órgãos públicos interferem de forma subjetiva e/ou explícita na dinâmica escolar.

Quando adentramos no contexto escolar, no “chão da escola” em sua total realidade, percebemos que o AEE está atravessado por diferentes situações. Em muitas escolas, esse atendimento não existe por falta de profissionais, em outras, faltam materiais para desenvolver as estratégias pedagógicas, e, na maior parte das redes públicas, faltam investimentos na formação para o professor que atua com/na educação especial.

No entanto, é evidente que não podemos negar que as políticas públicas e os movimentos a favor da inclusão dos(as) alunos(as) PAEE fizeram alavancar as matrículas desses(as) estudantes na escola regular e desacelerar o acesso às escolas especiais. No censo escolar de 2019 no Estado do Espírito Santo, constatamos:

Tabela 1 – Número de matrículas de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas do ensino fundamental (séries iniciais): Espírito Santo 2015-2019

Ano	2015	2016	2017	2018	2019
Número de alunos(as)	5.498	5.780	6.819	8.301	9.175

Fonte: Brasil (2020a).

No entanto, isso não significa que alcançamos o sucesso na inclusão, mas trilhamos um bom percurso dentro do objetivo que é um sistema educacional para todos.

Cabe aqui um adendo sobre as escolas especiais, que, por meio de financiamentos públicos durante décadas, preservaram os(as) alunos(as) com alguma deficiência, segregados(as) da comunidade escolar, o que proporcionou uma lacuna no processo de inclusão. Pagamos uma conta alta desse hiato temporal, e o preconceito é o maior estorvo que encontramos ainda nas escolas.

Não obstante todo o histórico de segregação em que vivemos mundialmente e nacionalmente, presenciamos um ato de retrocesso em nosso país no dia 30 de setembro de 2020. O Presidente Jair Messias Bolsonaro assinou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, denominado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, que regulariza novamente a matrícula em escolas ou classes regulares inclusivas e/ou escolas e classes especializadas (BRASIL, 2020b). A União poderá também assistir financeiramente e contribuir com apoio técnico para a implantação dessas escolas.

Há mais de 30 anos, desde a Constituição de 1988, políticas públicas vêm se desenhando para o processo de inclusão do(a) aluno(a) PAEE no ensino regular, garantindo-lhe o direito de aprendizagem sem ser segregado(a) por sua condição física ou intelectual. E esse direito não está sendo assegurado no referido decreto, que se encontra suspenso até o momento, depois de inúmeras manifestações públicas em todo o país.

O retrocesso para a educação inclusiva remete ao período anterior a 1994, com a aprovação da Declaração de Salamanca, que apresentou políticas, princípios e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Portanto, essa medida do governo federal atropelou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que foi incorporada à Constituição Federal em 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor em 2016.

Na situação das escolas especiais, ainda que tenhamos caminhado muito em relação à inclusão, existe um grande grupo de associações de pais que preferem os paradigmas tradicionais de assistência a seus filhos (MANTOAN, 2015), até como forma de se sentirem protegidos e separados dos entraves sociais, mesmo que essa situação venha mudando ao longo do tempo. Mantoan (2015, p. 25) relata:

Uma porcentagem considerável de alunos com deficiência frequenta as escolas comuns diante dos matriculados em escolas especiais, mas os casos de deficiência intelectual mais graves, de alunos com surdez e cegos que cursam escolas especiais, ainda têm sido escolarizados à parte dos demais colegas e há movimentos que exigem dos poderes públicos a manutenção dessa situação de exclusão.

Diante dos fatos, questionamos: o que temos feito para avaliar o(a) aluno(a) PAEE garantindo-lhe equidade, respeito e, principalmente, a promoção da aprendizagem?

O processo avaliativo desses(as) estudantes é desafiador, pois ainda encontramos a realidade de que eles(elas) estão na escola para a socialização.

Penso que a educação precisa, urgentemente, de mudanças emancipatórias, livres da ideologia absolutista. Evidenciamos a sutileza em que as mudanças vão acontecendo e retrocedendo para sustentar ainda o sistema produtivo, capitalista e ideológico da exclusão das pessoas com deficiência. Freire (1996, p. 126, grifos do autor) notifica que a ideologia tem o poder de nos “*miopizar* e de nos ensurdecer”, e mais:

A capacidade de nos *amaciar* que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder.

A exclusão pode se manifestar de diferentes maneiras na escola. Essa temática é desafiadora e necessita com urgência de ser tratada e viabilizada para um debate público. Entre tantas formas de excluir, a avaliação se constitui como um dos instrumentos facilitadores para reforçar a condição do(a) aluno(a). Freire (1996, p. 116) ressalta que “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”.

Então, perguntamos: o que faz uma avaliação ser democrática e inclusiva? É nesse sentido que se situa nossas inquietações. Não com intuito de acharmos a solução do problema, mas como um potencial canal de reflexão e diálogo sobre a importância de um olhar legítimo sobre o(a) aluno(a) PAEE no contexto da avaliação, pois o sentimento que temos é que a avaliação se configura mais como um instrumento de exclusão e separação do que como verificação de aprendizagem. Em muitos momentos, o que vemos acontecer nas escolas é o que Freitas (2013, p. 55) descreve: “Aguarda-se a chegada da avaliação como se ela andasse por motor próprio e pudesse, ao chegar, confirmar com seus números a presença de um ‘corpo estranho’ e verificar se a pessoa incluída está dentro ou não”.

As práticas avaliativas adotadas nas escolas no passado e ainda hoje estão baseadas em medir o sucesso e o fracasso entre os(as) alunos(as), negando a individualidade e

colocando cada vez mais a avaliação dentro de um padrão, categorizando-os como estudantes abaixo da média e acima da média (HOFFMANN, 2005).

Incluir também está no ato de avaliar, portanto é mais do que receber alunos(as) com algum transtorno ou deficiência, é assisti-los(as) em toda a sua complexidade, é lhes dar o direito de serem avaliados(as) com equidade, com oportunidade de se mostrar capaz, assim como os(as) outros(as) alunos(as).

Destarte, acessibilidade, cognição e avaliação devem constituir o processo de escolarização, como tríade inclusiva para o sucesso da aprendizagem. Em Freitas (2013, p. 58) vemos que “Há muito mais empenho e diligência para resolver problemas de acessibilidade ou para discutir estratégias de reabilitação do que para enfrentar o fato que incluir demanda refazer a arte de escolarizar”.

Contudo, assegurar simplesmente o acesso do(a) aluno(a) PAEE à escola e não garantir sua permanência com qualidade no ensino torna-se ineficiente. Para Aguiar (2015, p. 76-77):

A permanência será um grande desafio a ser conquistado, pois o currículo escolar hegemônico tem supremacia na escola e o poder de selecionar/excluir aqueles que nele não se adaptam.

[...] Cabe destacar que esse movimento de garantia de acesso, permanência e ensino para todos os cidadãos brasileiros foi fortalecido pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) – Declaração de Jontiem –, que teve por finalidade essencial estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as 77 crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem” e a Declaração de Salamanca (1994) que postula pelo princípio da inclusão, ou seja, que as crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação, em situação de rua ou trabalhadoras, oriundas de populações remotas ou nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais, estivessem, também, na escola.

A avaliação na perspectiva inclusiva responde por inúmeros aspectos: inclusão do(a) aluno(a) PAEE no contexto de aprendizagem com seus pares, valorização de suas potencialidades e elaboração de estratégias interventivas. Além disso, um de seus aspectos mais importantes, ela evidencia ao professor de que forma esse(a) aluno(a) PAEE aprende, bem como mostra os avanços ao longo das intervenções. Sobre esse contexto, Aguiar (2015, p. 80) afirma:

[...] os mestres deveriam considerar os resultados da verificação do rendimento do aluno como um material importante para contextualização do professor e do próprio aluno, e não como dado para simples classificação do aluno, facilitando, assim, as estratégias didáticas pedagógicas das aulas

posteriores, na escolha de conteúdos a serem trabalhados na sequência e conteúdos a serem revisados.

O fato é que, quando o(a) estudante PAEE chega à escola, depara-se com um território muitas vezes despreparado para a inclusão, onde o pensar está voltado para a deficiência da pessoa, nas diferenças que dividem os(as) alunos(as) em “aptos e não aptos”. Essas concepções e atitudes refletem o capacitismo¹⁵, que, segundo Camargo e Carvalho (2019, p. 619):

[...] consiste na crença de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência. De uma maneira geral, parte-se da premissa de que pessoas com deficiência possuem um *status* de segunda classe, sendo consideradas inferiores por seus pares sem deficiência, gerando atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência, independentemente de sua origem (física, intelectual, sensorial).

Avaliar de forma inclusiva é enfrentar a questão do capacitismo de frente, evidenciando o que “[...] os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades” (MANTOAN, 2015, p. 66).

Evidenciamos o capacitismo também nas avaliações dos(as) estudantes PAEE, quando são, muitas vezes, retirados(as) da sala de aula no dia da avaliação. Essa ação pressupõe o julgamento de que essa criança não acompanha a turma, reforçando o rótulo de incapaz perante os colegas. Quando se nega o direito desse(a) aluno(a) de fazer uma avaliação simplesmente por achar que ele(ela) não é capaz, nega-se a possibilidade de desenvolvimento, é ação discriminatória e segregadora. É importante lembrar que não é o(a) aluno(a) que precisa se adaptar à escola, mas a escola é que necessita se ajustar ao(a) aluno(a) em suas necessidades.

Perrenoud (1999, p. 14) ilustra muito bem o papel do professor avaliador com o de um artesão: “Quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for, corrigir o alvo [...]”. Então, como está o olhar do professor na hora de avaliar?

O mais novo documento norteador para educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com caráter normativo e baseado na aprendizagem pela

¹⁵ Palavra que tem origem na língua inglesa: *ableism - unfair treatment of people because they have a disability*. Traduzida, quer dizer “tratamento injusto de pessoas porque são portadoras de deficiência”. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org>. Acesso em: 10 dez. 2020.

competência¹⁶ e pela habilidade, contempla orientações voltadas para as expectativas da aprendizagem de todos, tentando diminuir as desigualdades entre os diferentes grupos existentes na escola. Com isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com o foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos(as) estudantes são diferentes (BRASIL, 2017).

Um ponto que merece destaque na BNCC é que o documento atribui importância ao planejamento específico com práticas pedagógicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, “[...] reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência¹⁷” (BRASIL, 2017, p. 16).

Em contrapartida, ainda se encontra como um dos objetivos da BNCC a avaliação em larga escala com o enfoque nas Avaliações Internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coordenadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), (BRASIL, 2017). A finalidade dessas avaliações ainda é medir o rendimento dos(as) estudantes e dos(as) professores(as), como se a escola fosse uma máquina de gerar resultados, que devem ser demonstrados em tabelas de notas no *ranking* entre as instituições.

O maior desafio é romper com divergências encontradas no contexto da educação, principalmente quando se refere à avaliação. Interrogamos: como avaliar o(a) aluno(a) em suas diferentes necessidades dentro do contexto escolar se as avaliações subsidiadas pelo governo padronizam a avaliação dos(as) estudantes no final de uma etapa com o objetivo de colocá-los(as) em uma tabela classificatória?

