

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Química
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Doutorado em Educação em Ciências

**ENSINO DE CIÊNCIAS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO
ESCOLAR**

Lays Batista Martins Leite

Brasília, DF
2023

**ENSINO DE CIÊNCIAS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO
ESCOLAR**

Lays Batista Martins Leite

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência do Instituto de Química da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Gerson de Souza Mól

Brasília, DF
Abril, 2023

Aos meus avós, Tereza e José (*in memoriam*), que hoje me acompanham do céu e foram o meu maior exemplo de amor, empatia e cuidado com o próximo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a DEUS, Nossa Senhora e à Santa Terezinha, por fortalecerem a minha fé diariamente e guiarem minhas decisões, além de permitir que o sonho de ingressar e concluir o doutorado se tornasse concreto.

Aos meus pais, Francisca e Milton, que acompanham com carinho minha formação acadêmica. Obrigada por me incentivarem ao longo dessa jornada e por disponibilizar todos os recursos para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. Sem vocês evidentemente eu não teria chegado até aqui.

Ao meu irmão Milton Júnior pelo companheirismo, apoio e amizade de sempre. Tenho muito orgulho do profissional e pessoa que você é.

A minha dinda Cristiane e minhas primas Layla, Evelyn e Nicolly que estão sempre torcendo pelo meu sucesso e presentes em todas as fases da minha.

Aos meus avós maternos, meus anjos no céu, Tereza e José (*in memoriam*), o legado de vocês permanece no meu coração.

Aos meus avós paternos, Benjamin (*in memoriam*) e Andreлина, pelo carinho e exemplo de honestidade, respeito e dedicação à família.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Gerson de Souza Mól por compartilhar seus conhecimentos, pelas contribuições para a minha formação acadêmica e por me conduzir com profissionalismo e dedicação.

Às minhas amigas, que me acompanham desde a graduação, Gabi e Luana por tornarem os meus dias mais leves. Com a companhia de vocês, tudo se torna mais feliz.

Aos amigos e amigas que fiz durante minha jornada acadêmica e profissional. Agradeço pela parceria e torcida.

Aos professores do curso de Pós-graduação em Educação em Ciências por serem profissionais exímios e por contribuírem imensamente para a minha formação.

Aos docentes do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina que acolhem aos discentes em formação inicial de maneira humanizada, fortalecendo a função do professor como agente de transformação social e abordando o Ensino de Ciências com o compromisso da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, além de reforçar os pilares de ensino, pesquisa e extensão da Universidade de Brasília. Sinto muito orgulho de fazer parte da FUP!

À banca examinadora deste estudo, constituída pelas professoras Dra. Alia Maria Barrios González Nunes, Dra. Joana de Jesus de Andrade, Dra. Juliana Eugênia Caixeta e Dra. Renata Cardoso de Sá Razuck, muito obrigada por todas as considerações e disponibilidade para agregar conhecimentos valiosos a esta tese.

Aos meus queridos alunos e ex-alunos pelo carinho e ensinamentos diários. O desenvolvimento de vocês me torna uma profissional e pessoa melhor.

Aos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, principalmente aos que aceitaram contribuir com esse estudo. Agradeço pela disponibilidade e presteza em participar da construção da minha tese.

Agradeço a todos que de alguma forma auxiliaram neste estudo e almejavam o meu êxito nessa fase.

A Universidade de Brasília pelas vivências, sonhos realizados e oportunidade de cursar minha primeira graduação em Licenciatura em Ciências Naturais, mestrado em Ensino de Ciências e doutorado em Educação em Ciências. Obrigada por fazer parte da minha história!

Muito obrigada!

“Não há educação sem amor. O amor implica na luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.”

Paulo Freire (1983, p. 29)

RESUMO

O processo inclusivo de alunos com deficiências em escolas regulares na Educação Básica configura-se como um desafio para os professores envolvidos, assim como para as escolas e sistemas de ensino que devem se centrar na busca por mecanismos para o acesso, permanência e o sucesso desses discentes em turmas comuns inclusivas. Atrelados a essa concepção compreendemos que é atribuição do docente e da comunidade escolar pedagógica analisar as particularidades dos educandos e adequar constantemente seus critérios metodológicos, curriculares e avaliativos. Assim, embasados neste pressuposto, é válido ressaltar que as avaliações da aprendizagem são ações intencionais que visam conhecer o alcance de determinado objetivo, ou seja, pensa-se em ações futuras no ensino. Por conseguinte, esse trabalho teve como objetivo geral, objetivo geral identificar as contribuições das propostas de avaliações da aprendizagem que professores de Ciências Naturais utilizam com alunos com deficiência no que tange à Educação Inclusiva. Para alcançar o objetivo mencionado, realizamos um estudo baseado na metodologia qualitativa, que se fundamenta em interpretações das realidades sociais. Neste caso, investigar acerca da avaliação da aprendizagem como fator de inclusão no Ensino de Ciências. O delineamento da pesquisa abarcou as etapas que envolveram: investigações preliminares com cinco professores de Ciências Naturais por meio de entrevistas semiestruturadas; compreensão dos processos de avaliação adotados através de observações sistemáticas; coleta de documentos relevantes relacionados ao estudo; e análise do Projeto Político Pedagógico das escolas das quais os docentes estavam atuando no momento da pesquisa. Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, bem como, os objetivos estabelecidos, escolhemos realizar neste estudo a técnica de análise de conteúdo. Após percorrer a realidade vivenciada pelos docentes e educandos da rede pública de ensino de cinco escolas pertencentes ao Distrito Federal, deparamo-nos com muitos empecilhos que impossibilitam o processo de inclusão nas unidades escolares investigadas. Em um contexto não muito distante, primordialmente nos anos de 2020 e 2021, passamos por uma doença devastadora que assolou o Brasil e o mundo com muitas mortes e sequelas na saúde e no cotidiano das pessoas. Com a análise dos resultados construídos e em consonância com a revisão bibliográfica, compreendemos que, quando se trata de avaliação inclusiva, o docente deve considerar primordialmente a singularidade do indivíduo, buscando intervir de modo que a sua participação seja ativa no processo de construção do conhecimento. Na constituição deste estudo, confirmamos que para o sucesso da inclusão

escolar e o da avaliação da aprendizagem inclusiva no ensino regular faz-se necessário empenho por parte de todos os profissionais atuantes nesse processo, de tal modo, incumbe-se também essa responsabilidade para a sociedade, as famílias e o poder público. Por mais que sejam existentes inúmeras legislações que obriguem, tanto a inclusão como a execução da avaliação formativa, para que os professores possam desenvolver um bom trabalho é preciso que a formação inicial e continuada seja mais bem consolidada e mais valorizada.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Avaliação da Aprendizagem. Ensino de Ciências. Escola Inclusiva.

ABSTRACT

The inclusive process of students with disabilities in regular schools in Basic Education is a challenge for the teachers involved, as well as for schools and education systems that must focus on the search for mechanisms for access, permanence and success of these students. students in common inclusive classes. Linked to this conception, we understand that it is the responsibility of the teacher and the pedagogical school community to analyze the particularities of the students and constantly adapt their methodological, curricular and evaluative criteria. Thus, based on this assumption, it is worth emphasizing that learning assessments are intentional actions aimed at knowing the scope of a given objective, that is, thinking about future actions in teaching. Therefore, this work had the general objective of identifying the contributions of the proposals for learning assessments that Natural Sciences teachers use with students with disabilities in terms of Inclusive Education. To achieve the aforementioned objective, we carried out a study based on the qualitative methodology, which is based on interpretations of social realities. In this case, investigate about the evaluation of learning as an inclusion factor in Science Teaching. The research design encompassed the steps that involved: preliminary investigations with five Natural Sciences teachers through semi-structured interviews; understanding of the evaluation processes adopted through systematic observations; collection of relevant documents related to the study; and analysis of the Pedagogical Political Project of the schools in which the teachers were working at the time of the research. Considering the qualitative nature of the research, as well as the established objectives, we chose to carry out the content analysis technique in this study. After going through the reality experienced by teachers and students from the public education network of five schools belonging to the Federal District, we are faced with many obstacles that make the process of inclusion in the investigated school units impossible. In a not-too-distant context, primarily in the years 2020 and 2021, we experienced a devastating disease that devastated Brazil and the world with many deaths and sequelae in people's health and daily lives. With the analysis of the constructed results and in line with the bibliographic review, we understand that, when it comes to inclusive evaluation, the teacher must primarily consider the uniqueness of the individual, seeking to intervene so that his or her participation is active in the knowledge construction process. In the constitution of this study, we confirmed that for the success of school inclusion and the evaluation of inclusive learning in regular education, commitment is necessary on the part of all professionals working in this process, in such a

way, this responsibility for the society, families and public authorities. As much as there are numerous legislations that oblige both the inclusion and the execution of formative assessment, so that teachers can develop a good job, it is necessary that the initial and continued formation be better consolidated and most valued.

Keywords: School Inclusion. Learning Assessment. Science teaching. Inclusive School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DA	Deficiência Auditiva
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltiplas
DSM	Transtornos do Neurodesenvolvimento
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESV	Educador Social Voluntário
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano Distrital de Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
SAA	Serviço de Apoio a Aprendizagem

SARS	Severe Acute Respiratory Syndrome
SD	Superdotação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SRG	Sala de Recursos Generalista
SEM	Sala de Recursos Multifuncional
ProEduc	Promotoria de Justiça de Defesa da Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características da turma e especificidade dos alunos.	146
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Fatores determinantes acerca da inclusão considerados pelos professores participantes.....	104
Gráfico 2. Métodos avaliativos mais utilizados pelos professores de Ciências Naturais.....	118
Gráfico 3. Desempenho dos educandos com deficiência durante o momento da avaliação da aprendizagem.....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Campos de estudo da tese.	25
Figura 2. Síntese representativa dos achados sobre avaliação na legislação, na literatura e suas repercussões na realidade escolar.	69
Figura 3. Avaliação e atividade desenvolvida durante a observação pelo professor Dalton...	162
Figura 4. Avaliação da aprendizagem adaptada de Ciências Naturais aplicada pelo professor Albert.	164
Figura 5. Avaliação da aprendizagem de Ciências Naturais aplicada pelo professor Albert.	165
Figura 6. Avaliação da aprendizagem adaptada de Ciências Naturais aplicada pela professora Marie.....	167
Figura 7. Avaliação da aprendizagem de Ciências Naturais aplicada pela professora Marie..	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Evolução das tendências no ensino.	64
Quadro 2. Formação inicial, continuada e complementar dos docentes e tempo de atuação.	86
Quadro 3. Etapas do estudo.....	88
Quadro 4. Categorias de análise de dados – avaliação da aprendizagem	94
Quadro 5. Identificação e descrição das categorias de análise dos PPP	96
Quadro 6. Terminologia utilizada para manter digito dos participantes.....	102
Quadro 7. Relação das escolas e regionais de ensino.	124
Quadro 8. Avaliações da aprendizagem aplicadas em cinco escolas públicas do DF.	147
Quadro 9. Ações pedagógicas adotadas pelos docentes antes e após as avaliações Da aprendizagem.....	149
Quadro 10. Avaliação inclusiva: possíveis características.....	158

SUMÁRIO

Como cheguei até aqui...	18
Introdução.	20
Inclusão: Contexto Histórico e Contribuições da Teoria Histórico-Cultural Diante da Deficiência	28
1.1 Educação Inclusiva: Panorama Histórico e Legislação	29
1.2 Conceitos da perspectiva de Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano e a aprendizagem.....	39
A Avaliação da Aprendizagem como Parâmetro Essencial na Construção da Escola Inclusiva	47
2.1 Avaliação da Aprendizagem: Diferentes concepções.....	48
2.2 Perspectivas da avaliação no processo de ensino	54
2.3 A relação entre projeto político pedagógico e a efetivação da avaliação formativa e inclusiva	59
O Ensino de Ciências e a Inclusão	63
3.1 O Ensino de ciências e suas implicações no contexto contemporâneo.....	64
3.2 Os desdobramentos avaliativos na prática no Ensino de Ciências	68
3.3 A formação de professores de ciências e a inclusão	71
Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia: Impactos da COVID – 19	75
4.1 Enfrentamento da pandemia da COVID-19: Um breve histórico da realidade das escolas públicas do Distrito Federal durante esse período	76
4.2 Inclusão durante o período de ensino remoto emergencial no Distrito Federal: postura adotada pela SEEDF para atender o público com deficiência	80
Percurso Metodológico	82
5.1 Abordagem Metodológica	82
5.2 Cenário da pesquisa	85
5.3 Participantes.....	86
5.4 Aspectos éticos da pesquisa	87
5.5 Processo de delineamento das informações.....	87
5.6 Construção dos dados	88
5.7 Procedimentos de análise de dados.....	96
Resultados e discussão	98
6.1 Detalhamento do campo: Uma breve visão do cenário escolar estudado.....	100

6.2 Entrevistas com docentes de Ciências Naturais da SEEDF: Uma visão sobre inclusão	102
6.3 A visão da avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências dos professores: verificar ou avaliar?	114
6.4 A avaliação da aprendizagem para a inclusão a partir das perspectivas dos docentes investigados	120
6.5 Inclusão e avaliação da aprendizagem em cinco escolas regulares do Distrito Federal: análise do Projeto Político Pedagógico.....	123
6.5.1. A Abordagem de inclusão de escolas públicas do Distrito Federal.....	124
6.5.2 Compreensão da inclusão das escolas públicas do Distrito Federal.....	132
6.5.3. A avaliação da aprendizagem inclusiva nas escolas públicas do Distrito Federal.....	136
6.6 A avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências na prática.....	145
6.6.1 Ensino de Ciências e a avaliação da aprendizagem	147
6.6.2 As avaliações da aprendizagem no Ensino de Ciências no contexto de ensino remoto emergencial.....	152
6.6.3 A avaliação inclusiva e o desenvolvimento humano	156
Considerações Finais	171
Referências Bibliográficas	176
Apêndices.....	194
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Entrevista....	194
Apêndice II – Carta de Aceite Institucional.....	195
Apêndice III – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professor	196
Apêndice IV – Roteiro de Observação	197

COMO CHEGUEI ATÉ AQUI...

Posso dizer que cheguei até aqui movida principalmente por incentivo da minha família, o meu anseio em dar continuidade aos estudos, além de contar com excelentes professores que contribuíram para minha formação acadêmica. Assim, iniciar o curso de doutorado na UnB foi uma grande conquista e um passo essencial para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Comecei a estudar muito cedo e desde então busquei continuamente alcançar meus objetivos, sempre tive muito apoio dos meus pais e chegar até aqui (doutorado) também é mérito deles.

Minha formação escolar foi realizada completamente na escola pública e quando cursava o Ensino Médio, meados de 2008, tinha bastante afinidade com as disciplinas de biologia e química, assim, pesquisei por cursos que se enquadrassem nesses campos, logo conheci o curso de Ciências Naturais, que me chamou bastante atenção por apresentar uma matriz interdisciplinar associada a esses campos. O que me deixava em dúvida era unicamente o fato de ser uma licenciatura, pois ainda permeava a dúvida em ser docente. E em 2009, com 17 anos, ingressei no curso de licenciatura em Ciências Naturais, no campus UnB Planaltina, a princípio me questionava se realmente estaria preparada para atuar como professora e se aquele seria verdadeiramente meu caminho. Entretanto, com o passar dos semestres comecei a participar de dois projetos que foram cruciais e marcantes para minha trajetória. O primeiro deles foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID que tem como objetivo relacionar práxis docente de maneira a inserir os professores em formação no contexto escolar.

O segundo projeto tinha a vertente educacional voltada para o contexto socioeducativo, nesta proposta tive a oportunidade de conhecer principalmente a ação do professor como agente social, ou seja, aquele que é essencial na mediação entre a realidade e a transformação dos indivíduos. Desde modo, acerca deste assunto elaborei meu trabalho de conclusão de curso, onde relatei a importância do uso de recurso lúdicos no ensino de biologia para menores em conflito com a lei.

A participação nestes projetos possibilitou-me uma maior inserção no âmbito acadêmico, produzindo artigos científicos, participando de congressos além de fornecer subsídios para continuar minha formação acadêmica. Esse período em qual cursei a graduação foi muito proveitoso e construtivo para que chegasse até o mestrado.