Não estamos aqui levantando bandeira contra a avaliação, mas nos colocando como agente reflexivo, na busca da compreensão da realidade. Freire (1996, p. 116) nos confronta sobre a avaliação, considera que devemos “[...] resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada”.

¹⁶ “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ [considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho]” (BRASIL, 2017, p. 13).

¹⁷ Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Acreditamos que, se o resultado da avaliação de larga escala for usado com o objetivo de modificação de práticas, formação de professores e elaboração de estratégias para melhorar o trabalho daquela escola, terá atingido o real objetivo da prática avaliativa, de correção de rota na escolarização. Ao contrário, como vemos acontecer, a avaliação tem exclusivamente o intuito de classificar, excluir e deixar ainda mais vulnerável a educação pública.

As efetivas condições para a aprendizagem pressupõem ações diagnósticas na hora de avaliar e, segundo Luckesi (1995, p. 7), essa avaliação pode exercer função classificatória e diagnóstica:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para a competência etc.

A avaliação deve ser aquela que vem acompanhada de intervenção e de práticas pedagógicas diferenciadas, com o intuito de alcançar a todos. Perrenoud (1999, p. 15) enfatiza:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. [...] as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um.

Ora, permita-nos adentrarmos numa reflexão bem realista do cotidiano da escola. De fato, não é o(a) aluno(a) que não consegue realizar a prova, ao contrário, a prova que não foi acessível a ele(ela). Se o(a) estudante com deficiência visual não recebe a prova de forma acessível, ele(ela) não pode ser considerado(a) incapaz. Conforme expõe Mantoan (2015, p. 69):

[...] as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado quando nos propomos a reorganizar as escolas, cujo modelo e concepção são meritocráticos, elitista, condutistas e baseados na transmissão dos conhecimentos, não importando quanto estes possam ser acessíveis ou não aos alunos.

A avaliação vai muito além do que apenas medir o conhecimento de alguém, é uma relação social, que une o avaliador ao avaliado (PERRENOUD, 1999). Avaliar é desvendar e descortinar a pedagogia do diálogo. É abandonar o ensino puramente transmissivo e adotar a prática ativa, integradora, fora de uma hierarquia do saber (MANTOAN, 2015). Nessa complexa relação, o professor precisa ter em mente o seu importante papel, para que não transforme o ato de avaliar numa luta com armas desiguais.

Nessa relação de poder que muitas vezes o avaliador exerce, o(a) aluno(a) se posiciona como receptor(a) de conhecimento. Remetemo-nos a Freire (1996), que utiliza o termo “educação bancária” para designar a relação vertical do processo de aprendizagem, limitando ao(à) aluno(a) apenas receber o conhecimento, sem ter uma ação reflexiva sobre o que está sendo depositado. Dessa forma, Freire (1996, p. 25) declara:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do bancarismo.

Assim sendo, como avaliar com equidade e de forma democrática o(a) aluno(a) público-alvo da educação especial? O desafio perpassa, em primeiro lugar, pela formação dos professores, que são peças fundamentais para a prática de uma avaliação na perspectiva inclusiva, conforme expõe Capellini (2018, p. 234): “O professor é um profissional que deve estar sempre em formação para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade”. Entendemos que essa formação não se aplica somente ao professor da educação especial, mas a todos(as) os(as) professores(as), caracterizando uma formação do coletivo e no total procedimento da inclusão. Capellini (2018, p. 235) ainda completa:

[...] há de se pensar em outros modelos de formação inicial. Refletir sobre a possibilidade de transformar o nosso processo e viver a busca da diversidade e do respeito à pluralidade no nosso cotidiano docente, na forma como nos relacionamos com os nossos alunos, na forma como pensamos as nossas aulas, na forma como avaliamos, como lidamos com os preconceitos e paradigmas.

Em segundo lugar, compartilhamos com a ideia de, urgentemente, mudarmos nossas estratégias pedagógicas e, como consequência, a estratégia de avaliação. Não podemos mais utilizar exclusivamente instrumentos do século XIX para

avaliarmos alunos(as) do século XXI. Em Luckesi (2014, p. 70), encontramos que “A coleta de dados para a avaliação não se faz por meio de ‘instrumentos de avaliação’, mas sim, através de recursos metodológicos de investigação”. Esses recursos têm como finalidade desvelar a realidade do aprendiz.

O olhar para novas estratégias vai ao encontro do coletivo, um ajudando o outro. Um hábito extremamente útil e pouquíssimo usado nas escolas é a ajuda mútua entre os(as) alunos(as) durante as atividades em grupo na sala de aula (MANTOAN, 2015).

Entendemos que atividades, avaliações e estruturas precisam ser acessíveis às necessidades de cada aluno(a). Ressaltamos que a avaliação não corresponde tão somente a provas, mas a uma diversidade de estratégias que são capazes de identificar o aprendiz. A construção de formas singulares de avaliação deve despir-se do(a) aluno(a) modelo, de avaliações padronizadas e estritamente individuais. Perrenoud (1999, p. 72) destaca: “Como se houvesse razões para pensar que as aprendizagens podem ser sincronizadas a ponto de, durante exatamente o mesmo número de horas ou de semanas e estritamente em paralelo, os alunos aprenderem a mesma coisa”.

No âmbito da sala de aula, a avaliação apresenta diferentes faces do mesmo fenômeno: a prática tradicional, métrica e padronizada de verificar o conteúdo, e a avaliação adaptada para o PAEE, dividindo a turma em dois grupos: os da avaliação tradicional x os da avaliação adaptada. Fica evidente o distanciamento da avaliação na perspectiva inclusiva que busca o envolvimento de todos. É importante ressaltar que a proposta de trabalhar a flexibilização ou a adaptação da avaliação pode representar o empobrecimento do currículo, das metodologias e da própria avaliação, assim como a utilização da sala de recurso¹⁸, que, se não for bem interpretada, configura-se como local de segregação. Tratar o(a) aluno(a) com deficiência diferentemente dos demais, inclusive nas atividades e avaliações, não é inclusão, é capacitismo. Sobre o exposto, Mantoan (2015, p. 73) explica:

Ensinar a turma toda, sem exclusões nem discriminações, exige dos professores o compromisso de apresentar os conteúdos curriculares aos

¹⁸ A sala de recurso multifuncional tem o objetivo de apoiar a organização e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2010).

alunos após estudo e atualização de seus conhecimentos. [...] Além de apresentar o conteúdo curricular de forma abrangente, o professor terá que criar, selecionar e apresentar à sua turma uma gama de atividades diversificadas sobre esse conteúdo.

A escola inclusiva não se limita a uma sala específica para auxiliar os(as) alunos(as) PAEE em atendimento exclusivo, nem apenas a uma adaptação de prova, mas envolve a organização de um ambiente educacional rico e envolvente que estimule o aprendizado de todos. Incluir o(a) aluno(a) PAEE é direcionar ações cooperativas de ajuda mútua em sala de aula, fazendo com que todos sintam-se pertencentes ao grupo como sujeito ativo e capaz de aprender, diminuindo assim, como coloca Perrenoud (1999), a desigualdade de aprendizagem.

É preciso avaliar para avançar no aprendizado, avaliar para levantar hipóteses, avaliar para mudar a estratégia pedagógica. Enfim, avaliar e incluir são fenômenos que devem mobilizar toda a comunidade escolar em prol da acessibilidade no ato de aprender. Avaliar numa perspectiva inclusiva é um processo árduo que se inicia no ato de remover as barreiras que impedem a democratização da aprendizagem, bem como na constante busca pela consonância entre teoria e prática. Avaliar numa perspectiva inclusiva é resistir à marginalização e à exclusão velada nas escolas.

Avaliar e incluir se fazem na mais doce trajetória do ser docente, são um ato de amor, social e político. Freire (1996, p. 142) nos inspira quando afirma:

[...] quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Apesar de o tema inclusão ser muito debatido nas escolas, ainda há uma lacuna muito grande entre a teoria e a prática, além disso, quase não se abrange nas discussões que a avaliação é um possível instrumento de inclusão ou exclusão. É na diversidade dos(as) alunos(as) que conseguimos ver claramente o quanto a escola precisa rever seu modo de pensar sobre as metodologias e as práticas pedagógicas. Pensando nos instrumentos avaliativos: a prova padronizada exclui, a avaliação numa perspectiva inclusiva acolhe.

No entanto, sabemos que, por vezes, o(a) aluno(a) PAEE não se insere nas práticas pedagógicas adotadas pela escola, o que o(a) leva ao fracasso escolar e à possível

evasão. Tomando por base o contexto histórico que partilhamos ao longo do texto, fomos nos dando conta de que o fracasso escolar, bem como o êxito, foram determinados e medidos por padrões elaborados pela própria escola por meio das avaliações e dos conteúdos padronizados. É a escola que determina quem será fracassado ou quem será vitorioso, dentro de uma métrica uniforme e comparativa. Segundo Perrenoud (1999, p. 39), “A escola define o fracasso e o êxito de modo unívoco porque quer tomar, de maneira unilateral, decisões legítimas”.

Tenta-se desatar o nó complexo da avaliação há anos e, no que diz respeito à avaliação em uma perspectiva inclusiva para alunos(as) PAEE, o problema fica ainda maior. Torna-se urgente, então, pensar a avaliação em uma perspectiva inclusiva considerando um processo de acolhimento, de instrumentos diagnósticos que visam à intervenção direcionada ao contexto do(a) estudante PAEE, sem diminuí-lo ou subestimá-lo, mas reconhecendo o melhor dele, suas competências, interesses e possibilidades.

4 SOBRE PROFESSORES(AS) E SUAS AVALIAÇÕES

Preâmbulo...

O texto a seguir emerge do decurso de nossa pesquisa e é baseado nas falas dos professores envolvidos e suas práticas avaliativas com alunos(as) público-alvo da educação especial. Para tal, consideramos relatos de nosso diário de campo para desvelar a realidade cotidiana dos sujeitos participantes do estudo.

Por se tratar de um tema que evidencia a realidade e a vivência profissional, é primordial sabermos quem é esse(a) professor(a) inserido no contexto de nossa pesquisa. Apoiados nas narrativas de Freire (1996), as quais nos motivam a compreender que o ser humano não deve se adaptar ao “mundo”, mas ser inserido na “[...] posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p. 54, grifo do autor), buscamos, então, descrever tomando como base os instrumentos do método fenomenológico.

Para dialogar com o outro, precisamos dialogar conosco mesmos, num ato reflexivo de dúvidas, anseios e angústias que compõem nosso dia a dia enquanto educadores(as). No movimento de descrição da essência da nossa vivência, pautamo-nos na fenomenologia que Forghieri (2019, p. 17) apresenta como uma “ciência descritiva das essências da vivência” e na necessidade de refletirmos sobre nossa vida cotidiana, para que desvele a existência de nossa consciência.

Minha profissão é fruto de uma escolha alimentada pelo ato de transformar/modificar a vida do(a) aluno(a) para a possibilidade de aprender. Enquanto professora, passei por inúmeras experiências. Dei aula para crianças, adolescentes, jovens e adultos, e cada um desvelava um desafio específico, mas considerava algo em comum: não era possível adotar as mesmas metodologias e práticas pedagógicas com todos(as) os(as) alunos(as) de forma padrão. O cotidiano escolar, rico dessa diversidade, é empobrecido pela dinâmica padronizadora de conteúdo, provas e organização escolar e que pertence a uma macro-organização, um sistema educacional.