Vislumbrando desenvolver estudos associados a metodologias ativas no ensino de ciências, em 2014, me tornei discente do mestrado profissional em Ensino de Ciências no

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - PPGEC da Universidade de Brasília, no qual desenvolvi uma dissertação com a temática dietas alimentares restritivas, neste trabalho relatei questões relacionadas aos padrões influenciados pelas mídias e pela sociedade. O seguinte estudo fomentou a realização de uma Unidade Didática a respeito de educação alimentar na escola, desenvolvendo subsídios que auxiliassem a intervenção pedagógica de forma interdisciplinar englobando principalmente aspectos químicos e biológicos e considerando os aspectos sociais, culturais, emocionais que se relacionam à temática.

Comecei a lecionar na Secretaria de Estado de Educação do DF em 2015 e neste período ministrei aulas nas disciplinas de Ciências Naturais e matemática para as séries finais do Ensino Fundamental e com alfabetizadora nas séries iniciais. Durante esses anos atuando na escola pública desenvolvi trabalhos de pesquisa na escola e também apliquei a unidade didática proposta na dissertação de mestrado.

Ainda no decorrer desses anos concluí uma graduação em Pedagogia e também iniciei o curso de Ciências Biológicas no Instituto Federal de Brasília, optei por cursar essas outras graduações com o intuito de ampliar o leque de projeções profissionais, além disso considero que todo conhecimento é construtivo como pessoa e profissional e possibilita a expansão de novos horizontes.

Antes de tentar ingressar no curso de doutorado, dei uma pausa de dois anos para estudar para concursos. Após essa etapa, decidi prosseguir minha carreira acadêmica concorrendo a uma vaga no doutorado em Educação em Ciências, justificada pela minha prática em sala de aula. Ressalto que o contato efetivo como docente possibilitou reflexões acerca dos desdobramentos avaliativos, principalmente quando se trata de tais procedimentos para a inclusão de alunos com deficiências. Como professora vivenciei grandes desafios, dentre eles o fato de realizar um trabalho docente mais sensível. Hoje percebo o quanto nos importamos com o conteúdo, com estratégias pedagógicas e esquecemos do ser humano que está por trás de atitudes que muitas vezes reprovamos como professores.

INTRODUÇÃO

Uma educação que vise o desenvolvimento dos alunos deve se basear na cooperação entre professores e alunos. Embora o professor seja mais experiente e conheça o assunto em discussão, não deve monopolizar as decisões. A participação do aluno na avaliação é fundamental para apossar-se da sua aprendizagem. Não é suficiente ser ativo apenas de modo interno, mental, incorporando os significados captados. É preciso agir socialmente, partilhar seus significados com os colegas e o professor, expor-se à crítica e criticar, falar e ouvir, perguntar e responder, conhecer e valorar tanto o conhecimento aprendido quanto o processo de ensino/aprendizagem.

Silva e Moradillo, 2002, p. 7-8

O processo inclusivo de alunos com deficiências em escolas regulares na Educação Básica configura-se como um desafio para os professores envolvidos, assim como as escolas e sistemas de ensino que devem centrar-se na busca por mecanismos para o acesso, permanência e o sucesso desses discentes em turmas comuns inclusivas. Incluir é um processo de subversão aos padrões impostos pela sociedade, requer da escola a conscientização de que a inclusão não simboliza meramente a inserção de pessoas “diferentes” em um mesmo ambiente de classe regular (KAFROUNI; PAN, 2001). A inclusão escolar se torna efetiva quando o estudante com deficiência ou não, convivem em um tempo e espaço semelhantes podendo trocar vivências e percepções de determinado fenômeno e participam como protagonistas no processo de ensino aprendizagem.

Definimos como deficiência

Arelados a essa concepção compreendemos que é atribuição do docente e da comunidade escolar pedagógica analisar as particularidades dos educandos e adequar constantemente seus critérios metodológicos, curriculares e avaliativos. Assim, embasados neste pressuposto, é válido ressaltar que as avaliações da aprendizagem são ações intencionais que visam conhecer o alcance de determinado objetivo, ou seja, pensa-se em ações futuras no ensino. A Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em suas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014) nos apresenta que por intermédio da Lei nº 3.218/2003, todas as escolas que compõe a rede pública de ensino do Distrito Federal são inclusivas, deste modo, é indubitável o direito de ter políticas públicas que assegurem o sucesso da educação inclusiva, assim como, é assegurado meios para que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, chegue para toda a população que necessite deste serviço, ainda neste sentido. “[...]o currículo, a avaliação, os métodos e as técnicas de

ensino devem ser aplicados também à educação especial, com o objetivo precípua de garantir o direito à educação (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 19).

Apesar disso, a função da avaliação da aprendizagem muitas vezes se restringe a obtenção de notas desprezando o processo percorrido pelo educando ao longo de sua jornada. De acordo com Silva e Moradillo (2002), a avaliação é o meio que intermediará o processo formativo de professores e alunos, considerando que, cada indivíduo chega ao ambiente escolar com expectativas e vivências distintas, e essas bagagens são fatores que conseqüentemente intervêm na aprendizagem e na prática docente. Isso significa que, o conhecimento não deve ser avaliado de maneira similar para todos, já que, a diversidade é parte das escolas, os padrões pré-definidos não devem se constituir dos parâmetros da avaliação.

A avaliação com a proposta estritamente cumulativa desvincula-se do processo inclusivo e afasta o aluno da realidade escolar concreta, principalmente tratando-se daqueles que são deficientes. Darsie (1996) ressalta que “a avaliação da aprendizagem deverá, então, assumir uma nova característica, a de ser uma ação presente em todo o processo” (p. 49), ainda segundo a autora “a avaliação da aprendizagem não é mais entendida como um momento deste processo, mas antes, como um instrumento que se fará permanente ao longo do mesmo [...]” (p.49).

A avaliação, quando processual, significa associar-se a democratização e respeito à diversidade na escola, qualquer que seja o nível de avaliação, esta é correlacionada com a reflexão, acompanhamento e redirecionamento das ações educativas. As avaliações da aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inclusão, uma vez que, se utilizada de maneira coerente e sistemática, observando o percurso do aluno e identificando suas dificuldades a fim de superá-las contribuem de forma significativa para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, além de fornecer informações sobre as habilidades e desenvolvimento dentro de cada área do ensino (GATTI, 1987). A avaliação torna-se inclusiva, na medida em que, a escola direciona o seu foco para as necessidades específicas de cada educando, ressaltando suas particularidades e o considerando como sujeito singular.

Em diversos contextos, a avaliação, cumpre um papel de obrigatoriedade, acompanhada da concepção de que o reconhecimento da aprendizagem está atrelada a quantificação do conhecimento, no entanto, a avaliação deve nortear o ensino, assim como deixar claro a sua intenção educacional, deste modo, não se pode associar a avaliação a uma

ideia única de medida (FREITAS, 2008). Luckesi (2005, p.18) afirma que “os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, argumentando ser um elemento motivador de aprendizagem.” Com esse estudo, buscamos aclarar como as avaliações estão ocorrendo nas escolas da rede pública no DF, tratando-se do Ensino de Ciências, e se há inclusão a partir dos métodos executados nas instituições.

Concordamos que a avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências deve fomentar condições de melhoria na qualidade do ensino ofertado pela rede pública, rescindindo o entendimento de excepcionalmente classificar e aferir notas aos alunos. Silva e Moradillo (2002, p. 7) confirmam que “a prática pedagógica que se baseia numa concepção dialética do conhecimento tem que estar centrada no processo de construção do conhecimento em sala de aula e não apenas nos resultados.”. Ainda em consonância com os autores

Uma educação que vise o desenvolvimento dos alunos deve se basear na cooperação entre professores e alunos. Embora o professor seja mais experiente e conheça o assunto em discussão, não deve monopolizar as decisões. A participação do aluno na avaliação é fundamental para apossar-se da sua aprendizagem. Não é suficiente ser ativo apenas de modo interno, mental, incorporando os significados captados. É preciso agir socialmente, partilhar seus significados com os colegas e o professor, expor-se à crítica e criticar, falar e ouvir, perguntar e responder, conhecer e valorar tanto o conhecimento aprendido quanto o processo de ensino/aprendizagem (SILVA; MORADILLO, 2002, p. 7-8).

Considerando o que foi exposto até aqui, a investigação que compreende esse estudo visa a seguinte concepção como problemática: **Quais contribuições a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência trazem para o processo de inclusão e como os professores e a escola estão vislumbrando a avaliação em um contexto prático?**

Adotamos como hipótese que, apesar de toda a legislação vigente e contexto de visibilidade para a inclusão, observamos que a mesma (inclusão) não tem acontecido do ponto de vista da avaliação escolar, uma vez que, se continua atribuindo valor cumulativo e burocrático à avaliação. Em outras palavras, a avaliação da aprendizagem, como acontece nas escolas da Educação Básica, especificamente, no Ensino Fundamental – anos finais, favorece mais a exclusão do que o processo de inclusão. Por conseguinte, desenvolvemos um estudo qualitativo que teve como tese a preposição de que: As avaliações da aprendizagem quando envolvem uma abordagem processual e consideram as particularidades dos educandos, tratando-se daqueles que cursam o Ensino Fundamental – anos finais na disciplina de Ciências Naturais, podem efetivar o processo de inclusão nas escolas da rede pública de ensino do DF.

Por conseguinte, esse trabalho teve como objetivo geral identificar as contribuições das propostas de avaliações da aprendizagem que professores de Ciências Naturais utilizam com alunos com deficiência no que tange a Educação Inclusiva.

A partir desse contexto, elegemos como objetivos específicos deste trabalho de doutoramento:

- I. Identificar propostas das avaliação da aprendizagem que professores de Ciências Naturais utilizam com estudantes com deficiência;
- II. Interpretar a visão de professores de Ciências Naturais sobre a avaliação da aprendizagem e sobre a inclusão de educandos com deficiência;
- III. Compreender o que propõe as escolas, a partir de seu PPP, sobre inclusão e avaliação da aprendizagem;
- IV. Identificar as estratégias avaliativas utilizadas com estudantes com deficiência por professores de Ciências no âmbito do ensino emergencial remoto, resultante da pandemia da COVID-19.

Debruçando-se sobre a tese apresentada e embasados pelos objetivos propostos, realizamos um estudo qualitativo, tendo em vista a interpretação dos dados construídos a partir do delineamento de três etapas, sendo elas: entrevistas semiestruturadas, observações sistemáticas dos momentos avaliativos propostos pelos professores participantes e coleta de documentos basilares para endossar o embasamento do estudo. Contamos com a participação de cinco docentes regentes na disciplina de Ciências Naturais, atuantes em três regiões administrativas do DF.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores com a formação inicial em Ciências Naturais, Pedagogia e Ciências Biológicas, além disso, todos possuem formação continuada, sendo que, três dos participes tem Mestrado em Ensino de Ciências, um na possui Mestrado na área de Ciências ambientais e um deles tem especialização na área de Ensino de Ciências. No momento da realização deste método investigativo o cenário educacional do DF encontrava-se em uma realidade acometida pela pandemia do COVID – 19, as aulas da rede pública de ensino estavam acontecendo de maneira remota através de plataforma especifica para o andamento das atividades. Para não comprometer o andamento do estudo, as entrevistas foram feitas por meio do aplicativo de reuniões virtuais, já utilizadas pelos professores da SEEDF. Os docentes foram convidados e concordaram com o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As entrevistas foram documentadas por meio de gravações de vídeo e depois transcritas para análise dos discursos elucidados.

Já no momento observacional, as aulas havia retornado de acordo com o determinado nas portarias nº 159, de 13 de julho de 2020 e portaria nº 193, de 4 de agosto de 2020, com tal

característica, as regências aconteciam em um sistema alternado, isso quer dizer que, uma parte da turma realizava atividades online na plataforma e outra parte participavam das atividades presenciais. O período de pandemia para os professores da SEEDF foi um momento complexo na história educacional do DF, na qual a carga de trabalho dobrou e tornou-se mais exaustiva devido as inúmeras burocracias, no entanto, todos os docentes participantes se propuseram a auxiliar na concretização das observações. Nesta fase da pesquisa, os professores indicaram momentos avaliativos realizados com toda a turma, assim, como para os estudantes com deficiência.

A coleta de documentos ocorreu concomitantemente as demais ações da pesquisa, buscamos obter materiais usados pelos docentes, provas, testes e atividades avaliativas, analisamos o Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas visando conhecer as perspectivas dadas pelas instituições para a avaliação de cunho inclusiva, além de documentos providos pela SEEDF.

Conforme, destaca Ludke e André (1986) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). Para tal propósito, fizemos uma revisão da literatura e a produção de um referencial teórico que visou subsidiar a avaliação da aprendizagem, a inclusão escolar e o Ensino de Ciências na Educação Básica. No que abrange os três vieses que compõem essa pesquisa, pautamos nosso dialogo, principalmente com autores como Gadotti (1992, 2016), Luckesi (1998, 2005, 2011a, 2011b), Mantoan (2003a, 2003b, 2006), Mól (2021), Perrenound (1999), Rego (2014), Veiga (1996, 2003, 2004, 2008) e Vygotsky (1984, 2011, 2018).

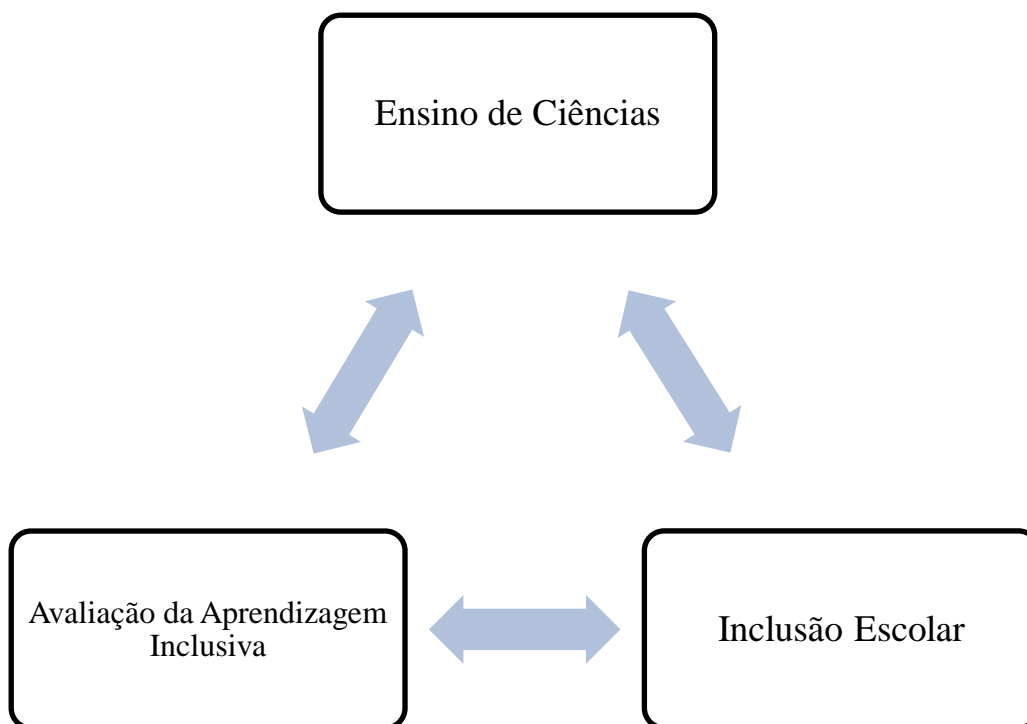
Também foram pesquisados e analisados documentos com legislações nacionais e internacionais que tangem sobre direitos humanos, direito a igualdade e equidade, diretrizes e orientações que abarcam a avaliação da aprendizagem na rede pública de ensino do Distrito Federal, além de análise de dados quantitativos que dizem respeito ao número de educandos matriculados nas escolas participantes, assim como, visamos pesquisar o PPP das cinco unidades escolares.

A estrutura textual da tese encontra-se detalhada em seis capítulos, enunciado em uma sessão introdutória, na qual, expõe um memorial com dados relativos a minha trajetória acadêmica e profissional com o título “Como cheguei até aqui...”, onde explano sobre minhas motivações e preposições realizadas ao longo da graduação, mestrado e doutorado, além da minha realidade como professora da rede pública de ensino, ministrando aulas nas disciplinas

de Atividades, Ciências Naturais e Matemática. Consta também nesta sessão, itens como listas de ilustrações e abreviaturas, sumário, dedicatória, agradecimentos e resumo.

Para discorrermos a tese que circunda esse estudo, iremos trabalhar com três campos de pesquisa, a Inclusão Escolar, a avaliação da aprendizagem e o Ensino de Ciências, conforme ilustrado na figura 1.

FIGURA 1. CAMPOS DE ESTUDO DA TESE.



Fonte: Autora (2023).

No primeiro capítulo, intitulado, **Inclusão: Contexto histórico e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural diante da deficiência**, buscamos elucidar fatos históricos e legislações referentes a trajetória da inclusão no Brasil e no mundo, também explanamos sobre as perspectivas da Teoria Histórico-Cultural fundamentada por Vigotski e suas colaborações para a inclusão de pessoas com deficiências, tendo a escola como um lócus privilegiado para o desenvolvimento.

O segundo capítulo desse estudo, nomeado, **A avaliação da aprendizagem como parâmetro essencial na construção da escola inclusiva**, inclui a avaliação como destaque no processo de construção do conhecimento, enfatizando em um primeiro momento a perspectiva deste processo sob o olhar formativo de diferentes estudiosos do assunto, em

seguida elencamos funções distintas da avaliação no contexto escolar, dando enfoque primordialmente ao encargo cumulativo, diagnóstico e formativo. Para finalizar esse tópico trataremos da avaliação formativa e inclusiva no âmbito do Projeto Político Pedagógico.

O terceiro capítulo é definido como: **O Ensino de Ciências e a inclusão**, neste tópico os apontamentos realizados pretenderam argumentar sobre o Ensino de Ciências em um contexto contemporâneo, as ações avaliativas e a formação de professores com o foco nas ações que concretizem a inclusão nas escolas de Educação Básica.

Concluimos as discussões do referencial teórico com o capítulo quatro, denominado: **Educação Inclusiva em tempos de pandemia: Impactos da COVID – 19**, buscando enfatizar algumas implicações do contexto do ensino remoto mediado por tecnologias na Educação Inclusiva, assim como, a utilização de metodologias ativas e a avaliação da aprendizagem como componente norteador da aprendizagem.

O quinto capítulo denominado **Percurso Metodológico**, será tratado sobre a abordagem metodológica do estudo, cenário e participantes da pesquisa, aspectos éticos da pesquisa, construção, processo de delineamento das informações, contemplando as estratégias para a construção dos dados, neste caso, entrevistas qualitativas semiestruturadas, vídeo-gravações, observações sistemáticas, diário de campo e coleta de documentos. Discorreremos também acerca dos procedimentos de análise dos dados.

No que se vincula a esse capítulo especificamente, buscamos dialogar o percurso metodológico os pesquisadores, Bardin (1977), Bogdan e Biklen (1994), Bortoni-Ricardo (2008), Bulmer (1977), Caixeta e Mól (2020), Gaskell (2010), Gil (2008), Lakatos e Marconi (1991), Ludke e André (1986, 2018), Manzini (2004), Yin (2016), dentre outros que abarcam a contextualização da metodologia qualitativa e seus métodos.

O capítulo definido como **Resultados e discussão**, concerne na exposição de categorias de análise dos dados e discussão atrelados aos capítulos antecedentes. Apresentamos inicialmente acerca do detalhamento do campo, com uma breve explanação do cenário investigado, descrição dos dados construídos com base nas entrevistas semiestruturadas com os professores, formando categorias destacadas nas entrevistas, discussão associada a visão da avaliação da aprendizagem e inclusão por parte dos professores de Ciências Naturais e das escolas em que atuam alicerçando-se nas entrevistas e análises do PPP das instituições. Nos tópicos finais desta tese debatemos também sobre os desdobramentos da avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências em um contexto real,

no que tange também, o contexto de aulas emergenciais remotas e a relação entre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do educando com deficiência.

A seção final da tese é composta pelas considerações finais, que apontam as conclusões e reflexões diante da avaliação da aprendizagem e a inclusão escolar consoante ao referencial teórico estudado e evidenciado neste trabalho. Inclui-se ainda, as referências bibliográficas e apêndices (Termo Consentimento e Livre Esclarecimento, Carta de Aceite Institucional, Roteiros de entrevista e Roteiro de observação).

INCLUSÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DIANTE DA DEFICIÊNCIA

A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Mantoan, 2003b, p.2

Os tópicos a seguir visam interlaçar os fundamentos históricos que englobam a Educação Inclusiva tanto em uma perspectiva mundial quanto no Brasil, além disso, destaca-se a abordagem da Teoria Histórico-Cultural consolidada por um dos autores de grande relevância, quando se trata de Educação Inclusiva, Lev Semyonovitch Vigotski.

No primeiro tópico, iremos discorrer sobre um panorama histórico da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo, perpassando sobre a história da humanidade e sua relação com a deficiência. A princípio veremos que as pessoas com deficiência viveram por um longo período a margem da sociedade, sendo excluídas e até mesmo humilhadas ou mortas em consequência de não se encaixarem naquilo que era esperado pelos demais sujeitos. Em 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1994) traz uma nova perspectiva para a inclusão de pessoas com deficiências, igualmente importante na história da educação de pessoas com deficiências, a Declaração de Salamanca, em 1994, permite reconhecer a diversidade e necessidades dos educandos com deficiência, visibilizando a perspectiva de que cada um é protagonista no seu processo de construção do conhecimento.

No tópico seguinte deste capítulo, retratamos sobre as considerações da perspectiva Histórico Cultural endossada por Vigotski.

Vigotski atenta-se a uma visão de inclusão que valoriza a subjetividade do sujeito, assim como, traz considerações que envolvem o âmbito escolar e as possíveis contribuições que a mediação pode trazer para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes. Discutiremos também sobre conceitos elencados pelo autor e as possibilidades de aprendizagem diante da avaliação elaborada e aplicada para discentes com deficiências.

1.1 Educação Inclusiva: Panorama Histórico e Legislação

O processo de inclusão é resultado de diversos movimentos que buscam espaço na nossa sociedade, no geral, por grandes períodos e em variados contextos sociais e culturais, as pessoas com deficiências foram marginalizadas e excluídas, Piccolo (2012, p. 45) salienta que “efetivamente a deficiência não passava despercebida nestes tempos históricos e a deformidade do corpo era vista em termos sinonímicos a deformidade da alma”. No entanto, a evolução do pensamento e a compreensão em relação à diversidade permitiu a ascensão de um novo olhar quanto as pessoas com deficiências. No tópico que se segue, apresentaremos uma síntese panorâmica sobre a visão das sociedades em diferentes épocas acerca das deficiências e conseqüentemente as ações que impactaram na inclusão.

A esse respeito Omote (2004, p. 289) enfatiza que

A história da Humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, sociedade seja de temor e medo, seja de admiração e veneração. As mais variadas diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes. (OMOTE, 2004, p. 289).

Na pré-história, pouco se sabe a respeito do tratamento de pessoas com deficiências físicas ou intelectual. Por se tratar de um período inóspito, estudos arqueológicos embasam que a maioria dos povos abandonavam ou exterminavam os deficientes, uma vez que, suas condições consideradas atípicas poderiam dificultar sua sobrevivência, impossibilitando a superação de perigos dispostos naquele ambiente. Tratando-se do mesmo período, em outros grupos primitivos esses indivíduos eram respeitados e apoiados. O aniquilamento das pessoas com deficiência em culturas primitivas era marcado pela falta de conhecimento e as imposições geradas pela busca de alimentos, agilidade e autocuidado. Com o avanço do pensamento humano os modos de vida modificaram-se e as sociedades organizaram-se de acordo com as relações de produção e poder, assim os sujeitos de classe financeira baixa, muitos deles deficientes, foram marginalizados e ignorados (SILVA, 1987).

Com base nas civilizações da antiguidade (4.000 anos a. C.), enfatiza-se acontecimentos do Egito, Grécia e Roma. Em relação a sociedade Egípcia, as pessoas com deficiências não eram deixadas as margens do meio de convivência, entretanto os tratamentos

eram diferenciados conforme as classes sociais (SILVA, 1987). Gugel (2015, p. 2) relata que

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos. (GUGEL, 2015, p. 2).

Estudos apontam ainda, que os egípcios valorizavam as pessoas com deficiências, já que, era comum os sujeitos ficarem cegos devido a fenômenos naturais, como tempestades de areia que resultavam em infecções e conseqüentemente causavam cegueiras (CORRENT, 2016). No entanto, no Egito imperial era costumeiro a exibição de pessoas com características físicas definidas como excêntricas, com a finalidade de divertir o público (PICCOLO, 2012).

Os gregos antigos consideravam que indivíduos com deficiências não tinham contribuições para a sociedade, principalmente aqueles que faziam parte das famílias conhecidas como “*homoioi*”, que quer dizer “os iguais”, essa classe social fazia parte da elite da população espartana, as crianças nascidas com deficiências podiam ser exterminadas e abandonadas (FERNANDES; MÓL, 2020).

Entre as cidades gregas, Atenas e Esparta tiveram protagonismo histórico, político, social e cultural. Ambas enalteciam a formação militar, vislumbrando a atuação dos jovens para guerra. Em Atenas e Esparta, os soldados que se tornavam deficientes, em decorrência das batalhas, eram amparados por lei, instituídas por Alexandre III (356 a 323 a.C.), tais leis, os beneficiavam na obtenção da alimentação, alguns ainda eram pagos para acompanhar e orientar militares na movimentação dos exércitos (SILVA, 1987).

Contrapondo-se aos padrões corporais e intelectuais estabelecidos nessa época, alguns filósofos conceituados, defendiam o extermínio de pessoas deficientes, a esse respeito Gugel (2015, p. 4) destaca que

Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, trataram do planejamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas “*disformes*” para a eliminação. A eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada *Taygetos*, na Grécia. (GUGEL, 2015, p. 4).

As pessoas com deficiências não eram aceitas pelos gregos, e eram tratados de maneira desumana, devido a tais colocações infundadas, além de que, não correspondiam aos padrões estipulados socialmente, grandes filósofos como, Platão e Aristóteles, que admitiam

que, o extermínio e rejeição dos deficientes acontecessem, ainda quando crianças, a idealização de que essa prática contribuiria para o controle demográfico das cidades-estados da Grécia era defendida legalmente (GUGEL, 2015).

Já as concepções sobre a história romana, apontam que, havia preconceito e desprezo quanto as deficiências, o infanticídio era corroborado por lei, e os pais tinham permissão para sacrificar os descendentes nascidos com qualquer deficiência, sobre isso, Negreiros (2014, p. 15) enfatiza que “Em Roma, também não se reconhecia valores em crianças “defeituosas”, mas havia um outro recurso além da execução que era o de abandonar as crianças nas margens dos rios ou em locais sagrados para serem recolhidas por famílias da plebe”. Eventualmente, as crianças eram resgatadas, mas quando isso não ocorria, naturalmente muitas acabavam morrendo. Além disso, muitas pessoas deficientes que sobreviviam eram vistas para interesses comerciais, principalmente com propósito de favorecer o mercado da prostituição ou ainda eram vistos como atração de circo (CORRENT, 2016).

Percebe-se que a prática de teatralização com deficientes foi evidente em múltiplas civilizações, assim como a aceitação das diferenças. Esses atos demonstravam a caracterização de uma perspectiva de humanidade que tentou ao máximo marginalizar e excluir as pessoas com deficiências. Piccolo (2012, p. 32) confirma que “O corpo considerado diferente em demasia era ridicularizado e utilizado como espaço preferencial de chacota e comédia sobre a vida pública e privada, funcionando como uma espécie de anestésico social”.

Com o advento do Cristianismo no Império Romano, muitas perspectivas de caridade, respeito e amor ao próximo acolheu especialmente aos mais necessitados e àqueles que estavam as margens da sociedade, como os indivíduos com deficiências. Ainda que, o movimento Cristão tenha sido reprimido e considerado ilegal pelo Estado romano, os seus princípios foram difundidos na Europa, Oriente Médio e consideravelmente pelo mundo. A visão fornecida pelo Cristianismo possibilitou a mudança de pensamento do povo e defrontou o extermínio de deficientes (SILVA, 1987). “Os cristãos foram perseguidos, porém alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências” (NEGREIROS, 2014, p.3).

Em regra, as pessoas com deficiências na antiguidade tinham pouco amparo legal e assistencial precário, principalmente para aqueles de classes sociais mais baixas. Assim, nesse período, essas pessoas eram submetidas a tratamentos conforme os fatores sociais, religiosos, econômicos, políticos e culturais (FERNANDES; MÓL, 2020).

Na Idade Média, as deficiências, as epidemias, doenças graves e as malformações eram referidas como uma penalidade atribuída por Deus, deste modo, crianças nascidas com deficiências eram excluídas e menosprezadas pela sociedade, comumente eram ridicularizados e vistos como divertimento em grandes moradas e castelos, restavam-lhes a dependência da caridade humana para sua sobrevivência, habitualmente eram temidos pela população devido a crenças impostas, sendo assim eram mantidos o mais distante possível (SILVA, 1987). Silva (2010b, p. 40-41) confirma que “era comum a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos e, por isso, os indivíduos com deficiência eram alvo de hostilidade e preconceito”.

No final dessa época, o rei Luís IX, fundou o primeiro hospital para pessoas cegas. Mesmo sem avanços médicos ou formação científica avançada, os mais pobres, deficientes e enfermos começaram a ser atendidos e operados baseando-se na crença cristã e na convicção da existência da vida após a morte (NEGREIROS, 2014).

Apenas na Idade Moderna que se desenvolve uma percepção mais humanista para os direitos das pessoas excluídas da sociedade, como os deficientes e pessoas de classes sociais inferiores. Esse contexto é caracterizado pelo progresso da medicina e a valorização do atendimento por meio dos conhecimentos científicos. Na época de destaque na Idade Moderna, o Renascimento, período caracterizado pelo entusiasmo político, cultural e econômico, os indivíduos sentiam maior autonomia para expressar-se e apresentar suas ideias sem a interferência de crenças e a prevalência do individualismo. Apesar do cientificismo na Idade Moderna as concepções religiosas e místicas ainda prevaleciam, e as deficiências eram evidenciadas pelo caráter patológico (NEGREIROS, 2014).

No século XVIII, marcado pela Revolução Industrial, foi descrita principalmente pela ocorrência da manufatura para à indústria mecânica, esse aspecto subsidiou a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Desde então, tornou-se necessário a elaboração de leis que assegurassem o direito do trabalho e seguridade social, já que, devido as condições precárias de trabalho oferecidas pelas indústrias, geravam-se acidentes que ocasionavam mutilações e diversas doenças. Foi nesse período também que grandes avanços sucederam na área da medicina, as especialidades começaram a ser determinadas, sendo a ortopedia a primeira delas. Surgiram também, estudos médicos voltados para as disfunções de cada deficiência. De acordo com Miranda (2008, p. 30)

No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de

integração social dos indivíduos que apresentavam de eficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. (MIRANDA, 2008, p. 30).

Ainda que, já houvesse atividades educativas para pessoas com deficiências precedentemente ao século XX, é nesta época que ela se torna um âmbito de pesquisas científicas e recebe amparo legal. Concomitante a esse progresso, podemos ressaltar a sucessão de duas guerras mundiais, conjuntura que provocou milhares de mortes e aumentou o número de pessoas com deficiências. Esse fato, por sua vez, exigiu a elaboração de documentos que assegurassem essas pessoas, de modo que, elas tivessem mais visibilidade perante a legislação. O sistema econômico implantado não pode ser ignorado, quando se trata da implementação de diversos programas e políticas inclusivas, é relevante refletirmos que não se preza unicamente pelo cuidado e atenção de pessoas com deficiência, mas também pelo capital. Em um contexto capitalista, quando o indivíduo com deficiência não participa dos meios de produção, ele se torna marginalizado e excluído da sociedade. Entretanto, a inclusão ao âmbito do convívio social, ocorre a partir do momento que estes são considerados produtivos e assumem responsabilidades no mercado de trabalho (FERNANDES; MÓL, 2020).

Analisando os fatos que compõem o contexto histórico em diferentes épocas e culturas diversas, observa-se que há uma resistência da sociedade em aceitar a diversidade e uma necessidade persistente de encaixar os indivíduos em padrões, o que abre lacunas para o estabelecimento da exclusão e para o não entendimento da diversidade, não só de pessoas com deficiências, mas, também de negros, imigrantes, pobres, mulheres, homossexuais e demais pessoas que não se enquadram em estereótipos pré-estabelecidos. Por esse ângulo, os movimentos e lutas por igualdade de direitos são significativos para a contemporaneidade.