Por vezes, sentia-me incapaz de atuar com o(a) aluno(a) PAEE, pela incapacidade de sair da mesmice tradicional dos conteúdos aplicados em sala de aula, preocupando-me em cumprir fielmente um cronograma. No entanto, convicta de que pessoas não se encaixam dentro de padrões pré-determinados e planejados por

outras pessoas, decidi buscar alternativas para melhorar minha condição de ensinar. Acredito que a escola precisa mudar sua maneira de ensinar e não o(a) aluno(a), a sua maneira de aprender.

Pergunto, então: será que temos consciência de que não é mais possível tratar o outro como diferente, mas compreender as diferenças como forma real da existência desse sujeito no mundo?

Em nossos espaços escolares, sempre predominou o discurso do “normal” versus o “anormal”, construindo o sentido de normalidade ideologicamente excludente. Não há dúvidas de que se faz necessária a formação de toda a comunidade escolar, problematizando o tema.

4.1 OS PROFESSORES, SEUS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA E SUAS REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO

O ser humano é constituído por suas histórias e por fragmentos das histórias do outro ao seu redor, constituindo seu existir no mundo. O fenomenólogo Edmund Husserl usou a expressão “mundo-vida” para designar o mundo histórico e cultural característico do ser humano (BAIER; SANT’ANNA, 2020). Então, quem são os sujeitos que narraram suas histórias por meio de suas vivências desveladas em nossas entrevistas?

Encontramos, nos professores participantes, características que os tornam produtores de conhecimento em seu “mundo-vida”. Tais conhecimentos e experiências por eles vividos tornaram seus relatos ricos para a compreensão do processo inclusivo na avaliação. Nesse sentido, nomeamos cada um de acordo com características que entendemos como sendo a expressão interiorizada por nós acerca de suas falas/posturas.

Para preservar a identidade de nossos entrevistados, chamaremos os professores de Pardal, Helena e Xavier, atores de nossa pesquisa e sujeitos de nossa compreensão do fenômeno.

Designamos o nome do professor entrevistado como Pardal¹⁹, fazendo alusão ao personagem famoso das histórias em quadrinhos (HQs), um cientista que cria artefatos para ajudar as pessoas, preocupa-se com o aprendizado de seus sobrinhos e demonstra compaixão com os que o cercam.

Seu nome foi concebido a partir da premissa de que esse professor, consciente do papel que exerce enquanto mediador da aprendizagem, direciona variadas estratégias que possibilitam o envolvimento de todos(as) os(as) alunos(as) no ato de aprender, no desenvolvimento da autonomia para o convívio em sociedade e no contexto escolar, assim como identificamos no professor Pardal ficcional, que criava artefatos para ajudar as pessoas. Durante a entrevista, o professor batia enfaticamente com a mão na mesa quando falava que “A inclusão ainda não é uma prioridade nas escolas”.

Pardal relata que cresceu acompanhando sua mãe, que era professora. Ajudava nas atividades da escola na qual ela trabalhava. Participava das festas, ajudava nas confecções das atividades e eventos. Fez, no ensino médio, o curso de Magistério e, posteriormente, Pedagogia, especializando-se em Educação Especial. Sua carreira de professor iniciou-se na educação infantil e, mais tarde, ingressou na rede pública para trabalhar com alunos(as) público-alvo da educação especial, especialmente os(as) surdos(as).

Nossa segunda entrevistada é a professora Helena²⁰, alusão à personagem da novela “Carrossel”. Nossa professora assumiu uma sala de aula da educação infantil antes mesmo de terminar a graduação em Pedagogia, pois passou em concurso público em um município da Grande Vitória. Helena declarou que, na época em que fez o concurso, não era obrigatório o nível superior para ingresso na rede municipal. Fez especialização em educação especial e, atualmente, atende os(as) alunos(as) PAEE no segmento do ensino fundamental, séries iniciais e finais.

Sua voz suave e acolhedora me remeteu à personagem da novela de minha infância/início da adolescência. Aparentemente tímida, de poucas palavras, demonstra compromisso pelos(as) alunos(as) que acompanha: “Eu gosto de trabalhar com crianças especiais, e tento fazer o melhor”, declara.

¹⁹ Professor Pardal é um personagem de ficção, um garnisé antropomorfo criado em 1952 por Carl Barks para a Walt Disney Company. Ele surgiu originalmente nos quadrinhos Disney como um amigo do Pato Donald, do Tio Patinhas, dos Escoteiros-Mirins e de todos que se associam a eles.

²⁰ Personagem da telenovela mexicana “Carrossel”, dos anos 1980.

O último professor, que chamaremos de Xavier²¹, recebeu esse nome por nos remeter ao famoso personagem das histórias em quadrinhos (HQs) “X-Men”, cuja luta principal era a igualdade, o mundo sem preconceitos e o respeito pelas minorias. Formado em Pedagogia, é militante na causa da educação especial. Já passou por vários setores da escola, acumulando uma vasta experiência no processo de educar x incluir.

Da mesma forma que o personagem lutava por um mundo pacífico e de igualdade entre humanos e mutantes, nosso entrevistado, em suas declarações e relatos, demonstra a mesma aspiração em relação aos(às) seus(suas) alunos(as). Sua trajetória profissional, construída por experiências das redes particular, municipal e estadual, trouxe vivências da prática pedagógica que o direcionou a cargos de coordenação dentro do município, no setor da educação especial.

Os professores mencionados compartilham ideias que vão ao encontro de uma escola inclusiva. Asseguram que a inclusão só acontece com a imbricação das práticas pedagógicas, das ações governamentais e do trabalho coletivo que envolve escola e família.

4.1.1 Os primeiros contatos e reflexões sobre inclusão escolar

O início da jornada de qualquer professor(a) é marcado por limitações, como a falta de domínio de conteúdo, a insuficiência de recursos materiais e as dificuldades vinculadas ao saber didático, pedagógico e relacional. Adicionalmente, podemos citar a inexperiência, as dificuldades em se incluir no grupo de professores(as) (já existente na escola) e, por vezes, a falta de confiança da família no(a) professor(a) novato(a) aumenta os desafios dessa jornada inicial docente. Porém, somente com o exercício e o entendimento de sua vivência é que o(a) professor(a) poderá confrontar a realidade.

Citando Martins (1993), Capellini (2018, p. 224) expõe que “[...] os saberes dos professores são gerados na prática, no seu exercício profissional e esses saberes representam uma didática prática. Se captados e sistematizados teoricamente, podem contribuir com novas práticas”.

²¹ Personagem de quadrinhos da série “X-Men”, criado por Stan Lee e Jack Kirby.

Freire (1996, p. 38-39) ainda contribui em relação à prática e à formação docente iniciante:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Dessa forma, ouvimos dos professores entrevistados como foi esse primeiro contato com os(as) alunos(as) no cotidiano escolar, suas frustrações ou encantamentos. O professor Pardal relata:

Eu trabalhava com uma turminha de Educação Infantil, foi muito desafiador! Já entrei no antigo grupinho V, que era de alfabetização. Foi muito desafiador, mas era uma escola que me proporcionava condições de trabalho, aprendi muito, muito mesmo!

Sobre o trabalho do(a) professor(a), Paulo Freire (1996, p. 68) contribui para nosso melhor entendimento: “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Pardal ainda completa que, nesse momento, contou com professores mais experientes ao seu lado, dando o suporte necessário para sua adaptação. Em nosso entender, baseados em Freire (1996), o aprender precede o ensinar. Ninguém chega pronto, é um processo para alcançar o conhecimento e colocá-lo em prática. O professor Pardal recebeu apoio dos mais experientes, tornando o enfrentamento menos pesado.

Já a professora Helena, que também iniciou a carreira na educação infantil, relata-nos: “Foi difícil porque na época não tinha material, então você tinha que se desdobrar, não tinha histórias, não tinha material pedagógico para trabalhar e tive pouco apoio da pedagoga”. Capellini (2018, p. 13) aponta a importância da cooperação no contexto escolar:

A cooperação é provavelmente a característica mais genuinamente humana, a que realmente nos separa de outras espécies de animais. De fato, foi principalmente a cooperação que permitiu a espécie humana sobreviver entre outras espécies. [...] Então, porque será que as escolas, sobretudo as nossas, continuam com práticas pedagógicas que não valorizam a cooperação?

Quanto a essa vivência inicial, o professor Xavier descreve:

A primeira vez que eu entrei numa sala de aula foi numa escola do Estado. Eu cheguei nessa escola, e os efetivos já tinham escolhido suas turmas e alunos. Aí tinha um grupo de crianças num auditório, e a diretora falou comigo assim: “pois é... já escolheram todas as turmas e sobram esses”. Eram os alunos defasados, mas não se falavam ainda em inclusão.

E completa:

Essa turma foi para mim a melhor coisa que me aconteceu! Olha eu aprendi tanto com eles, mas tanto... Eu precisava de ajuda, eram 30 alunos, e além de buscar leituras, eu fui buscar ajuda com uma professora de educação física. Eu nunca vou esquecer essa professora, porque ela foi uma parceira, por isso que hoje eu defendo também muito o trabalho colaborativo, ele é fantástico, ele faz com que tudo se torne mais leve, menos pesado pra todos!

Assim como a professora Helena, Xavier iniciou o trabalho no cotidiano escolar já com desafios inerentes à profissão, mas que, se fossem pensados em conjunto com a equipe, diminuiriam os impactos de quem chega à escola em início de carreira. Precisamos deixar de lado a ideia de que a prática docente é um manual pronto, com planejamentos repetitivos e cronometrados. Existem desafios que não são contemplados nos planejamentos, emergem do cotidiano da sala de aula.

Por isso, faz-se necessário refletir sobre essa cultura escolar, a qual alimenta crenças, valores e hábitos que influenciam a forma de agir de professores e gestores escolares, criando barreiras e desafios no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). É importante instigar os professores a uma “[...] reflexão constante, pois é a partir daí que novas ações podem ser pensadas e a prática pedagógica modificada” (CAPELLINI, 2018, p. 238).

O cotidiano escolar é marcado por ser um lugar que propaga a ideia de padronização (BIANCHETTI, 1998). Desde o horário de entrada e saída, a disposição da sala, até a divisão das disciplinas, o cotidiano escolar segue um padrão, tendo como referencial a normalidade como parâmetro.

Essa padronização implica um modelo ideal de aluno(a). Nessa complexidade da rotina escolar, somos empurrados e pressionados enquanto professores(as) a fazer a máquina da educação girar, dando resultados a qualquer custo, cumprindo um cronograma que, muitas vezes, não acolhe a todos no processo de aprendizagem. É

na escola que as diferenças eclodem, no entanto essas diferenças não são tratadas explicitamente com a devida atenção.

Apesar disso, expressa Capellini (2018, p. 140):

A construção de uma escola mais inclusiva, democrática e plural que ofereça acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por fazer. Não obstante esse sistema escolar desejado em âmbito “macro” é constituído por escolas que, por sua vez, é constituída de salas de aula “micro” que com sua singularidade, muitas vezes no seu dia-a-dia grita por socorro. Socorre, erra, acerta, experimenta um novo jeito de fazer educação, tentando se aproximar ou até se distanciando do sistema tão desejado.