Em um panorama geral, até a década 1930 o ângulo vislumbrado na deficiência se centrava no que faltava. No início da colonização as pessoas com deficiências eram comercializadas ou abandonadas acreditando-se que não havia possibilidade de desenvolvimento (JANNUZZI, 2004).

Jannuzzi (2004, p. 12) acentua que

Depois do término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em vista da rápida recuperação do desenvolvimento de alguns países, houve a ênfase da valorização da educação, em detrimento de outros fatores que também contribuíram para tal, entre os quais o auxílio americano pelo Plano Marshall. Na EE, intitulada então educação de excepcionais e/ou ensino emendativo (JANNUZZI, 2014, p. 12).

O avanço da psicologia e principalmente os estudos da psicóloga Helena Antipoff que veio para o Brasil, em 1929, desenvolvendo ações em Minas Gerais e posteriormente no Rio de Janeiro notou-se a introdução de teorias da aprendizagem que passaram a interferir na educação brasileira de um modo geral. Nesta época o movimento Escola Nova traz a luz a importância da escola com realce para o ensino de técnicas e métodos, de acordo com Januzzi “se no início da República a escola é ressaltada pela possibilidade de participação política, direito ao voto, o “entusiasmo pela educação”, depois ela passa a ser considerada a redentora, a solucionadora dos nossos problemas sociais, num “otimismo pedagógico” (JANNUZZI, 2014, p. 12).

Com base nas manifestações em busca da superação de estigmas arraigados factualmente, acentua-se que o documento de maior relevância internacional e defesa aos direitos humanos foi aprovado em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1994). Mundialmente, a inclusão, nos traz uma perspectiva histórica árdua, marcada pela exclusão e no Brasil não foi diferente.

No Brasil antigo, anterior a colonização dos portugueses, assim como, em outros povos, eram decorrentes doenças graves e desastres que resultavam em condições de deficiência. Com o advento dos colonizadores europeus, juntamente com o sistema escravagista imposto, no qual os negros eram transportados em navios sobrecarregados e com condições de higiene desumanas, tornou essa situação ainda mais problemática. Na história brasileira consta que documentos abordavam normas e decretos que denominavam os deficientes de maneira segregada aos demais indivíduos. Os deficientes nascidos em famílias ricas eram mantidos escondidos e não apresentavam valor social, político ou cultural para sociedade brasileira (SILVA, 1987).

Durante o século XIX as pessoas com deficiências no Brasil obtiveram uma relativa visibilidade, uma vez que, serviços remetidos a eles foram introduzidos na sociedade, embasados por vivências norte-americanas e europeias, propostas por brasileiros que se dispuseram a estruturar e estabelecer ações voltadas ao atendimento específico de pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (MANTOAN, 2003).

Para relatar a perspectiva histórica da educação de pessoas com deficiências no Brasil, podemos traçar a fundação do Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos), respectivamente inaugurados nos anos 1854 e em 1857 ambos situados no Rio de Janeiro, instituídos pelo

governo imperial, foram primordiais para a Educação Inclusiva no Brasil, a fundação dessas instituições simbolizou um progresso para as pessoas com deficiências, além de oportunizar a discussão sobre a Educação Inclusiva. Jannuzzi (2014, p. 15) traz que “no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e no Imperial Instituto dos Menos Cegos já havia as diversas oficinas (encadernação, padaria etc.)”.

O modelo educacional francês foi propagado no Brasil e reverberou proposições futuras (MANTOAN, 2003). Como as perspectivas eram novas naquele período, ofícios como tipografia e encadernação eram atividades destinadas aos meninos cegos e o tricô era ensinado para as meninas. Já os meninos surdos realizavam trabalhos relacionados a sapataria, encadernação, pautação e douração. Estudos mostram que, na metade do XX já havia cinquenta e quatro estabelecimentos educacionais regulares designados para pessoas com deficiência (PLETSCH, 2014).

No Brasil república poucas mudanças ocorreram em relação ao acesso à educação, a força trabalhista qualificada ainda não era requerida diante da principal atividade econômica, assim a obrigatoriedade de frequentar a escola em muitos estados da federação era dispensada, devido à distância das instituições escolares, condições financeiras ou deficiências. Com o estabelecimento da Constituição Federal de 1934 estipulou-se como competência do Estado o planejamento de diretrizes educacionais, esta conjuntura manteve-se na Constituição de 1937. Já na Constituição de 1946 a educação é assegurada como direito de todos (PLETSCH, 2014). Pletsch (2014, p. 5) aponta que “nesse período, com base nos preceitos do pensamento evolucionista e do liberalismo, foram criadas as primeiras classes escolares especiais sob a supervisão da inspeção sanitária para separar os “normais” dos “anormais”.”

Durante a década de 1950 as próprias pessoas com deficiências iniciaram movimentos que tinha como objetivo discutir seus problemas. De acordo com Jannuzzi (2014) foi neste período que aconteceu a criação do Conselho para o Bem-Estar dos Cegos. A autora aponta que

Precederam assim à organização das federações de entidades filantrópicas, porquanto as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (Apaes), fundadas em 1954, só em 1962 tiveram a sua Federação Nacional; as Sociedades Pestalozzi ficaram federadas em 1970, embora organizadas desde 1934, e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974. Mas foi a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), que esse movimento recrudescceu, havendo em Brasília o Iº Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados (JANNUZZI, 2014, p. 17).

A educação para pessoas com deficiências, entretanto, foi evidenciada pelo poder público em 1957, no Brasil, anteriormente seguia-se modelos tradicionais que primavam pelo assistencialismo segregativo e segmentação das deficiências, com enfoque no atendimento médico. Porém neste período, foram desenvolvidas políticas públicas que se destinavam a cada deficiência a partir das suas particularidades. Mantoan (2003a, p. 2) afirma que

A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências. (MANTOAN, 2003a, p.2).

Em 1972, o especialista James Gallagher veio ao Brasil a convite do Ministério de Educação e Cultura – MEC, e a partir de então, foi apresentada a proposta de organização da educação especial brasileira. Criou-se um órgão principal denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, posteriormente foi denominada Secretária de Educação Especial e extinta em 2011 transpassando suas atribuições para uma diretoria correspondente a Secretaria de Educação Continuada – SEESP, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, atualmente extinta (MANTOAN, 2003a).

De acordo com Pletsch (2014) existiam poucas ações que sucediam naquele período anterior a fundação do CENESP, que possuía como propósito atender as particularidades e ações políticas educacionais dirigidas a ampliação e melhorias ao atendimento educacional oferecidas as pessoas com deficiências. Assim, a sistematização da Educação Especial ocorreu em 1973, durante a ditadura militar, a partir da criação deste centro. Ressalta-se também, que apesar da importância desse serviço, as vagas ofertadas eram exíguas, inviabilizando o direito a inclusão de todas as pessoas com deficiência.

A sétima Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), promulgada em 1988, trouxe perspectivas em seu texto acerca de fatores intrínsecos à promoção da cidadania das pessoas com deficiência e ficou assegurado no artigo 205 que “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” (BRASIL, 1988). Além disso, condições de acesso e permanência na escola, a garantia do Atendimento Educacional Especializado – AEE para pessoas com deficiências estão expostos respectivamente nos artigos 206 e 208 da lei máxima do Brasil, e

foi a partir dela que vários decretos e outras leis foram construídos para viabilizar aspectos específicos da educação inclusiva.

O movimento em defesa da inclusão das pessoas com deficiências nas instituições escolares regulares ganhou bastante destaque na década de 1990. Durante esse período, dois importantes documentos foram elaborados, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei número 8.069 de 1990 e a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 9.394 de 1996 (ULIANA; MÓL, 2019).

No início da década de 1990 a educação passou a ser vista com o propósito de mediação, e estudos voltados para a Educação Especial tiveram um enfoque mais intensificado, a teoria marxista e as concepções do materialismo histórico-dialético tiveram grande influência nesse processo, já que esse movimento passou a mostrar a educação como parte da organização social (JANNUZZI, 2014). Os estudos de Jannuzzi destaca que “Em EE há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes, como exercendo influência nesse processo de transformação social, na medida em que os torna conscientes dos condicionamentos existentes e proporciona-lhes meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social” (JANNUZZI, 2014, p. 21).

Como resultado da Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, vinte e cinco organizações internacionais e noventa e dois representantes governamentais se reuniram na cidade de Salamanca na Espanha, com o objetivo de estabelecer metas para uma educação que visasse alcançar todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, este documento é titulado, Declaração de Salamanca. Ao assinar esse documento, o Brasil assumiu o compromisso, a nível nacional e internacional, de promover a inclusão e participação, combater a exclusão, organizar Políticas Públicas, oferecer formação adequada para os agentes educadores, propor serviços de apoio externo, estabelecer áreas prioritárias, dentre outros aspectos que são cruciais para a inclusão de todos (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca é uma referência na história da educação de pessoas com deficiências, uma vez que, seu no princípio fundamental da escola inclusiva que é reconhecer as diversidade e necessidades dos educandos, e que todos devem aprender, sempre que possível, de maneira conjunta, respeitando os tempos e formas de aprendizagem (UNESCO 1994). O Brasil possui legislações próprias que dialogam com as especificações da Declaração de Salamanca e demais documentos internacionais, embora sejam existentes um grande aporte de políticas educacionais que embasam a inclusão, em um contexto prático

ainda há complexidades e discrepâncias quando se trata de aplicação do que é instituído em lei.

Já em setembro de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, instituiu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, definindo em seus artigos aspectos correspondentes a inclusão de alunos com deficiências, altas habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento em todas as modalidades e etapas, dentre os aspectos tratados estão o serviço de Atendimento Educacional Especializado, flexibilidade de conteúdo, adaptações curriculares, temporalidade, capacitação dos profissionais atuantes com esse público, condições de acessibilidade, atendimento domiciliar, classes hospitalares além de esclarecer ações até então não se encontravam explicitas nas demais legislações instauradas no Brasil.

Alguns decretos importantes também foram assinados, como o Decreto nº 6.571 de 2008, que regulamentou ações governamentais para efetivar a inclusão de estudantes com deficiências na escola regular. Em 2009, o Decreto nº 6.949, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009). Posteriormente, em 2011, o Decreto nº 7.611, foi aprovado, dispondo de orientações sobre a Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, garantindo com dever do Estado um sistema educacional inclusivo, apoio do sistema de ensino, medidas especializadas que auxiliem o progresso do educando, apoio técnico e financeiro fornecido pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos que atuam exclusivamente com a educação especial, além de ofertar a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

Outro documento basilar nesse processo foi a Lei 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com deficiência, que é a lei brasileira que institui a inclusão de pessoas com deficiência em nosso país, assegurando “condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Atualmente, o decreto nº 10.502 de 2020, que estabelece a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.” (BRASIL, 2020), sancionado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro apresentou inconsistências e foi revogado em um segundo momento, pelo atual presidente, devido ao recebimento de muitas críticas dos especialistas da área no que se remete ao retorno das classes especiais, pois abre lacunas para um modelo de educação segregacionista.

Como destacamos ao longo desse tópico, as sociedades em diferentes países e culturas, passou por mudanças significativas acerca das percepções das pessoas com deficiências, esses grandes avanços se deram devido a visibilidade gerada pela garantia de direitos, no entanto, é necessário promover constantemente uma educação de qualidade por intermédio da aplicabilidade real do que é explanado pelas legislações internacionais e brasileiras.

1.2 Conceitos da perspectiva de Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Como retratado no tópico anterior, historicamente a deficiência foi negligenciada e tratada com desprezo pela sociedade nas mais diversas culturas e quando ganhou visibilidade no meio científico seu enfoque esteve atrelado a pedagogia médica, apoiando-se primordialmente na ausência de características que se encaixavam nos padrões pré-estabelecidos. Por muito tempo, a ciência estabeleceu em seus campos que a subjetividade humana não deveria ser levada em consideração, atrelando-se ao um modelo positivista. Contrapondo-se a essa concepção, a Perspectiva Histórico-cultural desenvolvida, principalmente, pelo psicólogo russo Lev Semyonovitch Vigotski, nos traz uma visão de inclusão atentando-se a singularidade humana e seus processos de desenvolvimento.

As contribuições de Vigotski permitiram a compreensão do ser humano com base em suas particularidades, ancorando-se em três princípios: óptica do desenvolvimento biológico, relações sociais entre o indivíduo e o mundo e a mediação simbólica entre as vivências dos sujeitos e o mundo. Vigotski buscou elucidar suas pesquisas a partir das potencialidades dos sujeitos ou invés de dar enfoque as limitações, elencando primordialmente a acessão de processos compensatórios e caminhos indiretos que favorecem o desenvolvimento, quando se trata de pessoas com deficiência. De acordo com Rego (2014, p. 28) “pretendia construir, assim, sobre bases teóricas completamente diferentes, uma “nova psicologia” que sintetizasse e transformasse as duas abordagens radicais anteriores: uma teoria marxista do funcionamento do intelectual humano”. Para concretizar seus estudos, Vigotski contou com a colaboração dos pesquisadores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1977). De acordo com Lima (2003, p. 101)

Vygotsky dedicou-se à construção de uma crítica à noção de que a compreensão das funções psicológicas superiores humanas, ou seja, o controle consciente do comportamento, a atenção e a lembrança voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento, a imaginação etc., poderia ser atingida pela multiplicação e complicação dos

principais derivados da Psicologia animal, em particular os que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta. (LIMA, 2003, p. 101).

A teoria Histórico - Cultural difundida principalmente pelos ideais de Vigotski subsidia uma fonte potencial para compreender e desenvolver a escolarização como processo de transformação social, tendo como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21). A psicologia cultural, defendida pelo autor, abarca conceitos-chaves como o de mediação. A mediação é crucial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ela abre a comunicação para a explanação de um desenvolvimento não-determinista, partindo da perspectiva de que os mediadores servem como meios formadores a partir dos fatores sociais, culturais e históricos, assim como sofre ações deles (REGO, 2014).

A mediação está atrelada a dois aspectos elucidados por Vigotski, os instrumentos e o signo. Sobre os instrumentos depreender-se que são meios ou objetos que permitam fazer a mediação entre o sujeito e o mundo nas mais variadas atividades, igualmente nas transformações originadas a partir das necessidades humanas. Os instrumentos acompanham os seres humanos desde o primórdio de sua existência e podem ser assimilados como componentes do processo de humanização, as atividades humanas são permeadas pelos instrumentos e podem conseqüentemente atuar como forma de facilitar o cotidiano dos indivíduos (VYGOTSKY, 1984). Em consonância, Rego (2014, p. 51) aponta que para Vigotski “o instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia as possibilidades de intervenção na natureza”, ou seja, o uso de ferramentas para caça ou construção de edificações são mais eficientes do que o uso das mãos.

Os signos dialogam como instrumentos psicológicos, neste sentido “o signo age como um instrumento da atividade psicológicas de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60). Assim, os signos resultam do contexto cultural, como a linguagem e a escrita que são considerados sistemas simbólicos, por conseguinte

Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações como por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc. (REGO, 2014, p. 52).

O emprego de instrumentos e signos contribuem para as relações humanas com o mundo, entretanto, não são fatores permanentes, por intermédio do processo de internalização, o sujeito reestabelece e modifica suas atividades psicológicas, após internalizar as representações proporcionadas pela mediação e conquistar o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, a capacidade de raciocinar e buscar novas representações são estabelecidas (VYGOTSKY, 1984). A esse respeito Rego (2016, p. 58) aponta que “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processo de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.”

Vigotski (1984) expõe a linguagem como um sistema simbólico fundamental nas relações socioculturais, além de desenvolver um papel elementar no desenvolvimento humano, isso significa que, esse signo é um formador de características psicológicas humanas. A linguagem, comunica-se com três mudanças cruciais nos processos psíquicos humanos, a primeira é que a linguagem nos permite compreender determinada situação do mundo exterior, mesmo quando estão ausentes.

A segunda associa-se a abstração e generalização que é permitida pela linguagem, isso quer dizer que, é possível, analisar, abstrair e generalizar as propriedades dos objetos, eventos e situações específicas da realidade, assim, “a linguagem, não somente designa os elementos presentes na realidade, mas também fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais” (REGO, 2014, p. 53).

A terceira mudança, envolve a função de comunicação entre os sujeitos, ou seja, nos permite socializar, compartilhar ideias e imprimir opiniões, por conseguinte, “a linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade” (REGO, 2014, p. 54). Partindo desses pressupostos, a linguagem viabiliza a significação de situações e objetos que compõem a realidade, traduzindo o conceito de elementos que fazem parte das vivências dos sujeitos.

Essa linguagem (escrita e oral) nos distingue dos demais animais, que neste caso, apesar de emitirem sons que expressam condições em que se encontram (medo, perigo, dor, instintos reprodutivos etc.), o fato de não haver aceitação de palavras, a linguagem não pode ser qualificada como verdadeira, já que, não se constitui das perspectivas elencadas anteriormente, oriunda dos fatores culturais e sociais. Para Rego (2014, p. 55)

[...] os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados

compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. (REGO, 2014, p. 55).

Portanto, a internalização das práticas culturais possui um papel imprescindível no desenvolvimento humano. Quando uma criança, seja ela com deficiência ou não, interage e participa como membro de seu contexto cultural, as práticas e vivências ali estabelecidas são consolidadas e são fatores contribuintes para organização dos processos mentais. A cultura não se configura em uma vertente inerte, ela está em constante movimentação, conforme a sociedade muda seus hábitos, a cultura se recria e se reinterpreta gerando novas informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1993). Deste modo, “o indivíduo deixa, portanto de se basear em signos externos e começa se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.)” (REGO, 2014, p. 62).

Ao analisar a fala, Vigotski a entende como um instrumento ou signo e pode ser vista por dois ângulos, a fala oral como um produto das relações humanas e é impulsionada a partir da necessidade de comunicação. Antes de aprender a falar a criança, dispõe uma inteligência prática possuindo a capacidade de realizar ações específicas com auxílio de instrumentos intermediários, a linguagem é um subsídio para o estabelecimento de novas maneiras de se comunicar, agir e pensar. Já a linguagem escrita configura-se como registro simbólico da realidade, essa representação é um salto significativo e complexo do desenvolvimento, para a criança a fala escrita é abstrata e há necessidade de mediação para sua aquisição, para isso é vital a procura por desvendar o percurso que cada criança irá trilhar para aprender a ler e escrever (VYGOTSKY, 1984). Quando se trata de crianças com deficiências, Vygotsky salienta que toda personalidade se equilibra e é compensada por outros caminhos, a criança com deficiência não é composta apenas pela ausência de determinada função, seu organismo se reconstrói, isso significa que, o processo de aquisição do conhecimento, o aprendizado da linguagem escrita e oral podem ocorrer por intervenção de processos compensatórios (VYGOTSKY, 2018). Para Vigotski (1984, p. 118)

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja; o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças. (VYGOTSKY, 1984, p. 118).

A aprendizagem na teoria de Vigotski tem um importante papel e cumpre a função de orientar e estimular o desenvolvimento, que ele distingue em dois níveis: o desenvolvimento

real ou efetivo e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real ou efetivo está atrelado a consolidação das conquistas adquiridas pelo indivíduo, isto quer dizer que, o sujeito consegue executar ações com independência sem que haja intervenção de um adulto, de acordo com Rego (2014, p. 72) “Esse nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram ciclos de desenvolvimento que já se completaram”. A autora ainda destaca que, “costuma-se avaliar a criança somente neste nível, isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem colaboração de outros, é que é representativo ao seu desenvolvimento” (REGO, 2014, p. 73).

Acerca do desenvolvimento potencial podemos enfatizar que envolve a realização de ações a partir do auxílio de outra pessoa. Significa dizer que, “[...] a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 2014, p. 73). Para Vigotski, este nível corresponde a um indício significativo do desenvolvimento infantil, o autor realça a relevância da mediação, a práxis pode trazer para a criança uma nova perspectiva diante de determinada situação ou atividade (VYGOTSKY, 1984).

A Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial – ZDP é um intervalo entre os dois níveis de desenvolvimento destrinchados por Vigotski, deste modo, a

[...] zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A ZDP permite a criança interação com os seus pares, sendo responsável pela constituição das funções superiores e concepção de novos conceitos, o compartilhamento das vivências instituídas nesse período corresponde um ciclo basilar para o campo educacional. A ZDP possibilita a compreensão do curso interno individual do desenvolvimento, identificando processos de maturação que já estão consolidados, além daqueles que estão em formação, a prática docente exerce uma função fundamental neste contexto, uma vez que, a predisposição de recursos de apoio é capaz de elevar o potencial do aprendiz. A aprendizagem, por conseguinte, está atrelada a um processo socialmente elaborado e a interação dos pares colabora para internalização dos conhecimentos (VYGOTSKY, 1984). Vigotski ressalta que, “aquilo que é a zona de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

A aprendizagem em diversas matrizes curriculares são artifícios que norteiam e impulsionam o desenvolvimento, o papel da escola é assim, realizar a intervenção entre criança, o mundo e o conhecimento. A intervenção pedagógica é um fator que auxilia na aquisição de novos conceitos, que irão se consolidar e favorecer a construção psicológica até que o indivíduo chegue a fase adulta, é pertinente que a escola reconheça os estágios que foram alcançados, ao invés de centrar-se nas atividades intelectuais desenvolvidas pela criança. Além de ser um lócus privilegiado de aprendizado, a escola é também um meio de socialização, trocas de experiências, reconstrução de conceitos e formação de novos, e ponte entre conhecimento socialmente construído e os sujeitos (OLIVEIRA, 1993). Tratando-se de educandos com deficiência, “a tarefa da escola, no final das contas, não consiste em acomodar-se ao defeito, mas em superá-lo. A criança atrasada, mais do que a normal, precisa que a escola desenvolva nela os rudimentos do pensamento, uma vez que, por si mesma, ela não domina”. (VYGOTSKY, 2018, p. 21).

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos que caminham juntos desde o nascimento do sujeito, as vivências e interações em uma comunidade sociocultural opera sobre a construção de valores, experiências, conceitos e entendimento do mundo concreto. Ao entrar na escola o conhecimento se torna mais amplo, o que Vigotski chama de conhecimento científico em sua teoria, e ele o distingue do conhecimento cotidiano, pois está relacionado a sistematização das construções e interações culturais. Embora ocorra essa distinção, o conhecimento cotidiano e o científico estão inter-relacionados e fazem parte do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (REGO, 2014). Caso haja interrupções para se alcançar essa base psicológica superior, a criança buscará alternativas indiretas compensatórias, isto é, “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos”. (VYGOTSKY, 2011, p. 868).

A perspectiva de Vigotski, compreende que “todas as funções superiores se formaram não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social” (VYGOTSKY, 2011, p. 864). Por essa razão, o processo de aprendizagem de pessoas com deficiências ressalta a necessidade de estímulos e desafios, e a escola tem como papel oferecer caminhos indiretos para os educandos que não atinjam a aprendizagem pelos caminhos diretos. Quando a criança com

deficiência percebe que o caminho direto está obstruído ela precisará recorrer ao caminho indireto para conseguir aquilo que lhe falta (VYGOTSKY, 2011). Posto isso,

A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva se revela insatisfatória. Como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança. A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (VYGOTSKY, 2011, p. 865).

A visão reducionista da deficiência por muito tempo, permitiu assimilá-la apenas como defeito, objetivando-a como fator de menor valoração e qualificando-a como a ausência de determinada finalidade, conquanto, Vigotski aponta que as deficiências exprimem uma interferência d'íade no desenvolvimento. Um ponto de vista, engloba a deficiência propriamente como um defeito que origina dificuldades e obstáculos no desenvolvimento, interrompendo o curso natural da aprendizagem. Em contrapartida, a deficiência pode servir como um meio de impulso para alternativas indiretas, que são compensatórias as funções faltosas e permitem o reestabelecimento do equilíbrio, anteriormente rompido (VYGOTSKY, 2011). Em outras palavras, “[...] se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Em conformidade com essas colocações de Vigotski (2011), adotamos a ideia de que é incumbência da escola interpretar que a deficiência abrange modos diferentes de desenvolvimento, estabelecendo, assim, a necessidade de conhecimento e entendimento das particularidades dos sujeitos que compõem esse contexto. Por esse ângulo, as instituições escolares e sistemas de ensino devem viabilizar o desenvolvimento cultural, criando melhores condições de ensino que propiciem aos estudantes momentos que propulsionem a aprendizagem dos conceitos socialmente organizados, o fato de estar presente na escola não é por si só uma condição para a construção de novos conhecimentos, é indispensável a significação do processo formativo e a aplicabilidade de avaliações que operem diretamente na promoção dos avanços dos alunos e na qualidade do trabalho pedagógico oferecido.

A avaliação da aprendizagem, por muitos anos, foi reforçada a partir de um modelo de humanidade repressiva e disciplinadora, entretanto, ao nos basearmos na perspectiva Histórico-Cultural, temos que o fato de dominar conceitos científicos não significa que ocorra

a aprendizagem. (VIEIRA; SFORNI, 2010, p. 9) apresenta a seguinte conotação para essa consideração

Dos ensinamentos de Vygotsky é possível inferir que, se o conceito não é algo isolado e só existe em relação com outros conceitos, ele não pode ser avaliado fora do sistema do qual faz parte. Isso significa que é necessário verificar a apropriação de conceitos estabelecendo-se relações com outros conceitos. Dessa maneira, não basta definir algo, descrever suas características e funções, pois a definição ou a descrição verbal ou escrita não implicam apropriação. (VIEIRA; SFORNI, 2010 p. 9).

Assim, quando pensamos em uma avaliação da aprendizagem imersa e linear ao que diz respeito a perspectiva Histórico – Cultural é necessário estar alinhado a visão processual avaliativa, que considera a complexidade humana, sua experiência e a realidade do processo de construção do conhecimento. (LIMA, 2003).

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PARÂMETRO ESSENCIAL NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Uma educação que vise o desenvolvimento dos alunos deve se basear na cooperação entre professores e alunos. Embora o professor seja mais experiente e conheça o assunto em discussão, não deve monopolizar as decisões. A participação do aluno na avaliação é fundamental para apossar-se da sua aprendizagem. Não é suficiente ser ativo apenas de modo interno, mental, incorporando os significados captados. É preciso agir socialmente, partilhar seus significados com os colegas e o professor, expor-se à crítica e criticar, falar e ouvir, perguntar e responder, conhecer e valorar tanto o conhecimento aprendido quanto o processo de ensino/aprendizagem

Silva e Moradillo, 2002, p. 7-8

Trataremos adiante da avaliação da aprendizagem como componente crucial no processo de ensino e aprendizagem, construímos nos tópicos a seguir aspectos gerais acerca das avaliações da aprendizagem, elucidamos os diferentes funções e perspectivas da avaliação no ambiente escolar e a relação da avaliação formativa e inclusiva com o Projeto Político Pedagógico.

No primeiro tópico, iremos articular aspectos que estão estruturados na proposta de avaliação formativa, trazendo primordialmente a definição de pesquisadores dessa área, como Kraemer (2005), Luckesi (2011a, 2011b), Darsie (1996), Covatti e Fischer (2012), Coll, Martín e Onrubia (2007), dentre outros.

No segundo tópico deste capítulo, abordará a avaliação da aprendizagem com base nas decisões pedagógicas, com tal característica, discutiremos sobre a avaliação diagnóstica, que tem como função nortear o processo de ensino e aprendizagem e atua como uma bússola, que guia o professor na identificação de conhecimentos construídos anteriormente, enfatizaremos também sobre a avaliação cumulativa/somativa que tem como designo quantificar o conhecimento adquirido, esse modelo de avaliação se perpetua por anos na educação brasileira, ela define se o estudante está apto ou não para progredi de ano. Por fim, também iremos descrever a avaliação da aprendizagem sob uma visão formativa, que é aquela que é processual, tem função de retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem, funcionando como um termômetro para o professor e para o educando.

Concluimos este capítulo proferindo sobre a relação entre o PPP e a avaliação da aprendizagem formativa e inclusiva. Partindo do princípio que o documento norteador que auxilia na construção da escola democrática e inclusiva é o PPP, deste modo, é nele que devem ser inseridos os objetivos e as concepções que viabilizem a avaliação como um componente que favorece a inclusão.

2.1 Avaliação da Aprendizagem: Diferentes concepções

A avaliação é um processo determinante na construção do conhecimento científico, já que, a sua função deve fornecer subsídios para a aprendizagem. Diante de tal aspecto, diferentes estudiosos propõem concepções que colaboram para maior conhecimento deste componente essencial no processo educacional. Por conseguinte, o intuito deste tópico é embasar visões da avaliação da aprendizagem com foco no olhar formativo.

Quando se trata de um contexto atual, a avaliação é a principal legitimadora do fracasso escolar que têm uma atuação central na relação entre os agentes do processo educacional, contudo avaliar não deve se resumir à mecânica do conceito formal e estatístico, ou seja, não é unicamente a atribuição de notas para a promoção e retenção em determinadas disciplinas (KRAEMER, 2005). Portanto, a avaliação compreende a representação de um processo que tem como subsídio investigar a aprendizagem e a sustentação do trabalho docente, “a avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.” (KRAEMER, 2005, p. 138).

Para Luckesi (2011a) a avaliação acopla um recurso metodológico que visa investigar a qualidade da realidade e irá assinalar-se em duas modalidades, na qual o autor denomina avaliação de certificação e avaliação de acompanhamento. Deste modo, “a primeira incide sobre um objeto já construído e a segunda, sobre um objeto em construção” (LUCKESI, 2011a, p. 172).

A avaliação de certificação neste caso, apropria-se da concepção de produto e investiga a sua qualidade funcionando assim como testemunha. Já a avaliação de acompanhamento, está interligada ao processo sob o foco formativo, por conseguinte, pode contribuir para o sucesso da construção dos resultados finais, além disso é a partir da avaliação de acompanhamento que o professor poderá realizar intervenções que reorienta as ações para se chegar as finalidades almejadas (LUCKESI, 2011a).

Não obstante, o autor, Luckesi (2011b) ainda salienta que, a avaliação compõe-se de três elementos constitutivos, em primeiro lugar é que ela é um juízo de valor, isto quer dizer que, em consonância com critérios definidos ela se expressa como uma assertiva qualitativa sobre dado objeto. Em segundo lugar, a avaliação se faz com bases nos caracteres relevantes da realidade, sendo assim, “o juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto” (LUCKESI, 2011b, p. 81). E em terceiro lugar, a avaliação associa-se a adoção de uma determinada decisão, ou seja, “[...] significa

obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem” (LUCKESI, 2011b, p. 81).

Boggino (2009, p. 80) propõe que a avaliação é uma importante estratégia na apropriação do conhecimento. À vista disso,

[...] ensinar implica, sempre, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam, progressivamente, ir reestruturando e ressignificando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares. No entanto, a prática pedagógica continua sem obedecer a pautas específicas que permitam relacionar e globalizar os conteúdos e que possibilitem dar continuidade ao processo de aprendizagem, às áreas curriculares, ciclos e níveis de ensino (BOGGINO, 2009, p. 80).

Partindo desse pressuposto, Boggino (2009) aponta que a avaliação não pode deixar de fazer parte da realidade dos alunos, o que acontece é que essa atividade ocupa um lugar de certificação e promoção, colaborando para o fracasso escolar dos educandos, esse tipo de proposta intitula-se com o método classificatório. O autor defende que, a avaliação precisa ser contínua e deve abrir precedentes para a problematização do erro e possivelmente produzir a ressignificação do processo de ensino. Assim, “a avaliação terá que ser contínua, global e integradora e adequar-se, no quadro das intenções educativas, aos conhecimentos e competência cognitiva dos alunos.” (BOGGINO, 2009, p. 83).

Darsie (1996) certifica que a avaliação é uma ação intencional que tem como intuito refletir acerca da ação pedagógica, vinculando-se a um contexto de aprendizagem significativa, ou seja, essa atividade precisa desviar-se de um modelo empirista de ensino, no qual o aluno é visto apenas como um receptor de conteúdo. É imprescindível, desta forma, que a avaliação transpareça as perspectivas do educando, fazendo com que, ocorra construção e reconstrução do pensamento de maneira contínua. Nas palavras da autora, “É no processo de construção, reconstrução dos conhecimentos pelos alunos que se instaura o papel da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem e como elo integrador da intenção da ação educativa” (DARSIE, 1996, p.50).