Nesse contexto, no decorrer de nossa entrevista, perguntamos como seria o cotidiano do(a) professor(a) de educação especial, suas vivências diárias com os(as) alunos(as) PAEE. De acordo com a professora Helena, “O professor de educação especial está ali do lado do aluno, seu tempo ali é só para ele, é só para ver as especificidades dele, o que ele está precisando, o que você vai poder oferecer para ele”.

Já o professor Pardal narra que:

Eu fico dentro da sala de aula com toda a turma, mas em atendimento com um aluno, no máximo duas crianças. Eu trabalho especificamente na surdez, quando a criança ela é só surda, é muito tranquilo, quando tem outro comprometimento aí requer um cuidado maior.

Compreendemos em Capellini (2018, p. 63) que:

Atender o aluno individualmente pode ser uma estratégia importante para promover adaptações e facilitar a participação deste, isso não torna uma ação que deponha contra a implementação da educação inclusiva. [...]. Entretanto, a atenção individualizada, como estratégia isolada, nem sempre alcança resultados esperados, já que os professores podem fornecer atenção individual para o estudante, desenvolvendo atividades que não apresentem nenhuma relação com o currículo da sala.

Imersos nos depoimentos relatados anteriormente, indagamos: como se dá a relação entre professor(a) e aluno(a) PAEE frente aos desafios encontrados na dinâmica do espaço escolar, levando-se em conta a inclusão? Assim respondeu o professor Pardal:

O grande desafio não é em si a criança, é o contexto mesmo, e não são as outras crianças também porque criança é muito fácil de incluir de aceitar, de respeitar, o maior desafio está realmente na escola, é mobilizar os outros professores para que se sintam professores daquela criança, que busque dar uma aula que seja realmente acessível pra aquela criança.

Por sua vez, conta a professora Helena:

Olha eu vejo que tem muito professor que é aberto a inclusão, ele está ali, ele quer incluir, só que assim, têm muitos ainda que esquecem daquele aluno, dizem: - “professora seu aluno tá ali óh”, é aluno da professora de educação especial e da estagiária. Ele não tem compromisso com aquele aluno. Tem muito professor assim ainda, e isso é uma barreira enorme que a gente tem que vencer, porque se ele está ali na sala, é aluno dele também, então ele tem que intervir, ele tem que ajudar a desenvolver aprendizagem daquele aluno, ele é responsável por aquele aluno também, não só ele, como toda a escola.

Os relatos evidenciam, mais uma vez, a prática social da separação/segregação, marcando de forma evidente as diferenças entre os(as) alunos(as). Na posição de professora, convergimos com Paulo Freire (1996, p. 133) na afirmação de que, “No exercício crítico da minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente”.

O professor Xavier expressa que a inclusão deve acontecer para todos e que a (in)disciplina, dificuldade que muitos(as) professores(as) enfrentam em sala de aula, é uma questão de inclusão também, pois o(a) aluno(a) indisciplinado(a), segundo ele, está pedindo ajuda:

Nas escolas onde eu passo e eu já passei, eu às vezes ouvia assim: “eu não quero esse menino, esse menino é muito atentado”.[...] eu costumo dizer que quando você encontra um aluno nesse nível aí, ele está pedindo socorro, então eu costumo conversar muito, pra conseguir alcançar de fato esse cidadão ou essa cidadã, para entender o porquê desse comportamento. Tem uma razão, seja ela qual for, mas existe.

O cotidiano escolar é cercado de dilemas, constituindo-se em um microespaço que reflete o que acontece na sociedade: preconceito racial, exclusão do “diferente”, segregação de grupos minoritários e uma insistente padronização do ensino em busca de um padrão de “aluno(a) ideal”.

Para Mantoan (2015, p. 23-24):

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, próprio do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador – sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Existe uma dissemelhança entre a teoria da inclusão e o que realmente é executado na escola. A incompreensão de professores(as) de que a inclusão não é tarefa apenas do(a) docente de educação especial alimenta disparidades constituídas entre os que desejam incluir contra os que não acreditam na inclusão. Nessa perspectiva, Capellini (2018, p. 226) nos faz refletir que:

[...] vivemos um novo paradigma que só veio reforçar que este modelo de escola, com sua estrutura e organização não atende à demanda da contemporaneidade. Portanto, acredito, não de forma mais romântica como outrora acreditei, mas sim consciente e responsável, que a inclusão escolar visa à melhoria das escolas, tanto em relação ao corpo docente como aos estudantes, e que aqueles que seriamente vestem a camisa da educação e estão no cotidiano escolar inquietos, desestruturados, foram assim como eu, tirados da zona de conforto.

Nesse sentido, precisamos descortinar a avaliação inclusiva, na qual ainda existe uma relação conflituosa, despreparada e excludente por parte do sistema educacional.

Por fim, com as falas de Pardal, Helena e Xavier, foi possível compreender que suas narrativas, frutos de vivências, tornam-nos produtores de conhecimento e sujeitos de suas ações, dentro do contexto histórico-social em que estão inseridos. Com isso, ampliam seus conhecimentos e desvelam a inclusão segundo o viés cooperativo, acreditando no encontro de ideias/anseios da comunidade escolar e da família, em busca de ações públicas que oportunizem condições para a inclusão de todos.

5 UMA FENOMENOLOGIA AVALIATIVA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

Pensar e compreender a avaliação inclusiva dentro do espaço-tempo da escola nos remete à importância da escuta empática (ROGERS, 1997). A condição de pensar que o problema do(a) aluno(a) também pode ser o “meu problema” contribui para a edificação de uma “empatia pedagógica”²² que precisamos construir em nossas escolas.

Perceber-me dentro da sala de aula com o desafio de avaliar sem excluir, comparar ou padronizar me instigou ao desejo de compreender sobre a avaliação numa perspectiva inclusiva. Pelos caminhos da fenomenologia, refletimos sobre a experiência vivida, tanto minha quanto dos profissionais envolvidos na pesquisa. Pois, segundo Forghieri (2019, p. 15), “É necessário refletir sobre nossa vida cotidiana, para que se revele a existência de nossa consciência”.

Assim, para compreender o que foi registrado em nosso diário de campo, relatamos as vivências dos professores relativas à avaliação inclusiva dos(as) alunos(as) PAEE. Com o intuito de desvelar as vivências descritas no diário de campo e apresentar compreensões sobre a fenomenologia do vivido, construímos esta seção com a imbricação entre descrição e versões de sentido (VS) (AMATUZZI, 2010).

5.1 SENTIDOS/SENTIDOS DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO

Em um cenário de escuta, o que mais ouvimos foram fragilidades que ainda encontramos nas instituições educativas: “A escola tem uma visão meio de robotizar, né? Como se todo mundo tivesse que aprender igual, do mesmo jeito, na mesma hora”, relatou o professor Pardal.

O termo “robotizar” usado pelo professor nos leva à reflexão acerca dos sentidos que essa palavra imprime. Dentre eles: comportamento automático, programado,

²² Termo usado por nós para designar a compreensão do problema do outro, o ato de se colocar no lugar de sujeito sensível, numa relação mútua de troca e aprendizado no contexto escolar.

sistematizado, com normas e planejamentos imóveis e indistintos. Dessa forma, a “robotização” não possibilita a liberdade, a criatividade e a inclusão.

De acordo com Oliveira, Rodrigues e Jesus (2017, p. 196):

[...] percebe-se que a escola, ao impor uma única norma para todos os alunos esquece-se de que ela é formada por uma representação fidedigna da sociedade, ou seja, assim como a sociedade, a escola é composta por uma diversidade de vidas, diversidade esta que, antes de tudo, é benéfica pelo fato de proporcionar a diferenciação de ações, a multiplicidade de características e possibilidade de nos apropriarmos de características próprias de outros seres humanos, para assim construirmos nossa identidade, nossa subjetividade.

A multiplicidade das características torna o ser humano complexo e surpreendente. Uma escola que se propõe ser inclusiva precisa compreender o(a) aluno(a) em suas peculiaridades e inter-relações.

Freire (1996) nos confronta sobre a preocupação com a natureza humana, a compreensão do homem e da mulher fazedores de história por meio de suas ações. O educador nos adverte sobre a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra qualquer prática de desumanização (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, vemos em Mantoan (2015, p. 58-59) que:

Nós, professores, temos que retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem de fato a educação acontecer. Temos que combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. É inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e reinventemos a escola, “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta.

Desconstruir essa máquina e reinventar a escola perpassa por mudanças que dizem respeito, principalmente, ao compromisso ético da comunidade escolar, que tem a visão de homogeneizar o(a) aluno(a) em seu contexto comportamental e cognitivo dentro de um espaço-tempo.

Importante ressaltar sobre a necessidade de investimento na formação de professores(as). Observamos, em um dos relatos do professor Xavier, crítica sobre a homogeneização: “Ninguém é igual a ninguém, então eu não posso querer que o aluno X seja igual ao aluno Y”. Desse modo, compreendemos nessa fala a indicação de que o(a) educador(a) necessita de um exercício de empatia que potencialize um

olhar sensível, compreendendo as necessidades do(a) estudante e o(a) apoiando em suas singularidades (CAPELLINI, 2018).

Por essa via, e num contexto de avaliação, entendemos que não é possível avaliar sem compreender e considerar singularidades. Nesse sentido, Hoffmann (2005, p. 20) considera que:

[...] poucos sobrevivem à fúria avassaladora da comparação, resultando na perversidade de uma escola seletiva e excludente, e perigosamente monótona pela sua incapacidade de valorizar as ricas experiências de vida e diferentes formas de pensar de muitas crianças e jovens diferentes.

Muitos processos avaliativos fundamentam-se no domínio exclusivo de conteúdos, tratando a todos de forma padronizada e hegemônica. Hoffmann (2005, p. 20) compreende que “Muitos testes formais são planejados para mascarar as diferenças entre os indivíduos ao invés de eliciá-las”.

Capellini (2018, p. 242) acrescenta:

Os processos de organização e gestão das escolas, os resultados das avaliações internas e externas, a modificação de currículos, os modernos equipamentos- todos são fatores imprescindíveis para promover a qualidade, mas devem ser considerados como meios, não como fins, já que as escolas existem para que os alunos aprendam.

A reflexão acerca da avaliação dos(as) alunos(as) PAEE fomenta a necessidade de lidarmos com o ato de avaliar de forma holística, com o objetivo de alcançar o(a) aluno(a) em sua totalidade, como um ser social e histórico, marcado por experiências significativas e existencialmente em movimento (FORGHIERI, 2019). Pode-se dizer que esse movimento se constitui na aprendizagem diária, num constante aprender e desaprender que a vida nos possibilita para construir nossos conhecimentos.

A relação complexa entre avaliar e incluir está intrinsecamente ligada a padrões da sociedade que se refletem na escola. Dessa forma, é indispensável pensar acerca do papel da avaliação nesse local, uma vez que é nesse espaço que o(a) aluno(a) constrói suas concepções de grupo, diversidade e diferença. Portanto, exercendo seu papel social, a escola precisa assumir a responsabilidade na construção do diálogo em consonância com as necessidades da comunidade.

Conforme afirma Capellini (2018, p. 39):

Embora a Educação Inclusiva venha promovendo avanços, a Educação para Todos ainda está longe da maioria das escolas públicas e até mesmo privadas! Fica então o desejo de que, brevemente, as leis do nosso país – relativas à escolarização dos Epae, inspiradas em diferentes marcos, nacionais e internacionais- sejam cada vez mais materializadas como vida no cotidiano de cada escola pública. Embora isso possa parecer utopia, acredita-se que o trabalho e as pequenas ações no cotidiano profissional e pessoal de cada um, pode aproximar todo o contexto atual da escola pública da efetivação dessas leis na vida de cada estudante.

Concernente a esse contexto, podemos encontrar, no Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, resultado da “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001b).

Partindo do pressuposto que o ser humano deve ser tratado com os mesmos direitos, é inaceitável que existam professores(as) que acreditem que o(a) aluno(a) PAEE “é um ser diferente” e que precisa de um(a) professor(a) específico(a).

É comum ouvirmos que o(a) professor(a) de educação especial “precisa dar conta” do(a) aluno(a) PAEE e que deve resolver os problemas relacionados a ele(ela). A professora Helena desabafa:

O professor já chega de outra escola correndo, às vezes vai pegar as provas, ou pede a pedagoga para xerocar, aí eu não tenho acesso ao conteúdo que vai ser dado para o aluno, e tenho que pegar lá na hora para poder ver o que tá sendo dado e às vezes tem alguma questão ali que tem que ser adaptada, às vezes a criança tem dificuldade para escrever.

O relato da professora revela que a avaliação não foi pensada no coletivo, na integração de todos(as) os(as) alunos(as) no processo, mas como um pré-julgamento, trazendo à tona a confirmação do descaso com o processo avaliativo do(a) aluno(a) PAEE. Nesse sentido, “A avaliação é sempre muito mais do que uma medida. É uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo” (PERRENOUD, 1999, p. 57).

Apesar de todo avanço das políticas públicas referentes à inclusão, ainda carregamos a ideia de que escola boa é aquela que prioriza o conteúdo e a

avaliação sistemática e que apresenta bons resultados. Mantoan (2015, p. 64) relata: “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar. Daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente”.

Avaliar e incluir partem do fato de que os(as) alunos(as) aprendem de acordo com seus interesses, capacidades e especificidades. É preciso despertar no(a) estudante a busca pelo aprender, desenvolvendo estratégias que supram suas dificuldades e limitações. A avaliação, portanto, servirá como base diagnóstica para a elaboração dessas novas estratégias pedagógicas. Mantoan (2015, p. 75) defende que “A avaliação constitui mais um desafio ao aperfeiçoamento do ensino. Recompô-la em seus fins para se alinhar a um ensino inclusivo diminuirá substancialmente o número de alunos excluídos”.

Avaliar e incluir pressupõem atender às especificidades fugindo de padrões. O professor Pardal pontuou de forma bem incisiva a preocupação com a avaliação dos(as) alunos(as) PAEE e a elaboração de um plano de vivência e de estratégias para o aprendizado: “Muitas vezes quando você procura algum professor para isso, falam: - Ah depois a gente vê, porque estou ocupado. Assim, são raras as vezes que o aluno especial está realmente no quadro das preocupações e das prioridades das pessoas”.

O recorte na fala do professor “Ah depois a gente vê, porque estou ocupado” reflete bem a realidade, o caráter e o enfoque que alguns profissionais atribuem à inclusão. Encontramos em Freire (1996, p. 94-95) o relato sobre a prática educativa e a responsabilidade profissional:

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à [sic] dos outros. Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. [...] Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.

Em nosso cenário educacional, pouco se dialoga sobre o contexto ideal para que cada criança aprenda e se desenvolva da melhor maneira. Esperamos muito pelo

sistema e ficamos estagnados no processo e na problematização, com isso deixamos de lado a elaboração e o planejamento de estratégias para a construção de uma escola inclusiva.

A avaliação do(a) aluno(a) PAEE deve ser centrada no alcance efetivo da aprendizagem. Uma avaliação bem elaborada, com o objetivo de nortear as próximas ações pedagógicas, contribui para o avanço do(a) estudante e promove mudanças de atitudes discriminatórias.

Refletindo sobre o que nos apresentou o professor Pardal e baseando no ensejo de estabelecimento de uma “vivência pré-reflexiva”, que tem o intuito de esclarecer um problema que surge na vivência cotidiana (FORGHIERI, 2019), apropriamo-nos da expressão usada pelo entrevistado: “São raras as vezes que o aluno especial está realmente no quadro das preocupações e das prioridades das pessoas”. Será que a inclusão, no sentido amplo e real da palavra, é prioridade em nosso contexto escolar?

O acolhimento pedagógico é fundamental para todos(as) os(as) alunos(as), sem distinção de raça, credo ou aspectos físicos. Contudo, a utilização de práticas avaliativas com o intuito de “facilitar sua vida escolar” não é inclusão. Por mais que o debate sobre avaliação tenha alcançado níveis maiores nas discussões/reflexões, ainda, segundo Esteban (2000, p. 3):

O processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica.

O processo avaliativo que tem como objetivo incluir a todos exerce a via de mão dupla entre reflexão e ação, entendo que a avaliação não deve ser certificativa, mas impulsionadora da aprendizagem, enquanto reflexão sobre esta última (HOFFMANN, 2005).

Alguns(algumas) professores(as) ainda compreendem a educação inclusiva apenas como ato de acolhimento e socialização escolar, além de considerarem fundamental ter disponível na escola uma sala de recurso ou sala de apoio com muitos materiais para o “atendimento” do(a) aluno(a) PAEE por um(a) professor(a) especialista.

Pelo entendimento de que o(a) estudante PAEE está na escola apenas para a socialização, o interesse em avaliá-lo fica em segundo plano. Como consequência, esse(a) aluno(a) vai sendo avançado para os anos subsequentes sem ter o direito de saber o quanto evoluiu ou poderia ter evoluído. A professora Helena relata que:

[...] uma aluna que tinha síndrome de Down, e estava no 6º ano não era alfabetizada, não acompanhava a turma. Ela foi passando, porque não pode reter o aluno né?! Aí ela só foi passando, passando e estava no 6º ano sem ser alfabetizada. Tivemos que fazer um trabalho totalmente diferente, focamos em alfabetizar.

Observamos na fala da professora uma inclusão “simulada realizada com discente”. Ou seja: que não valoriza, potencializa e individualiza os processos avaliativos de forma a contemplar as especificidades da aluna. E a provável consequência, em muitos casos (dessa simulação), é a do fracasso escolar. Mantoan (2015, p. 32) explica:

[...] pretende-se resolver a situação com ações que não recorrem a outros meios, não buscam novas saídas nem vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar. Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como seu. A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade pra reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas.

Acrescentamos ainda que, segundo a autora:

Não podemos esquecer que nosso passado recente revela uma história de exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por muitas décadas, alegando-se incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização (MANTOAN, 2015, p. 10).

Entendemos que mudanças precisam acontecer no contexto nacional sobre a avaliação dos(as) alunos(as). Historicamente, tem-se priorizado a massificação e a uniformização do saber por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Dessa forma, perguntamos aos professores sobre as avaliações externas para o(a) aluno(a) PAEE, se haviam adaptações para as especificidades desses(as) alunos(as). As respostas foram: “Então... não tem. Não tem adaptação, não tem adequação!” (professora Helena) e “Não vem uma prova adaptada pra eles, eu sempre questiono isso, mas nunca tive um retorno” (professor Pardal).

Com o atual perfil avaliativo brasileiro, a inclusão tem ficado à margem, e as desigualdades aumentam vertiginosamente. Sendo assim, os critérios de avaliação precisam ser reorganizados, a fim de cumprir a igualdade de direito previsto na constituição, conforme alerta Mantoan (2015). A autora também evidencia que:

Uma das maiores barreiras para mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor a neutralização de todos os desequilíbrios que eles possam provocar na nossa velha forma de ensinar. E por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a fazer mudanças, que está investindo na inovação, nas formas de ensino para melhorar a sua qualidade (MANTOAN, 2015, p. 54).

Desse modo, isentar o(a) aluno(a) PAEE de ser avaliado(a) significa segregação, tira-se dele(a) o direito de participar de todo o processo que envolve o sistema educativo. Assim como avaliar qualquer aluno(a) em uma única prova no final de um ciclo (como se faz no Saeb) não evidencia de forma fidedigna o real aprendizado.

Esse sistema de avaliação, tanto para os(as) estudantes PAEE quanto para os outros(as) alunos(as), não leva em conta fatores cruciais que representam a realidade da comunidade escolar: aspecto social, processos de ensino, problemas familiares, entre outros, que influenciarão no êxito da avaliação.

Para Perrenoud (1999, p. 27):

[...] as avaliações não têm o mesmo peso nos julgamentos de êxito ou fracasso. Devem-se considerar os procedimentos de ponderação e de síntese em vigor neste ou naquele sistema educativo, até mesmo neste ou naquele estabelecimento ou nesta ou naquela turma.

A abordagem da avaliação inclusiva e as práticas/vivências dos(as) professores(as) não implicam apenas desafios, mas saberes/fazeres construídos e alcançados que brotam do cotidiano escolar. E é esse cotidiano que Esteban (2002, p. 131) relata:

[...] o cotidiano é espaço/ tempo de imprevisto. Sua imprevisibilidade, no entanto, não significa a inexistência de largos momentos/lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza.

Na entrevista, quando questionamos sobre a prática avaliativa dos(as) alunos(as) PAEE no cotidiano escolar, o professor Xavier respondeu que:

Se hoje é dia de avaliação, todos vão fazer a avaliação deles, dentro daquele conteúdo que eu estou abordando, mas diferenciada, de forma

adaptada, adequada, como quiser chamar. Mas eu costumo dizer que diferenciada. Eu trago sempre em minha mesa, atividades diferenciadas para os alunos, porque ninguém é igual a ninguém!

Ao tratarmos da temática avaliação inclusiva, precisamos nos debruçar também sobre a perspectiva do que é ser um professor inclusivo. Nesse relato de Xavier, encontramos algumas características importantes para a inclusão do(a) aluno(a) PAEE: “todos fazem a avaliação juntos”. A avaliação é diferenciada conforme as especificidades, bem como as atividades diárias, pois o professor compreende que os(as) alunos(as) aprendem de forma diferenciada. Um fato importante que encontramos em Oliveira, Rodrigues e Jesus (2017, p. 105) é:

A necessidade dos diversos profissionais de ter, no geral, uma formação mais sólida sobre o processo de avaliação de modo que este seja mais inclusivo é, normalmente, salientada no sentido de se operar uma mudança de concepções no que respeita aos procedimentos e instrumentos utilizados no decorrer do referido processo.

O(a) professor(a) é peça fundamental para a inclusão e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo avaliativo inclusivo. A mudança de atitude dos(as) docentes e a participação deles(as) em formações sobre a temática potencializam a inclusão na escola. Um dos maiores desafios que encontramos atualmente é a formação e o aperfeiçoamento dos(as) professores(as) em avaliação educacional (HOFFMANN, 2005). A autora ainda menciona:

O desafio é justamente redimensionar esta formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório – importante em termos de compreensão da realidade – e, aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos de formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional de nossas escolas (HOFFMANN, 2005, p. 71).