Seguindo uma perspectiva dialógica e problematizadora, Primo (2006) destaca que a avaliação deve negar o ato de transferir o conhecimento para se tornar linear à visão de mundo dos educandos, alicerçando-se a uma atividade resolutiva que busca constantemente por explicações que estejam atreladas à realidade do aluno. Por isso,

A avaliação, nesses cenários, muda de foco e a sua própria temporalidade se altera. Passa-se a uma avaliação constante, que se estende por todo o curso. Em vez de avaliar-se meramente produtos finais (como um teste), acompanha-se todo o processo construtivo do educando (PRIMO, 2006, p. 5-6).

Na realidade da prática escolar a avaliação, muitas vezes, consciente ou inconscientemente associa-se a pedagogia tradicional, que concebe o indivíduo como ser “acabado”, ou seja, a ação avaliativa da aprendizagem pouco influenciará no seu desenvolvimento. No entanto, o trabalho docente concretizado nas instituições escolares, precisam ter a compreensão de que o ser humano, assim como, o conhecimento, estão em constante movimento, modificando-se conforme as vivências e interações com o mundo e necessidades encontradas ao longo do percurso. Temos como exemplo, o cenário da pandemia, ocasionado pela COVID-19. Ao nos depararmos com essas circunstâncias sanitárias tivemos que modificar os hábitos mais simples que acontecem em nosso dia a dia e por questões de prevenção precisamos nos adaptar à nova realidade.

Como professores, ao adotarmos como decisão pedagógica, a Pedagogia Tradicional em sala de aula, assumimos a concepção de que o estudante deve estar pronto naquele exato momento para a definição de um resultado, usualmente, os classificamos em “aprovados” ou “reprovados”. Esse agir na prática educativa tem como consequência clara, a exclusão, não apenas de educandos com deficiências, mas de todos aqueles que ainda não alcançaram determinado nível de aquisição de conteúdos trabalhados no decorrer de um período letivo.

Na escola e na sociedade é comum percebemos o discurso excludente de exigir que o estudante esteja pronto naquele determinado momento avaliativo. Isto não significa que o aluno é inerte no seu processo de construção do conhecimento, mas nas palavras de Luckesi (2011a, p. 64) devemos, como professores comprometidos com a avaliação da aprendizagem inclusiva, “sinalizar a concepção estática subjacente à cosmovisão da pedagogia tradicional, concepção que nos conduz a acreditar que, se o educando “não está pronto”, a responsabilidade é somente dele e não da escola [...] (LUCKESI, 2011a, p. 64).

Isto posto, Freitas (2010, p. 94) confirma que “[...] na escola a avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola.”, de natureza igual a avaliação irá direcionar as ações cotidianas, incluindo valores e atitudes arraigados ao processo de maneira contínua. Para o autor, na contemporaneidade, a avaliação está visceralmente interligada ao sistema capitalista, isso quer dizer que, em muitos casos, esse componente educacional, por razões ideológicas se artificializa e se reduz a reprodução do conhecimento, o que a torna um objeto de poder (FREITAS, 2010). À vista disso, “se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social.” (FREITAS, 2010, p. 96).

Nas direções mencionadas pelos autores acima, pode-se reconhecer que a avaliação, é em suma, um processo imprescindível para alcançar à aprendizagem que deverá gerar uma reflexão da coerência, ajustando-se ao modelo real, no qual, é existente a análise permanente do processo de aprendizagem e das práxis pedagógica. Chueiri (2008, p.51) enfatiza que,

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática [...] (CHUEIRI, 2008, p. 51).

Recentemente passamos por uma pandemia de COVID – 19 e nos deparamos com várias argumentações negacionistas, questionamentos infundados e sem embasamento científico, ao esbarrarmos com essas falas, devemos consolidar que nenhuma prática pedagógica deve ser neutra. O trabalho docente, assim como as decisões inerentes as avaliações da aprendizagem são regidas pelo processo formativo, partindo da compreensão dos fenômenos sociais e naturais. Ao adotar avaliações estritamente quantitativas, apegamo-nos à ideologia positivista, que não nos permite enxergar a subjetividade do ser humano.

Em conformidade, Luckesi (2011a), difunde que a avaliação da aprendizagem deve atuar concomitantemente com a concepção desenvolvimentista do ser humano. O autor aponta que a pedagogia de uma prática avaliativa inclusiva precisa admitir a movimentação do ser humano como fator essencial para o desenvolvimento. O ser que se movimenta, aprende e conseqüentemente se desenvolve. Apoiando-se nessa perspectiva, Luckesi (2011a) estabelece que a pedagogia do cotidiano escolar deve ancorar-se nas concepções de que

- I) O ser humano é um ser que aprende e se desenvolve;
- II) A formação do ser humano se constitui pela movimentação;
- III) A teoria pedagógica do cotidiano escolar deve ser compatível com a avaliação da aprendizagem, sendo o primeiro mediador da aprendizagem;
- IV) Os conteúdos escolares são mediadores do aprendizado;
- V) A pedagogia construtiva possibilita a concretização de uma avaliação da aprendizagem formativa;
- VI) A didática é o terceiro mediador do sucesso da aprendizagem na realidade escolar.
- VII) O processo de ensinar e aprender precisa ser ativo e inteligível.

Ao apresentar essas concepções, autor nos leva a refletir acerca da função da escola e dos professores, como podemos tornar a avaliação da aprendizagem inclusiva, diante de uma

realidade que exige a quantificação de resultados alcançados pelos alunos? A complexidade da avaliação da aprendizagem vai além do contexto escolar, o conhecimento que o estudante traz da sua realidade e da interação pares não pode ser simplesmente ignorado, neste sentido,

Quando refletimos acerca de nossas relações como seres humanos, sabemos que inúmeros fatores podem influenciar e influenciaram na maneira como agimos no trabalho, na escola, em casa. As crianças trazem consigo, de casa, do seu convívio social, suas emoções, seus sentimentos, suas angústias, seus problemas, suas necessidades. Cada criança age, crê, interage, reflete seu meio de vida de acordo com as circunstâncias sociais que lhe são propostas ou impostas. Ignorar tal fato é desprender-se da realidade, pois sempre existirá um momento de angústia, de fraqueza, de nervosismo e esse momento pode ser o da avaliação. (COVATTI; FISCHER, 2012, p. 307-308).

Na visão de Covatti e Fischer (2012) avaliar os estudantes tem o mesmo grau de complexidade que perpassa o processo de ensino e aprendizagem, já que não é uma ação que preza pela homogeneização, mas sim um processo que significa conhecer, acompanhar e compreender o aluno de acordo com suas particularidades gerando desenvolvimento cognitivo e social.

Com tal característica, Firme (1994) salienta que, cabe à avaliação uma função inovadora, em outras palavras, para a autora a proposta tradicional de avaliação perdeu seu espaço em um contexto atual, uma vez que estas não correspondem à complexidade em que vivemos. Neste sentido, a avaliação deve se adequar a quatro categorias, são elas: utilidade, viabilidade, exatidão e ética.

[...] no que se refere à utilidade, o que se enfatiza é que o processo, em sua totalidade, deve ser útil a todos os envolvidos, ou seja, os que encomendam, os que participam, os que se irão beneficiar direta e indiretamente de seus resultados. Se assim não for, melhor que não se faça a avaliação. Com relação à viabilidade é importante sublinhar a possibilidade de execução e a oportunidade de tempo, no espaço, e nas condições e, por isso, a viabilidade técnica, administrativa, política, acadêmica e social, entre outras. Com respeito à exatidão, seria o mesmo o que dizer, corretamente conduzida, o melhor possível, com instrumentos adequados, sintonizados com a informação que se quer obter e com a respectiva fonte, assegurando-lhe uma clara comunicação entre os envolvidos. Finalmente no que se refere à ética, é essencial que a avaliação se realize se for apropriado fazê-la, ou seja, se for justo, se não ferir valores, se for justificada com necessária transparência e com o devido respeito entre os que dela participam (FIRME, 1994, p. 107).

Conforme estabelecido por Firme (1994), quando a avaliação cumpre esses quatro requisitos sintetizados acima, ela possuirá subsídios críticos e impulsionadores da aprendizagem, para que se possa compreender os aspectos teóricos e metodológicos que permeiam a prática avaliativa ao longo dos anos.

Para Coll, Martín e Onrubia (2007) a avaliação usufrui do escopo de gerar dados relevantes que visarão aperfeiçoar a ação pedagógica. Quando se transfere a função da

avaliação para o contexto escolar, busca-se a valorização de atividades específicas realizadas pelos alunos no decorrer do processo de aquisição do conhecimento. Posto isto, é necessário levar em consideração, segundo os autores, critérios e expectativas acerca da aprendizagem como efeito do ensino. Primeiramente, a avaliação da aprendizagem deve despontar-se expressamente ligada as intenções educacionais, neste caso devem ter um objetivo claro para que sejam utilizadas como indicadores observados ao longo da trajetória de ensino e aprendizagem e correspondam ao juízo de valor que envolvem sua essência (COLL; MARTÍN; ONRUBIA, 2007). Continuadamente, a proposta da avaliação não deve estar entrelaçada a concepção de medir o conhecimento, ou seja,

A essência da avaliação consiste em formular um juízo de valor acerca do cumprimento das expectativas do ensino no que se refere as aprendizagens realizadas pelos alunos; a medida é um procedimento que pode ser de grande utilidade, tanto para definir os indicadores observados nas produções dos alunos como para expressar juízo de valor resultante da comparação desses indicadores com os critérios de referência, mas não é a avaliação (COLL; MARTÍN; ONRUBIA, 2007, p. 371).

Além disso, em terceiro lugar é preciso definir a objetividade da avaliação a partir de dois fatores, a clareza dos critérios avaliativos e indicadores que permita obter confiabilidade dos procedimentos adotados. O quarto aspecto a ser destacado é de suma relevância, pois associa-se a validação dos processos que possibilitarão a emissão de um juízo de valor diante da avaliação. Por fim, no quinto lugar considera-se a avaliação é caracterizada como elemento crucial e indissociável do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se torna incongruente separá-los (COLL; MARTÍN; ONRUBIA, 2007).

Apoiando-se nas fundamentações alicerçadas, as discussões intrínsecas a avaliação é conduzida para a finalidade que essa atividade de fato se delibera, isto é, qual decisão será determinada pelo professor para investigar a aprendizagem do aluno. Ancorando-se nos discursos que envolvem a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, coadunando com as concepções processuais e formativa do processo educacional, iremos discutir no próximo tópico sobre a relação entre avaliação e Projeto Político Pedagógico.

2.2 Perspectivas da avaliação no processo de ensino

A avaliação da aprendizagem poderá ocorrer em diferentes etapas do processo educacional, ademais de estar incumbida de diversificadas decisões pedagógicas, de tal característica, pode se transcorrer como diagnóstica, cumulativa e formativa.

A avaliação diagnóstica, inicial ou preditiva é uma proposta de democratização do ensino que ocorre no princípio de um processo de ensino e aprendizagem, a função da avaliação neste caso, será de nortear as ações pedagógicas realizadas pelo professor promovendo a diminuição da defasagem e contribuindo para o avanço do educando (LUCKESI, 2011b; COLL; MARTÍN; ONRUBIA, 2007). Isto significa que, “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2011b, p. 115).

Coll, Martín e Onrubia (2007) fundamentam que a avaliação diagnóstica está articulada a duas formas de decisão pedagógica, uma delas envolve a adaptação da escola e dos professores à realidade educacional em que os educandos estão imersos, se associando a um ensino adaptativo conforme as necessidades de cada educando. O outro viés da avaliação diagnóstica diz respeito à orientação dos discentes conforme suas particularidades, avanços, dificuldades e potencialidades no seu processo de ensino e aprendizagem. Essas duas características permitem que os objetivos e os conteúdos sejam dirigidos conforme a prática docente de diferentes contextos educacionais.

Conseqüentemente, a avaliação diagnóstica precisa atuar em prol da aprendizagem, seguindo essa função, ela não pode se tornar uma atividade determinante para a aprovação ou reprovação do estudante. Assim, a ideia é que haja conhecimento e preocupação com o desenvolvimento do aluno, alicerçada na concepção Pedagogia Histórico - Crítica, na qual o educando é sujeito crítico e atuante na sociedade. Melhor argumentando, “a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista” (LUCKESI, 2011b, p. 116).

A avaliação diagnóstica tem como base a solução de lacunas pendentes no processo de aquisição do conhecimento, isto é, “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (KRAEMER, 2005, p.7).

Essa perspectiva de avaliação estando comprometida com transformação social e associada à concepção Histórico – Crítica fornece elementos que permitem a sondagem, projeção e retrospectão do desenvolvimento do educando. Assim, o professor pode refletir sobre seus planos de ação no ciclo de cada conteúdo (SANTOS; VARELA, 2007). Para Luckesi (2011b, p. 206) a avaliação neste caso, será acolhedora e harmônica, quando “[...] tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que interage todas as suas experiências de vida”.

A avaliação diagnóstica contribui para a valorização dos saberes que os alunos construíram ao longo de suas vivências escolares, logo sustenta o direcionamento da prática docente, então surge a necessidade dessa articulação na formação inicial de professores, oportunizando a reflexão e a transformação da realidade avaliativa nas escolas, portanto, “[...] diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (LUCKESI, 2002, p. 84).

Com isto posto, surge a necessidade de que, na formação inicial de professores, seja oportunizado contextos de ensino que gerem reflexão sobre as características e função desse tipo de avaliação, com vistas à transformação da realidade avaliativa nas escolas.

A segunda concepção de avaliação é a cumulativa, também conhecida como classificatória, somativa ou final. Tem como proposta, determinar o grau de aquisição de conhecimento por parte dos estudantes, ao longo dos anos a avaliação evoluiu gradativamente, contudo este é o modelo que mais se perpetuou no ambiente escolar, associando-se à Pedagogia Tradicional e consistindo na medida de saberes adquiridos.

Silva e Moradillo (2002, p. 3) definem a avaliação classificatória como uma “forma preponderante na escola, com as conseqüentes altas taxas de reprovação e evasão, principalmente das classes populares, que dispõem de menos condições materiais para estudar e mais se afastam dos padrões classificatórios estabelecidos”. A ausência do conhecimento teórico sobre essa concepção e suas implicações, permite com que os docentes usem a avaliação da aprendizagem como uma forma de reprimir ou castigar os estudantes, deixando evidente o estereótipo entre aprovado e reprovado.

A função da avaliação cumulativa é creditar a aquisição do conhecimento, certificando que o educando progrediu em determinado nível do conhecimento. Perrenoud (1999) defende que a avaliação com esse intuito fornece detalhes insignificantes dos saberes e competências obtidos e do grau de entendimento atingido, para o autor a ideia de certificação “[...] garante

sobretudo que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação, ou começar uma profissão” (PERRENOUD, 1999, p. 13), logo, “dentro do sistema escolar, a certificação é sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico” (PERRENOUD, 1999, p. 13). Analisando por este viés, a avaliação com a intenção de certificação, anuncia ao professor o nível que os alunos se encontram, para que seus planos de ação estejam voltados para uma proposta pedagógica habitual. Nesse sentido, Silva e Moradillo (2002, p. 4) destacam que

A avaliação com objetivos classificatórios é algo em permanente tensão já que a relação de poder entre quem avalia e quem é avaliado é estabelecida de forma unilateral, tendo como pressuposto alguém que ensina e detém o conhecimento, e o outro, aquele que está sendo ensinado e não possui o conhecimento. Então, a relação entre concepção de conhecimento do professor e avaliação é de fundamental importância. (SILVA; MORADILLO, 2002 p. 4).

Pode-se descrever que a avaliação cumulativa se interliga a idealização de aprovação e reprovação, já que implica na verificação de uma meta codificada em um momento específico, no fim de um ciclo, período letivo, curso, unidade de ensino ou conteúdo programático, geralmente definida a partir de uma percepção quantitativa.

A avaliação classificatória está associada à concepção de escola tradicional, trazendo consigo o intuito de acumular saberes e informações e posteriormente de apresentá-los em uma ação de cunho quantitativo. A avaliação classificatória não caminha com a valorização da diversidade e com a subjetividade do público diverso que compõem as escolas, além de trabalhar com a relação hierarquizada entre professor e aluno.