O professor Pardal nos relata sobre sua prática em relação ao(a) aluno(a) PAEE logo que ele(a) chega à escola:

[...] nós sempre pegamos o material do ano anterior, pra ver onde aquele aluno parou. Nós fazemos toda uma questão diagnóstica com ele como qualquer outro aluno da escola, e montamos o que ele já domina, o que pretendemos ensinar e o que pretendemos fazer.

Essa ação diagnóstica que o professor expôs coloca o(a) aluno(a) como protagonista no processo de aprendizagem. Em uma avaliação, é necessário

considerar, segundo Hoffmann (2005 p. 21), “[...] a investigação e compreensão das diferenças entre os alunos e de suas limitações”. A autora acresce:

À medida em que os alunos estiverem expostos a uma exploração mais rica e ampla do seu meio, bem como sofrerem provocações significativas de natureza intelectual, maior abertura ocorrerá a novas possibilidades de entendimento (HOFFMANN, 2005, p. 23).

Quanto a mais experiências significativas os sujeitos da inclusão forem expostos, seja no contexto de sala de aula ou fora dela, em atividades recreativas ou nas avaliações, mais possibilidades de interação com o mundo e com novas aprendizagens eles poderão experimentar.

Essas experiências fazem com que o(a) aluno(a) se sinta pertencente àquele espaço no qual está inserido. Fato que, na fenomenologia, chamamos de espacializar, que é a ideia da dimensão do mundo onde vivemos, é a possibilidade de nos movimentarmos em busca de coisas e significados que nos façam semelhantes ao nosso entorno (FORGHIERI, 2019).

Nesse sentido, e em uma inferência particular, em nossa caminhada docente, deparamo-nos com práticas avaliativas que nos remetem mais a um processo punitivo do que avaliativo. A avaliação, enquanto instrumento que tem a ação de testar e julgar, que se isenta de uma ação reflexiva e de um acompanhamento do processo de aprendizagem, não favorece a mediação, a reflexão e a intervenção. Segundo Hoffmann (2005, p. 75), “Reconduzir a avaliação às suas reais funções é um ato político”.

Quando caminhávamos para o final da entrevista, o professor Pardal nos relatou um fato que deriva de sua experiência como docente em busca de uma escola inclusiva. A situação representou para ele um desabafo, um pedido urgente para um olhar mais aprofundado em relação à inclusão:

Na verdade eu fico muito triste! E eu vou te falar que, depois desses anos todos, eu vou pra escola, mas eu vou de uma forma triste. Eu acredito na minha criança, eu acredito no potencial dela, mas eu não acredito no que está ao redor dela, que realmente tem alguém preocupado com o crescimento dela, isso eu não acredito. A inclusão, ela é muito conveniente. Os alunos da educação especial são lembrados quando é para expor alguma coisa, tem aquele projeto bonito que tem que mostrar, colocam pra dançar com menino cadeirante no meio ou fazem uma musiquinha com Língua de Sinais, só que no dia a dia, na prática, eu não vejo. No conselho de classe, não tem alguém preocupado se aquele aluno atingiu, se ele aprendeu, se foram feitas propostas que fossem adequadas para aprendizagem dele, isso eu não vejo!

Nesse relato, carregado de vivências, sentidos e empatia, colocamo-nos como sujeito reflexivo sobre o fenômeno real que nos rodeia: o processo de inclusão, em sua totalidade, do(a) aluno(a) PAEE no contexto escolar. Sabemos que se tem cumprido e garantido o acesso desses(as) estudantes no ambiente escolar, mas sua permanência na escola é marcada por uma dissonância no processo avaliativo e nas práticas metodológicas. Pardal ainda continua sua reflexão sobre o cotidiano escolar, relatando sobre um acontecimento que o marcou:

[...] Eu vou te dar um exemplo muito claro que eu vivi ano passado, eu falo que nessas coisas que vem a frustração. Eu trabalhava na educação infantil, com a educação especial dentro de um Cemei²³. Nós estávamos conseguindo envolver todos, fazíamos um momento com cada turminha e aí eu passava com as crianças de 3 aninhos de 4 aninhos, e eles passavam por mim fazendo assim: (fez o sinal em Libras de “oi”), às vezes com esse dedinho, às vezes com esse, mas do jeitinho deles, entendendo o amiguinho, aprendendo a respeitar. Eu ficava às 7h da manhã recebendo aquelas crianças e elas chegavam dormindo praticamente e davam bom dia em Libras e ia abordando esse outro coleguinha que era surdo e tentando conversar com ele, estava sendo mágico! O plano de meta escrito tudo certinho, a diretora vestindo a camisa, professora regente, a pedagoga, nós estávamos todo mundo da escola inteira falando a mesma língua. E aí quando chegou em outubro, esse aluno que eu atendia, ele mudou, foi para outro estado. Fui até a Prefeitura e pedi para me manter nessa escola até o final do ano, porque o trabalho da educação especial não era especificamente para aquele aluno, o trabalho da educação especial é uma mobilização de toda a escola, porque a inclusão ela tem que acontecer em todo o ambiente. Só que a prefeitura não aceitou e me mandou pra outra escola no mesmo momento. [...] Eu já estava em outubro eu queria apenas finalizar um trabalho que estava sendo desenvolvido! [...] O correto é que tivéssemos professores em todas as escolas, independente de ter aluno especial ou não. Nós deveríamos aprender Braille, Libras... isso sim seria inclusão.

Compreendendo a exposição do professor Pardal, questionamo-nos sobre qual seria o papel do atendimento educacional especializado e do(a) docente especialista que acompanha diariamente o(a) aluno(a) PAEE em nossas escolas? O professor aborda fato importante sobre as políticas públicas direcionadas ao PAEE. Existe mesmo a intenção de incluir ou apenas um meio de assistência superficial a esse(a) aluno(a)?

Todo processo de ensino-aprendizagem inicia no contexto da sala de aula e reverbera para todo o ambiente escolar em seu dia a dia, por meio de ações pedagógicas vinculadas aos desafios enfrentados pela comunidade escolar dentro e fora dos muros da escola.

²³ O professor era intérprete e alfabetizador de Libras de uma criança.

As salas de recursos implantadas nas escolas se tornam um local composto por recursos físicos e materiais didáticos específicos para o(a) aluno(a) atendido nesse ambiente, sem articulação com os demais integrantes da escola, sem compartilhamento de saberes-fazer, sem ação cooperativa e colaborativa. Nesse sentido, não estaria acontecendo a segregação dentro do próprio ambiente escolar?

A escola precisa refletir sobre o seu papel como instituição formadora de cidadãos. Compreendemos o espaço escolar como local de construção de conhecimento e propagação de ações éticas e inclusivas. Nesse sentido, precisamos de ações pedagógicas que mudem o foco centrado no “individualismo que segrega”, que limita o trabalho com o(a) aluno(a) PAEE em atendimentos individualizados, estáticos, sem interação com os demais saberes compartilhados pela diversidade que é uma sala de aula, para avançarmos para uma “autonomia que agrega”, que permite ao(a) aluno(a) pensar possibilidades de interação com o grupo que o cerca, gerando um ambiente dinâmico, rico em conhecimento para todos os envolvidos.

O relato do professor Pardal provoca a reflexão. Sendo assim, destacaremos alguns trechos. O primeiro reflete seu comprometimento com a inclusão: “Eu acredito na minha criança, eu acredito no potencial dela, mas eu não acredito no que está ao redor dela, que realmente tem alguém preocupado com o crescimento dela, isso eu não acredito”. Incluir exige comprometimento não só do(a) professor(a) de educação especial, mas de todo o sistema educacional. Não posso ser professor(a) sem pensar em inclusão, sem sair ileso ao que passa à minha volta, sem me sensibilizar com o acolhimento de todos. Incluir é um ato político e social.

Em Freire (1996, p. 96), entendemos que:

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.

Destacamos outro importante relato do professor Pardal:

A inclusão, ela é muito conveniente. Os alunos da educação especial são lembrados quando é para expor alguma coisa, tem aquele projeto bonito que tem que mostrar, colocam pra dançar com menino cadeirante no meio ou fazem uma musiquinha com língua de sinais, só que no dia a dia, na prática, eu não vejo.

A ausência das práticas pedagógicas inclusivas expõe o(a) aluno(a) PAEE em suas limitações. O(A) aluno(a) surdo(a) não se limita apenas em saber/aprender a falar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ele(ela), assim como os demais, apresenta singularidades sociais, intelectuais e físicas. Consoante vemos em Capellini (2018, p. 120):

É preciso despir-se de valores que já estão tão arraigados em nós. Sim, é difícil, mas se a escola, juntamente com seus profissionais, traça objetivos, busca caminhos e procura conhecer as questões do contexto escolar, com certeza as ideias de como melhorar a prática surgem e se colocam para discussão e, dessa forma, alguns indicativos de como melhor fazer podem emergir.

O professor Pardal ainda completa: “No conselho de classe, não tem alguém preocupado se aquele aluno atingiu, se ele aprendeu, se foram feitas propostas que fossem adequadas para aprendizagem dele, isso eu não vejo!”. A falta das práticas pedagógicas inclusivas e de instrumentos avaliativos também inclusivos interferem de forma significativa na avaliação dos(as) alunos(as) PAEE. Capellini (2018, p. 122) aponta:

Na elaboração de instrumentos de avaliação não existe algo mágico ou alguma fórmula secreta para que ajude a avaliar bem, é preciso ter uma nova postura de avaliação e, com isso, novas práticas e novas maneiras de se relacionar com os instrumentos.

Conforme o relato do entrevistado, não há, muitas vezes, uma preocupação com a aprendizagem do(a) aluno(a) PAEE e, se não há interesse no aprendizado da criança, não há também no planejamento e na avaliação para que isso aconteça. Afinal, “O planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados” (CAPELLINI, 2018, p. 124).

Um dos pontos mais importantes do relato do professor foi sobre a força colaborativa que toda a escola estava exercendo para que o projeto do ensino de Libras a todas as crianças acontecesse. Porém, em determinado momento, o projeto foi interrompido devido à mudança da criança da escola e à recusa do município em prosseguir com as ações planejadas. A frustração ficou evidente, segundo expõe o professor Pardal: “Nessas coisas que vem a frustração”.

A possibilidade de desenvolvimento de todas as crianças no aprendizado e na inclusão mobilizou e motivou toda uma comunidade escolar, sensibilizando-as para a diferença e para a reflexão do assunto. Para o professor Pardal, “O trabalho da educação especial não era especificamente para aquele aluno, o trabalho da educação especial é uma mobilização de toda a escola, porque a inclusão ela tem que acontecer em todo o ambiente”.

A insatisfação do professor reflete a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção na realidade do(a) aluno(a) e do mundo que o cerca. Freire (1996, p. 98) ensina que:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser meu testemunho.

No exercício da minha docência, questiono: estou passando despercebida pelos meus alunos? Minhas ações refletem justiça e verdade? Não posso reduzir minha prática docente a apenas transmitir conteúdos. Omitir-me ao descaso de colegas às práticas inclusivas é faltar com a ética e com a coerência do que acredito.