A terceira função da avaliação da aprendizagem, refere-se à avaliação formativa, que tem como objetivo fornecer um *feedback* ao aluno e ao professor, essa proposta permite constatar se os objetivos traçados foram alcançados ao longo do processo de ensino e aprendizagem. O prisma formativo opera como uma bússola, conduzindo o caminho para a apropriação do conhecimento e o sucesso da ação pedagógica. A avaliação formativa surge como um novo paradigma de avaliação que regula o processo de ensino e aprendizagem e dá sentido ao projeto educativo. Assim, neste modelo, os educandos têm o ensejo de exteriorizar o conhecimento adquirido, explorando as formas mais propícias de se chegar à aprendizagem, isto significa que, esta proposta vai além da mensuração de conteúdos esporádicos, ou seja, abarca o processo como um todo valorizando as aprendizagens e o contexto processual. Perrenoud (1999) afirma que

Toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o

seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. (PERRENOUD, 1996, p. 46).

Ainda, Perrenoud (1999, p. 16) consolida que “a avaliação formativa assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e a desigualdade [...]”. A avaliação formativa gera um embate com a avaliação classificatória, instalada até hoje em nossas escolas. Mesmo que, a intenção seja adotar a avaliação formativa como prática direcionadora do processo de ensino e aprendizagem, ainda é exigido dos professores os estabelecimentos de notas e menções que indiquem a quantificação do aprendizado do educando. Consequentemente, “a avaliação formativa, portanto parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores de gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador!” (PERRENOUD, 1999, p. 16).

A avaliação formativa não é estática e tem função reguladora. Ela compara este encargo ao diagnóstico atribuído por um médico, visto que cada paciente é analisado individualmente e recebe um tratamento sob medida, ao invés de obter uma ação médica coletiva (PERRENOUD, 1999). É a partir dessa analogia, que a função da a avaliação deve ser embasada, significa que, “com essa finalidade, 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 a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Avaliar de forma contínua e formativa permite identificar as falhas decorrentes no processo, outorgando subsídios para reformulações que visem assegurar os objetivos traçados, Caseiro e Gebran (2008, p. 143) definem que a avaliação formativa “informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir disso. O aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros”.

Na avaliação formativa há uma preocupação com o processo, ela deixa de ser considerada apenas em um momento final, colocando-se como um diário de apoio na aprendizagem das competências que os discentes devem adquirir de maneira processual (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006). Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 61) argumentam que o intuito da avaliação formativa é de “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada”. Assim, pode-se defender que essa modalidade de avaliação “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o

ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada.” (PACHECO, 1994, p. 32).

De acordo com Ribeiro (1989, p. 84), esse modelo de avaliação pretende assim determinar “a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução”. Do mesmo modo, a avaliação formativa fornece ao aluno e ao professor um *feedback* do rendimento e da qualidade do ensino ministrado.

Consoante a tais colocações, Boas (2001) assente que a ação da avaliação formativa está intimamente conectada ao conceito de *feedback*, que pode ser delineado como um meio de dar respostas aos agentes do processo de ensino e aprendizagem, neste caso, educando e professor. Para a autora, a compreensão é que para o professor o feedback funcione para tomada de decisões programáticas que se interliga ao processo de ensino, já para o aluno terá a função de conduzir o seu desempenho, identificando as suas particularidades e preenchendo brechas no processo de aprendizagem. Com tal característica, a finalidade da avaliação formativa é atentar o aluno para “eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar - ou nos casos de menor autonomia, a solicitar - os meios para vencer as dificuldades” (ABRECHT, 1994, p. 19). Portanto, a avaliação formativa, conforme observa Santos (2008, p. 4)

[...] não é a correção do resultado o seu foco de atenção, mas antes a interpretação que procura a compreensão dos processos mentais dos alunos. É, aliás, nesta perspectiva que o erro assume um valor de grande importância pois é através dele que podemos aceder aos processos mentais do aluno, que podemos compreender como pensa e que relações estão a ser estabelecidas num dado momento. (SANTOS, 2008, p. 4).

Compreende-se que nessa representação avaliativa, a interação entre professor e estudante é basilar, uma vez que, tem-se como finalidade que em um primeiro momento o aprendiz tenha o entendimento os objetivos almejados pelo docente para a concretização do processo de ensino e intérprete coerentemente os resultados obtidos. Isto é, “a avaliação pode assim tornar-se um processo de diálogo entre atores que, partindo de pontos de vista diferentes, é capaz, através da explicitação das suas divergências, de construir entendimentos comuns e partilhados” (SANTOS, 2008, p.5). Logo, a avaliação formativa, tem uma função substancial no compartilhamento de responsabilidades entre participantes do processo de ensino, ademais é também sua função o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. “A avaliação formativa tem servido também de referência e justificativa à realização de adaptações curriculares como resposta às necessidades educativas especiais dos alunos” (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006, p. 100).

Analisando as ponderações assinaladas, apreende-se que a avaliação formativa se coaduna com a abordagem da Educação Inclusiva, pois é a partir da clareza de objetivos e decisões do decurso do processo de ensino e da aprendizagem que se interpreta o potencial de desenvolvimento e singularidade dos estudantes, além de abarcar a investigação do funcionamento de estratégias que alavanquem esse processo.

2.3 A relação entre Projeto Político Pedagógico e a efetivação da avaliação formativa e inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), estabelece no artigo 12, que entre as atribuições de uma escola está a incumbência de estruturar e executar sua proposta pedagógica. E nos artigos 13 e 14 destacam-se que a produção desse documento deverá estar embasada a partir dos princípios de gestão democrática, no qual, a sua elaboração deve contar com a participação dos profissionais da educação, comunidade escolar local e conselho escolar, essa proposta norteadora do processo de ensino de uma unidade escolar que ressalta suas particularidades e anseios, chama-se Projeto Político Pedagógico – PPP, seu papel é concretizar ações que propiciem a aprendizagem e formação de sujeitos preparados para a atuação na sociedade. Isto quer dizer que, a elaboração do PPP deve ser consoante aos princípios que versam sobre igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério (VEIGA, 2008), deste modo, “A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2008, p.16).

Apoiando essas colocações, para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) reforçam que o PPP é um instrumento importante de prognóstico e auxílio de ações programadas no contexto escolar. Assim, a idealização é que ele possa alicerçar as concepções democráticas, utilizando a avaliação da aprendizagem como pilar para sua constante construção. Diante desses aspectos, “[...] ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja seu objetivo político-pedagógico.” (VEIGA, 1996, p. 157). Mantoan (2003a, p. 35) reforça que “os dados do Projeto Político Pedagógico esclarecem diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e sobre os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe.”.

O PPP ao se tornar um processo que visa a democracia nas decisões escolares, busca a estruturação da organização do trabalho pedagógico, que supre os possíveis conflitos e permite que as relações de poder diminuam na realidade das instituições escolares. Melhor argumentando, esse documento essencial necessita romper com as perspectivas impessoais e burocráticas que fragmentam as funções dentro da escola (VEIGA, 2008).

Romão e Gadotti (1994, p.24) definem que “é preciso entender o Projeto Político-Pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações [...]”. Consequentemente, entende-se que o PPP demanda uma reflexão acentuada acerca das suas finalidades, tal como o esclarecimento do seu papel social, percursos, delineamento operacionais e intervenções a serem desenvolvidas (VEIGA, 2008). Gadotti (1992, p. 34) considera que “um projeto educativo pode ser tornado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.”.

Quando se almeja, desta forma, alcançar um panorama de educação voltada para a formação de cidadãos ativos, a perspectiva do PPP deverá apoiar-se em quatro conceitos basilares: I – comprometimento com a consciência crítica; II – participação de toda a comunidade escolar; III – cooperação e investimento governamental e; IV – independência, compromisso, singularidade e inovação no processo de construção do PPP (GADOTTI, 2016). Além disso, para Veiga (2003) o PPP deve alicerçar as características de

a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma nova realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2003, p.11).

No âmbito da Educação Inclusiva, o PPP quando esquematizado a partir da valorização da diversidade no contexto escolar, cumpre, neste caso, a atribuição de “convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros.” (ARANHA, 1995, p.63). Coadunando a missão estipulada ao PPP e o seu vínculo com a inclusão, Farias e Dias (2007, p. 20) acentuam que “são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e

marcado pela provisoriedade, suas Metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações.”. Seguindo esses fatores, a escola rompe com a organização estrutural contemporânea para se encaixar no modelo de Educação Inclusiva.

É a partir da construção de um PPP que contemple a diversidade e a quebra de paradigmas, que a inclusão deve ser implementada. Esse documento, deve ser formulado com base na flexibilização das estratégias curriculares e operacionais que identifiquem as necessidades de cada aluno, tornando a equidade um princípio presente nas instituições escolares e conseqüentemente na sociedade. Conforme ressalta a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “[...] princípio da inclusão consiste no reconhecimento de necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos celebre as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” (UNESCO, 1994, p. 3). Isto posto, o PPP “[...] reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos.” (FARIA; DIAS, 2007, p. 20).

Igualmente, Mantoan (2003A, p. 35) elucida que “a possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola [...]”. Partindo desse princípio, o PPP irá contribuir de forma significativa para o direcionamento das ações educativas no contexto de sala de aula, deste modo, deverá conduzir os critérios avaliativos, a aquisição do conhecimento científico e o processo de ensino e aprendizagem, podendo assim, identificar possíveis falhas e possibilitar melhorias que favoreçam a inclusão. Destarte, “os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo Projeto Político Pedagógico de cada escola.”. (MANTOAN, 2003a, p. 35-36).

Voltando-se para a avaliação, é sabido que este campo está efetivamente conectado aos princípios findados pelo PPP, pois sua proposta é incumbir o sucesso escolar, ou seja, “[...] é também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornarmos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas.” (MANTOAN, 2003a, p. 36). Luckesi (2011b, p. 27) enfatiza que

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber onde desejamos chegar em termos de formação do educando. Afinal, que resultado desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a

fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados (LUCKESI, 2011b, p. 27).

De posse desse entendimento, a avaliação é um indicativo da concepção didática pedagógica adotada pela instituição escolar e pelo professor, quando alinhada ao Projeto Político Pedagógico reflete as idealizações e objetivos para o público-alvo, a avaliação mostra-se como um componente norteador do que é proposto no PPP.

Depreende-se que a função da avaliação da aprendizagem está intrinsecamente ligada à autonomia escolar e à democratização do ensino de qualidade, dado que, se destina a apoiar as dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de maneira inclusiva. Por sua vez, o PPP, como já mencionando, deve ser construído de maneira coletiva, repensando as relações de poder, observando as particularidades de cada sujeito inserido no âmbito escolar, neste caso a avaliação da aprendizagem torna-se um processo basilar na escolha dos objetivos que irão abarcar o documento em questão. De acordo com Luckesi (2011b, p. 68)

A avaliação tem por finalidade a busca dos resultados os mais satisfatórios possível, e para tanto, o projeto pedagógico ao qual ela serve precisa assumir que tudo - a natureza, os seres humanos, a história – pode mudar e muda; o movimento é uma lei básica da vida. Para tanto, requer-se uma concepção pedagógica que tenha sua atenção voltada para formação do educando (formar supõe “não vir pronto”), para a formação de sua identidade, de sua personalidade, subsidiando a constituição do sujeito autônomo, independente e cidadão (LUCKESI, 2011b, p. 68).

Isto quer dizer que, a concepção pedagógica disposta no PPP e a prática da avaliação da aprendizagem, em um sentido amplo, precisam preocupar-se com a aprendizagem e inclusão do educando, ou seja, deveram se empenhar para que o aluno de fato aprenda aquilo que está sendo ensinado, de tal maneira que, caso não alcancem resultados satisfatórios, retomem ao curso de ação para reorientar o processo, considerando, em síntese, que os indivíduos estão em constante movimento (LUCKESI, 2011b).

Considerando, a partir das colocações realizadas neste tópico, o PPP um locus privilegiado para o começo da implantação de práticas pedagógicas inclusivas, que oportunizem a valorização da diversidade e aplicabilidade de uma avaliação da aprendizagem, que preza pelo processo educacional de qualidade, no capítulo seguinte buscaremos ressaltar a responsabilidade desses fatores no contexto escolar, principalmente tratando-se as suas implicações no campo do Ensino de Ciências.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A INCLUSÃO

Para tomar decisão, o cidadão precisa ter informações e a capacidade crítica de analisá-las para buscar alternativas para a decisão, avaliando os custos e benefícios. A resolução de um problema que se insere na vida do cidadão é diferente das soluções dos problemas acadêmicos, geralmente colocados na escola. Para a solução de um problema escolar, tem-se uma definição completa do problema, cujo resultado já é esperado e cuja solução é tomada sob o foco disciplinar, usando-se muitas vezes algoritmos, e uma consequente avaliação como certo ou errado. Já a tomada de decisão de problemas concretos do cidadão é feita a partir de uma questão não exatamente definida, cujo resultado é previsto com alternativas múltiplas e cuja solução é tomada sob o foco multidisciplinar, por meio de discussões, sendo avaliada pela análise de custos/benefícios.

Santos e Schnetzler, 1998, p. 263

Desdobra-se nos próximos tópicos a relação entre a inclusão, avaliação e o Ensino de Ciências. Deste modo, no primeiro tópico abordaremos a visão contemporânea do Ensino de Ciências, o segundo trata-se dos aspectos avaliativos neste campo de ensino, e por fim, no terceiro tópico, enfatiza-se a formação de professores nesta área a partir de uma visão inclusiva.

Com ênfase na era contemporânea, a ciência, assim como, seu ensino, cumprem uma função primordial na sociedade, o aprendizado em ciências abrange a interação com o mundo e os fenômenos que nele acontecem, sendo assim, no primeiro tópico, iremos discutir sobre o Ensino de Ciências e suas implicações no que tange o contexto atual.

O segundo tópico deste capítulo está associado a referenciais bibliográficos que tratam sobre a articulação entre avaliação da aprendizagem e o Ensino de Ciências. Na extensão desse decurso versamos sobre a avaliação formativa e as reflexões que ela fornece no cotidiano da prática docente.

Finalizamos o último tópico, explanando sobre a formação de professores de Ciências e a Inclusão. Sabendo que, a formação inicial e continuada de professores é o ponto de chegada para a concretização da inclusão nas escolas, além disso, faremos considerações sobre as diretrizes que englobam a temática.

3.1 O Ensino de ciências e suas implicações no contexto contemporâneo

A ciência é um campo de estudo derivado da construção histórica da nossa sociedade, e é por meio do ensino desta área que o conhecimento científico é propagado ao longo dos anos, para Chassot (2003, p. 91) “A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural.”. Ramos (2000, p. 32) enfatiza que

[...] o ensino de Ciências, incluindo a Química, a Física e a Biologia, tem pouco sentido se for trabalhado se as suas implicações históricas. Um saber não cai do céu, ele é construído e isto leva tempo, quem sabe séculos e, em geral, tem muito sacrifício, incluindo estudos, experimentos, e até risco de vida por trás destes saberes. É importante o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre este aspecto histórico (RAMOS, 2000, p. 32).

No Brasil, conforme registros, as propostas educativas no ensino de ciências que permitissem a formação do pensamento científico de maneira crítica e reflexiva surgiram a partir dos anos 1950, e foi se modificando no decorrer das décadas, Zômpero e Laburú (2011, p.68) afirmam que essas transições, “tiveram como base, principalmente, as mudanças vigentes na sociedade em suas diferentes épocas, considerando aspectos políticos, históricos e filosóficos.”. O quadro 1 apresentado a seguir evidencia a evolução das tendências de ensino desenvolvidas mundialmente:

QUADRO 1. EVOLUÇÃO DAS TENDÊNCIAS NO ENSINO.