No processo reflexivo sobre a experiência vivida, finalizamos com o recorte do relato do professor Pardal: “[...] o correto é que tivéssemos professores em todas as escolas, independente de ter aluno especial ou não. Nós deveríamos aprender Braille, Libras... isso sim seria inclusão”.

Por fim, apresentadas as falas dos professores entrevistados, é necessário compartilhar que ouvir seus relatos nos estimula ao exercício de uma escuta sensível, a qual possibilita que nos coloquemos no lugar do outro. Afinal, quando escutamos, disponibilizamo-nos ao outro, “É escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 1996, p. 120).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da dissertação, de forma (auto)compreensiva, foi possível me entender como sujeito integrante do processo avaliativo e inclusivo. Refletindo acerca da minha práxis pedagógica, questionei-me: de que forma eu avalio? Por que avalio? Minha avaliação tem uma perspectiva inclusiva? Percebi, então, que deveria transformar minhas indagações em elemento de (auto)análise, repensando criticamente sobre o papel social, transformador e inclusivo que o ato de avaliar se configura enquanto processo pedagógico.

A avaliação inclusiva requer a quebra de paradigmas, rompendo com o modelo tradicional. Avaliar e incluir emergem de relações complexas e subjetivas. O enfoque dado à avaliação inclusiva perpassa pela reflexão desse processo no ambiente escolar, dando ênfase à necessidade de fomentar a total interação do(a) aluno(a) PAEE em sala de aula, de forma que ele(ela) se envolva em todo o processo de aprendizagem, fazendo com que participe de situações em que possa ajudar a tomar decisões e, assim, desenvolva a sua autonomia.

Dessa forma, a avaliação não precisa ser tradicionalmente voltada para um pedaço de papel com perguntas esquematizadas e padronizadas, mas deve assumir uma dimensão que valorize os contextos e percursos. Torná-la mais inclusiva e equitativa implica mudanças de práticas e, principalmente, a formação dos profissionais envolvidos com a educação, tocando em aspectos como: empatia, ética, políticas públicas e o compromisso com o direito à diversidade humana.

Vivemos processos de transformações sociais, políticas e econômicas que influenciam consideravelmente o cotidiano das escolas, pois projetam a sociedade com seus conflitos, preconceitos e ideologias. Considerando os relatos dos professores envolvidos em nossa pesquisa, deparamo-nos com desafios que transcendem as questões de acessibilidade e de recursos humanos. As narrativas dos professores evidenciaram que as práticas educativas que adotamos, muitas vezes, estão excluindo ao invés de incluir, assim como ainda se reverbera o entendimento de que a responsabilidade pela aprendizagem do(a) aluno(a) PAEE é unicamente do(a) professor(a) de educação especial.

Compreendemos que as percepções, os relatos e as vivências dos(as) professores(as) possibilitaram entendermos a complexidade de avaliar de forma inclusiva os estudantes tendo um sistema educacional que exige um modelo centrado em rendimentos e resultados.

Essa situação contribui para a (des)responsabilidade com esse(a) aluno(a). Segundo Montoan (2015, p. 78), “Um professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um”. Por isso, entendemos que não é possível desassociar a formação adequada de profissionais que atuam com alunos(as) PAEE e as práticas educativas que desenvolvam e possibilitam a efetiva inclusão.

Assim, vimos no Mestrado Profissional em Educação a possibilidade de ressignificar práticas, conceitos e ampliar nossos olhares sobre a aplicabilidade da avaliação, não só para o(a) aluno(a) PAEE, mas para todos de maneira coerente e justa.

Considerando o percurso histórico da educação, marcada por segregação do PAEE, não podemos trilhar pelo mesmo caminho, mas apontar outras rotas, por meio de perspectivas que valorizem o compromisso ético, a equidade e a compreensão da aprendizagem como direito universal.

A pedagogia que acolhe, inclui e busca o trabalho com a diversidade está afirmando seu compromisso social. Descentralizar do(a) professor(a) o poder de transmissão do conhecimento traz ampliação de novas possibilidades de saberes acessíveis aos(as) alunos(as). A reorganização das práticas avaliativas também contribui para a inclusão de todos no processo de aprendizagem, assim como a criação de estratégias de ajuda mútua entre os(as) alunos(as), despertando o senso de cooperação em nossas escolas.

Por fim, na perspectiva de ressignificação de nossas ações no caminho de um planejamento escolar inclusivo, compreendemos que a avaliação inclusiva é um instrumento pedagógico para o avanço significativo desses(as) alunos(as) no contexto escolar. Dessa forma, a estadia no Mestrado Profissional deflagrou (em mim) questões que remetem à necessidade de ressignificação de práticas pedagógicas para a edificação de uma avaliação inclusiva.

7 PÓS-ESCRITOS: O PRODUTO

A formação continuada do(a) professor(a) traz consigo aspectos relevantes sobre a importância de um aprofundamento teórico e prático inerentes ao cotidiano escolar. O processo formativo docente, que deve ser contínuo e permanente, é fundamental para ampliar possibilidades de ações reflexivas, ressignificar o fazer pedagógico e compreender as diversas questões relacionadas às vivências da escola.

Por esse ângulo, se o processo de formação docente emerge da necessidade de mudança de seu ambiente de atuação, é primordial que o(a) professor(a) possua um olhar compreensivo em seu campo de atuação para entender realidades, refletir sobre elas e, se for o caso, definir ações de intervenção.

Nesse caminho, dentre os espaços formativos disponíveis aos profissionais da educação, encontramos o Mestrado Profissional (MP), um campo significativamente novo, que surgiu em meio a muitas controvérsias e resistências dentro da academia. Conforme André e Princepe (2017, p. 105), essa resistência era apoiada no “[...] medo de perder o espaço da pesquisa e o nível de qualidade conquistado pela pós-graduação brasileira”, compreendida como algo constante, exclusivamente, nos Mestrados Acadêmicos.

Em termos de definição, a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação, dispõe que “O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*” (BRASIL, 2009), que possibilita o compartilhamento de experiências, a reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, a melhoria do processo de ensino. Sobre o aspecto formativo do MP, afirma André (2016, p. 33):

[...] defendemos a proposta que o MP deva formar o pesquisador prático. Nossa perspectiva é de que a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade.

Inferimos que, atualmente, os MPs ocupam cada vez mais relevância dentro da comunidade acadêmica, devido à quantidade e à qualidade de publicações vistas em congressos e periódicos. E acrescentamos que especificamente os MPs em

Educação possibilitam ao(à) professor(a) tecer diálogos que viabilizam a interface dos saberes pedagógicos com o dia a dia da escola.

Nesse sentido, compreendemos que um dos pilares favorecedores dessa busca pela práxis é a realização do produto educacional. Trata-se de parte integrante e de caráter obrigatório para a conclusão do MP, desenvolvido após e/ou durante a realização da pesquisa.

Quanto à pesquisa fenomenológica, realizada em nosso estudo, não possui o intuito de intervenção sobre a realidade, e sim de evidenciá-la de forma descritiva, por meio da investigação e compreensão dos fenômenos, buscando a apresentação do contexto nos aspectos mais detalhados que nossa percepção possa capturar. Contudo, ainda que não possua caráter interventivo, mas compreensivo, os resultados de uma pesquisa fenomenológica podem servir para futuras transformações sobre a realidade. Por essa via, conforme narra Fraga (2019, p. 15) “[...] não se faz fenomenologia para se intervir, mas é possível se utilizar de seus dados/compreensões para intervir sobre a realidade (num processo independente)”.

Portanto, ao observar o fenômeno “práticas de avaliação inclusiva” pelo olhar do(a) professor(a), buscamos compreender a realidade, fazendo uso da observação e da descrição (não interventiva).

Apresentadas as concepções que nos embasaram, é necessário evidenciar que, a partir dessas, bem como das compreensões derivadas da pesquisa, construímos quatro videoaulas numa série intitulada “Minutos de fenomenologia”, com duração média de 3 a 4 minutos cada uma, acerca da temática sobre educação e fenomenologia. A série será postada no canal do GPEFE/Ufes no YouTube.

Por essa via, compreendemos que o conhecimento acerca da fenomenologia e da avaliação inclusiva pode ser disseminado a um grande público por essa mídia social de caráter gratuito e universal, contribuindo no espaço-tempo escolar para uma compreensão de sua realidade segundo o viés compreensivo da fenomenologia.

A elaboração do “produto” veio ao encontro do desejo de compartilhar as percepções vivenciadas na pesquisa de campo, de acordo com os relatos dos professores entrevistados sobre suas práticas avaliativas com alunos(as) público-alvo da educação especial.

Os temas das videoaulas para a série foram dispostos da seguinte forma:

Quadro 2 – Temas das videoaulas

Aula	Tema
1	A fenomenologia como método de pesquisa
2	O passo a passo de uma pesquisa fenomenológica
3	A avaliação numa perspectiva rogeriana: contribuições de uma escuta empática
4	A fenomenologia na educação

Fonte: elaborado pela autora.

Na aula 1, apresentamos todo o panorama de como acontecerão as videoaulas e o conceito de pesquisa fenomenológica. Na aula 2, exibimos o passo a passo para a realização de uma pesquisa fenomenológica. Na aula 3, explicamos como o conceito de escuta empática de Carl Rogers pode auxiliar o(a) professor(a) em suas práticas avaliativas. E por último, na aula 4, discorreremos sobre a importância da pesquisa fenomenológica para a educação.

As videoaulas, assim disponibilizadas, proporcionam a autoformação do(a) professor(a)-pesquisador(a). Esse local, no qual podemos designar como espaço formativo, oportuniza a reinvenção das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2222>. Acesso em: 29 abr. 2021.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma psicologia humana**. São Paulo: Alínea, 2010.

ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n2/a13v27n2.pdf>referência. Acesso em: 23 fev. 2020.

ANDRÉ, Marly. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Revista Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

ANDRÉ, Marly; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

BAIER, Tânia; SANT'ANNA, Aline Cristina de. Atitude fenomenológica na educação matemática em escola localizada no campo. **Hipátia**, v. 5, n. 1, p. 86-92, jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1463/986>. Acesso em: 9 dez. 2020.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Marta (Orgs). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papyrus, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Decreto 3.956, 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2020.

_____. _____. Educação Básica. **Avaliação começa nesta segunda nas escolas de todo o país**. Brasília, 7 nov. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/17210-avaliacao-comeca-nesta-segunda-nas-escolas-de-todo-o-pais>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009-mestradoprofissional.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010.** Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2021.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/5%20PCN2-18necessidades.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Brasília, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Orgs). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas.** Campinas: Alínea, 2003.

CAETANO, Andressa; GOMES, Vitor. **Educação e Inclusão.** Vitória: Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de; CARVALHO, Cynthia Paes de. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 617-634, nov. 2019.

CAPELLINI, F. M. L. Vera. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 5 out. 2019.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, pp. 129-137, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LzrRLxY6MqFdv5cs8JqRK8z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2021.

_____. **Avaliar**: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresoes-do-cotidiano>. Acesso em: 26 fev. 2021.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Cengage, 2019.

FRAGA, Maria A. **O método fenomenológico de pesquisa e o professor do atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação**: desvelando vivências a partir de uma formação continuada. 2019. Dissertação. (Mestrado Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, C. Marcos. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

GIOPATO, Natália Ferrarini. **As fontes greco-romanas no pensamento político-pedagógico de Rousseau**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-141440/publico/NATALIA_FERRARINI_GIOPATO_rev.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contra pontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOLANDA, A. F.; GOTO, T. A.; COSTA, I. I. da. A herança fenomenológica: memórias e recordações de Edmund Husserl. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 1, n. 20, p. 18-45, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17610>. Acesso em: jan. 2019.

LUCKESI. Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUSA, J. M. (Org.). **Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)**. Porto: SPCE, 2007. v. 2, p. 178-189. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NASCIMENTO, Claudenice Maria Vêras. **Experienciando a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2282>. Acesso em: 20 set. 2020.

OLIVEIRA, Ivone Martins; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: Edufes, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394_por. Acesso em: 20 set. 2020.

PATTO, S. H. Maria. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. Ministério da Educação – Diversidade, 8 mar. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>. Acesso em: 4 abr. 2020.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WANDERBROOCK JÚNIOR, Durval. **A educação sob medida**: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil. Paraná: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

WANDERLEY, Fabiana. Normalidade e patologia em educação especial. **Psicologia ciência e profissão**, v. 19, n. 2, p. 2-9, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v19n2/02.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

WILL, F. S. **O diagnóstico, o laudo clínico e a escolarização dos alunos público da educação especial**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA NÃO DIRETIVA

- 1) Conte-me como foi sua história como professor, como chegou até aqui?
- 2) Como foi sua experiência com os alunos?
- 3) Me fale sobre suas práticas avaliativas com os alunos em sala de aula.
- 4) Como é lidar com alunos público-alvo da educação especial?
- 5) Como você vê a avaliação inclusiva?
- 6) Comente sobre sua experiência com a inclusão escolar?

APÊNDICE B – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezado/a professor/a convido-o/a a fazer parte da pesquisa intitulada: **“Práticas Avaliativas com alunos Público-Alvo da Educação Especial: Um Estudo Fenomenológico.”**. Trata-se de uma pesquisa do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e tem como objetivo: Desvelar a partir de estudo fenomenológico como os professores descrevem suas práticas avaliativas com os alunos público-alvo da Educação Especial

Sua participação é voluntária, sendo assim o/a senhor/a poderá desistir e/ou se retirar desta no momento que desejar sem danos a pesquisa.

Como a pesquisa será de forma on-line, informamos que o(a) senhor(a) não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa será arcado por esta pesquisadora.

Os instrumentos que utilizados para coleta de dados serão: observação, entrevistas online. No caso de ocorrência de entrevistas elas serão gravadas e terão duração em média de 20 minutos.

Informamos que sua identidade e os dados coletados serão mantidos em sigilo com total anonimato do participante (em todas as fases da pesquisa). Posteriormente os dados poderão ser utilizados para o desenvolvimento de artigos e/ou outros trabalhos científicos, sendo mantido seu anonimato como participante e local de trabalho.

Esta pesquisa não considera riscos relevantes a(o) senhor(a), contudo, em caso de eventual timidez, fique a vontade para não responder as perguntas. Consideramos que os benefícios desta pesquisa serão diretos aos participantes em dois aspectos. O primeiro deles possibilitando suas expressões e “vozes” particulares acerca do que ser profissional da área. E o segundo, por meio de entrevistas, despertar nos participantes, processos autocompreensivos acerca da avaliação inclusiva.

Informamos ao participante e conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19 que: § 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização.

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa entrar em contato com o pesquisador responsável: Helen Silva de Lima. E-mail: helen_higor@hotmail.com Tel.: (27) 997085088. Endereço: Rua Sandro Boticelli, 53 – Cond. Vivendas Laranjeiras, Bloco B 301 Serra/ ES. CEP 29165 540

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075.

Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com os coordenadores da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.

Pesquisador Responsável: Helen Silva de Lima

Local _____ **Data:** ____/____/____

Assinatura:

.....

Consentimento do participante

Eu,

.....

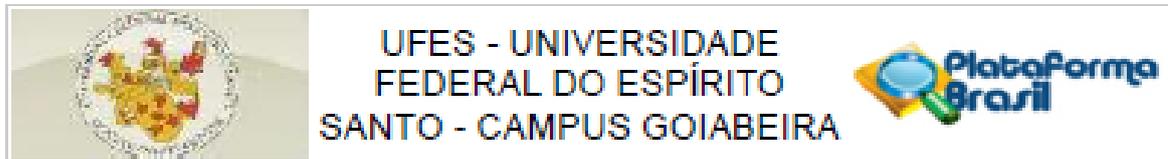
...abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: “**Práticas Avaliativas com alunos Público-Alvo da Educação Especial: Um Estudo Fenomenológico**”, declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo Pesquisador Responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura

.....

Local e data

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas avaliativas com alunos público -alvo da Educação Especial: um estudo fenomenológico

Pesquisador: HELEN SILVA DE LIMA ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39591520.7.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.454.131

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação. A Pesquisa pretende compreender, investigar e refletir sobre a prática avaliativa adotada pelos professores, junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. Para isso, serão feitas entrevistas/conversas on-line, relatos de experiências, usando a abordagem fenomenológica apresentando o sentido eidético/vivencial da experiência. O objetivo é desvelar a partir de estudo fenomenológico, como os professores descrevem suas práticas avaliativas com alunos público-alvo da educação especial e como essa prática influencia no contexto da Inclusão escolar. Em termos metodológicos fará uso da abordagem fenomenológica apresentando o sentido eidético/vivencial da experiência. Como fundamentação teórica, elencamos três conceitos de Yolanda Cintrão Forghieri, que constituem importante amparo conceitual para a nossa pesquisa: Ser-no-mundo, temporalizar e especializar e a definição de escuta empática de Carl Rogers. Em nossa breve revisão apresentamos reflexões sobre avaliar e incluir e como ambos se relacionam no contexto escolar. Aportaremos a autores que contribuíram para a compreensão de como a avaliação Inclusiva está diretamente ligada a um contexto histórico e social.

Objetivo da Pesquisa:

Desvelar a partir de estudo fenomenológico como os professores descrevem suas práticas avaliativas com os alunos público-alvo da educação especial.

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



**UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA**



Continuação do Parecer: 4.454.131

avaliação dos Riscos e Benefícios:

Este projeto, na medida em que não expõe os participantes a nenhuma espécie de intervenção ou insumo biológico, bem como não os constrange psicológica ou socialmente, e na medida em que se resguarda os critérios adequados de anonimato, podendo, inclusive, o participante interromper a entrevista quando quiser, não apresenta riscos aos participantes. No que tange aos benefícios, estes foram suficientemente expostos e são superiores aos possíveis riscos de participar da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A relevância da pesquisa está no olhar acerca da experiência das pessoas em busca da essência dos fenômenos, portanto a pesquisa busca nessa perspectiva, questionar como o aluno público-alvo da educação especial é visto pelo professor na hora de ser avaliado. Quais são as expectativas que esse professor tem sobre esse aluno? Ele é visto como um ser atuante dentro do seu próprio processo de aprendizagem? Os professores poderão pensar e agir de forma compreensiva pensando, criando, imaginando e experimentando a avaliação em perspectivas inclusivas produzindo experiências de aprendizado da autonomia, da libertação e inclusão?

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 - Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: adequada
- 2 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido & Assentimento Livre e Esclarecido: adequado
- 3 - Cronograma: adequado

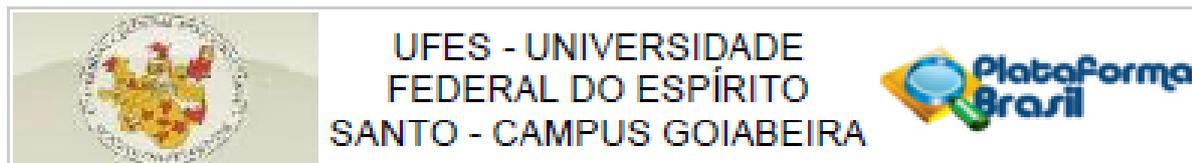
Recomendações:

Por ser uma pesquisa fenomenológica, por ser apenas três os entrevistados, obedecendo a todos os protocolos do Covid-19 sugiro que a pesquisadora vá ao local do trabalho para conhecer o contexto e que tenha um encontro para conversa, entrevista com os sujeitos da pesquisa.

Proponho, como contribuição despretensiosa e imaginativa por ser um projeto na campo da fenomenologia que a pesquisadora reformule a hipótese. O texto, chamado de hipóteses, se apresenta como uma explicação do que é o método fenomenológica.

Hipótese sugestão 1 – os pesquisados são profissionais que apresentam no seu trabalho uma avaliação a compreensão que a criança público-alvo da educação especial deve ser avaliada dentro

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.454.131

dos parâmetros da própria criança, do que ela desvela, assim evitando que tentativas de adaptações, o sistema de avaliação propicie sucesso e permanência escolar. Apresentam tais educadores, juntamente com a escola, avaliação e compreensão que cada aluno possui suas especificidades, considerando o agir e o pensar do estudante desenvolvendo as avaliações de forma continuada com esforços na análise de processos de aprendizagem, envolvendo a escola no processo de inclusão.

Hipótese sugestão 2 – os pesquisados são profissionais que, mesmo que a preocupação estrutural com o controle da aquisição dos conhecimentos, o trabalho do professor delimita-se então a relações de poder e hierarquização com métodos avaliadores que se baseiam ao uso de instrumentos que promovem seleção, divisão e punição.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora cumpriu os itens pendentes tais como: 1 - alinhou o cronograma e coletas de dados em todos os documentos apresentados.

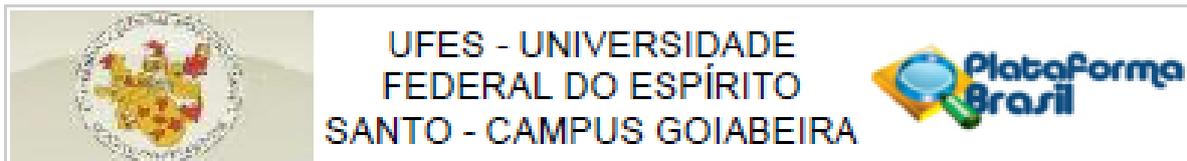
2 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido & Assentimento Livre e Esclarecido: contempla as garantias quanto a sigilo com os vídeos e gravações que provavelmente serão feitas quando é considerado que as entrevistas não serão únicas e que serão longas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1631875.pdf	04/12/2020 15:30:07		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.doc	04/12/2020 15:29:50	HELEN SILVA DE LIMA ALMEIDA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_.docx	04/12/2020 13:21:03	HELEN SILVA DE LIMA ALMEIDA	Acelto
Cronograma	Cronograma_2.docx	01/12/2020 15:40:01	HELEN SILVA DE LIMA ALMEIDA	Acelto
Folha de Rosto	_folhaderosto.pdf	29/09/2020	HELEN SILVA DE	Acelto

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.454.131

Folha de Rosto	_folhaderosto.pdf	15:54:18	LIMA ALMEIDA	Aceito
----------------	-------------------	----------	--------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 10 de Dezembro de 2020

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Golabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.golabeiras@gmail.com