Evolução da Situação Mundial, segundo Tendências no Ensino
1950-2000

Tendências no Ensino	Situação Mundial			
	1950	1970	1990	2000
	Guerra Fria	Guerra Tecnológica	Globalização	
Objetivo do Ensino	<ul style="list-style-type: none">• Formar Elite• Programas Rígidos	<ul style="list-style-type: none">• Formar Cidadão-trabalhador• Propostas Curriculares Estaduais	<ul style="list-style-type: none">• Formar Cidadão-trabalhador-estudante• Parâmetros Curriculares Federais	
Concepção de Ciência	<ul style="list-style-type: none">• Atividade Neutra	<ul style="list-style-type: none">• Evolução Histórica• Pensamento Lógico-crítico	<ul style="list-style-type: none">• Atividade com Implicações Sociais	
Instituições Promotoras de Reforma	<ul style="list-style-type: none">• Projetos Curriculares• Associações Profissionais	<ul style="list-style-type: none">• Centros de Ciências, Universidades	<ul style="list-style-type: none">• Universidades e Associações Profissionais	
Modalidades Didáticas Recomendadas	<ul style="list-style-type: none">• Aulas Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Projetos e Discussões	<ul style="list-style-type: none">• Jogos: Exercícios no Computador	

Fonte: KRASILCHIK (2000, p. 86).

Assim, para Krasilchik (2000), as modalidades e recursos didáticos aplicados nas disciplinas, dependem necessariamente da concepção de ciência praticada, em um contexto contemporâneo, tanto no Brasil, como em outros países, a adoção por tendências tradicionalistas, que assumem o papel de unicamente de transmitir o conhecimento, tornando o educando um banco de dados e ao professor cabe apenas a exposição dos assuntos.

Ainda é notável a complexidade de se romper com o modelo positivista, no qual a ciência é vista como um produto, tornando o processo de ensino e aprendizagem em um sistema de condensação de conteúdo (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). A esse respeito, nota-se

[...] às dificuldades dos professores em romper com uma profunda concepção positivista de ciência e com uma concepção conservadora e autoritária de ensino-aprendizagem como acumulação de informações e de produtos da ciência, que seguem influenciando e orientando suas práticas educativas; às suas carências de formação geral, científica e pedagógica; às inadequadas condições objetivas de trabalho que encontram no exercício da profissão e a determinadas políticas educacionais fundamentadas em princípios contraditórios à formação crítica dos cidadãos. (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 233).

De acordo com Mortimer (1996), o aprendizado em ciências está atrelado a imersão dos educandos em uma nova possibilidade de raciocinar e explicar os fenômenos naturais, conseqüentemente, “aprender ciências envolve um processo de socialização das práticas da comunidade científica e de suas formas particulares de pensar e de ver o mundo, em última análise, um processo de "enculturação".” (MORTIMER, 1996, p. 24). Isto quer dizer que, se as representações simbólicas próprias da cultura científica não são ponderadas de forma congruente, de modo que, contribua para a construção do conhecimento científico e formação consciente, o estudante não conseguirá perceber os objetivos a serem alcançados e assim a percepção que permanecerá é a do senso comum. Concatenado a essa percepção, Laburú, Arruda e Nardi (2003, p. 257) propõe que, “o uso de estratégias de ensino variadas, tende a atingir, por aproximação e, dessa forma, a elevar as ressonâncias individuais em momentos do processo de ensino, o que maximiza a possibilidade de aprendizagem dos diferentes estudantes.”.

De modo particular, o Ensino de Ciência ainda é concebido como um assunto distante da realidade que se encontram os estudantes, especificamente quando se trata daqueles que são matriculados na rede pública, já que, neste caso há uma série de interferências externas, como a ausência de infraestrutura, materiais didáticos, entre outros. Fazendo com que assim, o Ensino de Ciências transmita a mensagem de ser apenas um produto e o aluno passa a “identificar o conhecimento científico a partir de seus efeitos tecnológicos, o que faz com que

deixe de perceber que a ciência faz parte das formas econômicas e produtivas da sociedade [...]” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 201). Objetivando desfazer esta ideia de que a ciência é unicamente um resultado, Schnetzler (1992, p. 21) ressalta que “o professor deve selecionar problemas e fenômenos que além de envolverem a aprendizagem de conceitos científicos fundamentais, apresentem relevância para a vida cotidiana do aluno e contribuam para a sua formação como cidadão.”.

Conforme ressalta Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p.45)

Ensinar ciências no cenário atual requer que os professores compreendam as origens das inovações científicas e tecnológicas; lutem contra as desigualdades impostas pelo capital e pelo exercício do poder; e abram novos horizontes aos estudantes no sentido de se desenvolverem humana e integralmente (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 45).

É pertinente na contemporaneidade a inserção de currículos que vislumbrem a inclusão de temas que busquem englobar aspectos pessoais, sociais e culturais dos indivíduos, no entanto, ainda é persistente uma certa resistência transversal aos variados níveis do ensino (CHASSOT, 2003). Concorde-se deste modo, adquirir as concepções científicas permite aos sujeitos uma melhor qualidade de vida, assim introduz-se o conceito de alfabetização científica, que é um meio de fornecer essa importância do Ensino de Ciência para a sociedade, de acordo com Chassot (2003, p. 91) “a alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida.”. Cachapuz *et al* (2005, p. 30) coloca que “a aprendizagem das ciências pode e deve ser também uma aventura potencializada do espírito crítico no sentido mais profundo: a aventura que supõe enfrentar problemas abertos, participar na tentativa de construção de soluções... a aventura, em definitivo, de fazer ciência [...]”.

A ideia de alfabetização científica, neste caso, harmoniza-se com a concepção de Paulo Freire, na qual “a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes “implica em uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.” (FREIRE, 1980, p. 111). Santos e Schnetzler (1998, p. 263) argumentam que

Para tomar decisão, o cidadão precisa ter informações e a capacidade crítica de analisá-las para buscar alternativas para a decisão, avaliando os custos e benefícios. A resolução de um problema que se insere na vida do cidadão é diferente das soluções dos problemas acadêmicos, geralmente colocados na escola. Para a solução de um problema escolar, tem-se uma definição completa do problema, cujo resultado já é esperado e cuja solução é tomada sob o foco disciplinar, usando-se muitas vezes algoritmos, e uma consequente avaliação como certo ou errado. Já a tomada de decisão de problemas concretos do cidadão é feita a partir de uma questão não exatamente definida, cujo resultado é previsto com alternativas múltiplas e cuja

solução é tomada sob o foco multidisciplinar, por meio de discussões, sendo avaliada pela análise de custos/benefícios (SANTOS; SCHNETZLER).

Krasilchick (1992, p. 6) analisa que “em nosso país, onde a já mencionada crise educacional torna a preocupação com a alfabetização bem presente, o problema específico da alfabetização científica está ainda circunscrito a círculos acadêmicos e educacionais restritos.”. Neste sentido, a organização do currículo deve estar contextualizada e aliando as necessidades dos educandos, aproximando-se as discussões que permitam o entendimento acerca da sociedade em que está inserido, seguindo este viés,

[...] o ensino de Ciências deve ir além da preparação profissional e da preparação para o ingresso no ensino superior, contribuindo para a formação integral do aluno. Formação integral que deve incluir, além do domínio dos conteúdos universais sistematizados, o desenvolvimento do senso crítico, a capacidade de compreender e discutir situações concretas e fenômenos do seu cotidiano, a autonomia na construção do conhecimento. (HALMENSCHLAGER, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, é preciso pensar em propostas de ensino que possibilitem a alfabetização científica, a contextualização das ciências e a inclusão, logo “com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem.” (CASTTOLDI; POLINARSKI, 2009, p. 685). Para Driver *et al* (1999) o compromisso central do ensino, não é sua transmissão, mas sua construção, a prática em sala de aula deve requerer atividades bem elaboradas que instiguem a ressignificação dos conhecimentos prévios dos alunos. O uso de diferentes ferramentas, tendem a formar o pensamento reflexivo diante de um determinado fenômeno, porém, é válido ressaltar que, o professor é fundamental nesse contexto, sendo a sua atuação a ponte entre o saber e o aluno/a. A sala de aula deve-se tornar um âmbito de desafios, que motivem a comunicação e a troca de experiências, mostrando ao aluno/a que a ciência não é produto acabado e sim um processo que está em constante construção.

Além das metodologias didáticas, a avaliação é um meio concludente no processo construção do conhecimento científico, conseqüentemente, também configura-se em um elemento mediador entre ensino e aprendizagem, uma vez que, quando este dispositivo é inclusivo e permite a compreensão formativa do processo, entende-se que a aprendizagem não se dá apenas com a memorização de informação, mas sim quando o sujeito consegue associar a informação recebida com processos e fatos reais presentes no seu cotidiano. No tópico que se segue, abordaremos especificamente a relação entre as implicações inclusivas e os recursos avaliativos no Ensino de Ciências.

3.2 Os desdobramentos avaliativos na prática no Ensino de Ciências

No Ensino de Ciências, e também para as demais áreas do conhecimento, avaliar a partir de uma visão formativa envolve uma ação intencional que é indissociável do processo educacional, exige reflexões acerca das ações educativas com o propósito de gerar aprendizagem, contrapondo-se ao modelo tradicional de ensino (DARSIE, 1996). Neste tópico abordaremos concepções teóricas levantadas acerca da avaliação praticada no campo de Ensino de Ciências.

A LBDEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece em seu artigo 24 que “o rendimento dos alunos deverá ser avaliado de forma contínua e cumulativa e que devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Ainda a luz da LDBEN, observa-se que os avanços no processo educacional deve ser um requisito mais significado do que as provas finais, além disso é obrigatório estudos de recuperação constante ao longo do período letivo. Já a Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando se trata da avaliação no âmbito escolar, não há uma pormenorização concreta, o que podemos constatar são princípios fundamentais que atrelam-se a garantia do ensino, especialmente ressaltando o direito a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento; garantia do ensino de qualidade; e igualdade de condições e permanência.

A avaliação para a aprendizagem deve ocorrer a partir de uma perspectiva dialógica do processo de desenvolvimento e a ressignificação da prática pedagógica, envolvendo todos os agentes do processo educacional substanciando o fortalecimento da autonomia dos alunos diante do monitoramento da aprendizagem (FIDALGO, 2006). Logo, limitar a avaliação a um instrumento meramente cumulativo é negar a sua intencionalidade multidimensional, uma vez que esse elemento pedagógico não deve priorizar o produto final, tendo em conta que “[...] a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas a cognitiva.” (ZABALA, 1998, p. 197).

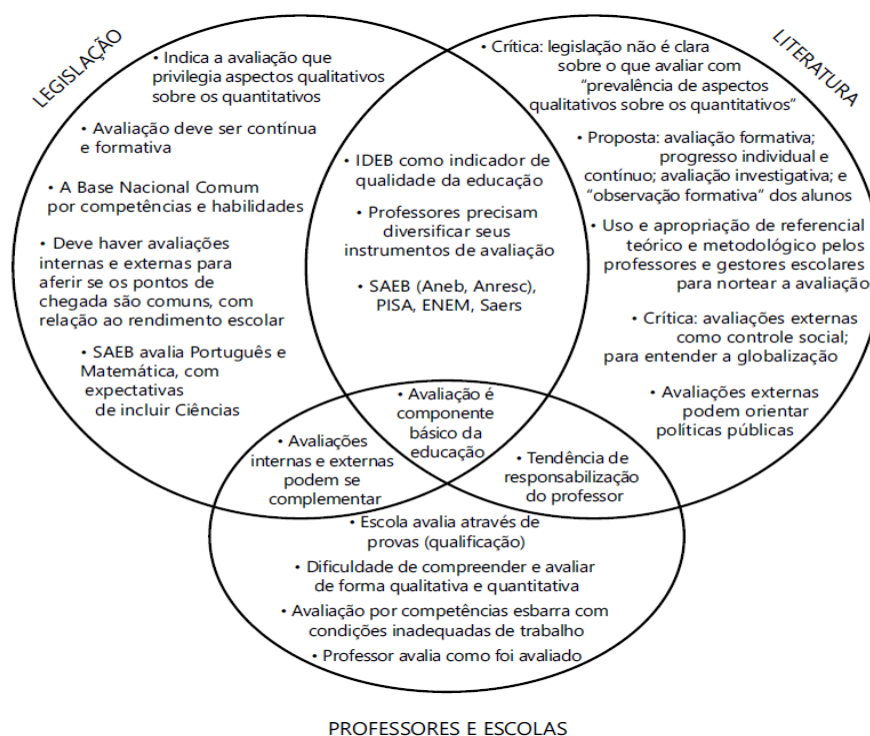
Por isso, para que os estudantes tenham direito a uma educação dialógica e emancipadora, é impreterível o uso diversificado de métodos avaliativos, que desfavoreçam a reprodução de um modelo de sociedade excludente que compreende a ciência como um

[...] modo linear, com conteúdo sequenciais direcionados para memorização mecânica de fórmulas, conceitos, nomenclaturas e taxonomias. Isso porque, para muitos, a alfabetização científica, equivocadamente, é mero repasse de conhecimento pronto e inquestionável (POLINO; LIMA; RAMOS, 2011, p. 198).

Em síntese, para o fortalecimento de uma perspectiva inovadora de avaliação no ensino de ciências, empreende o rompimento da cultura tradicional embasada pela memorização, classificação e seleção. Isto quer dizer que, as práticas avaliativas requerem a inclusão como base, e este quesito deve também se fazer presente no sistema de ensino como um todo.

Estudos que evidenciam avaliação no Ensino em Ciências em sua temática, como a produção realizada pelos autores Dantas, Massoni e Santos (2017) denotam que há uma segregação entre aquilo que se é aplicado em sala de aula e a legislação educacional vigente acerca da avaliação qualitativa de caráter formativa e contínua. Todavia, no contexto escolar ainda se perpetua a concepção quantitativa recorrendo-se principalmente a instrumentos cumulativos, como provas e testes, contribuindo especificamente para a classificação, seleção e exclusão, deixando para segundo plano o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, a adoção desses métodos cumulativos é recomendada em lei, como apontado no artigo 24 da lei nº 9.394/96, no início deste texto. Ancorando-se nesta compreensão, a figura 2 representa a síntese da relação entre legislação e avaliação na realidade escolar e na literatura:

FIGURA 2. SÍNTESE REPRESENTATIVA DOS ACHADOS SOBRE AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO, NA LITERATURA E SUAS REPERCUSSÕES NA REALIDADE ESCOLAR.



Fonte: DANTAS, MASSONI E SANTOS (2017, p. 29).

Observando tais aspectos, devemos considerar a necessidade de que o educando seja imerso no seu processo de aquisição do conhecimento, proporcionando o desdobramento de uma perspectiva ampla da ciência, com tal característica a avaliação deve estar intrínseca a essa conotação apresentando coerência com seus objetivos para o desenvolvimento de habilidades associadas ao processo de investigação científica (MAIA; JUSTI, 2008).

A avaliação no Ensino de Ciências primordialmente precisa alavancar a participação ininterrupta do educando/a propondo desafios que contemplem as habilidades de argumentação e investigação científica, esse viés oportuniza a cooperação entre professor, educando e o conhecimento. Quando a avaliação é construída por todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem, intercorre a descontinuação do ato avaliativo como um instrumento de dominação e passa a ser um dispositivo que favorece a autonomia, a emancipação, a inclusão e a democracia (SANTOS, 2006).

Santos (2006) evidencia que as relações de poder, autoridade e autonomia na avaliação da aprendizagem implementada na escola, enuncia que há uma mudança promovida no processo de ensino e aprendizagem baseada principalmente no diálogo e democracia. Consequentemente, “o diálogo permite ao professor, especialmente de Ciências, o acompanhamento sistemático da forma como o estudante constrói as representações mentais do conhecimento e estabelece relações entre estas informações.” (SANTOS, 2006, p. 147).

Silva e Moradillo (2002) salientam que a avaliação é uma atividade que contribui para a compreensão do conhecimento científico e os aspectos atrelados a relação estabelecida entre professor e aluno. Neste contexto, a avaliação fundamenta-se no princípio dialético do conhecimento, objetivando a estruturação de significados. Os autores expressam que essa representação de avaliação apresenta bons resultados, pois torna a cooperação do estudante ativa em aula, propõem um ensino consciente da realidade e interrompe a associação entre produção das propostas e a atribuição de notas estritamente vinculado a avaliação tradicional. Logo, “[...] ao tratar integradamente ensino, aprendizagem e avaliação, cremos estar possibilitando aos alunos refletir sobre uma concepção de realidade como uma totalidade articulada, socialmente determinada e historicamente situada.” (SILVA; MORADILLO, 2002, p. 38). Romão (1998, p. 63-64), destaca que

[...] uma concepção dialética de educação e, conseqüentemente, de avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos (ROMÃO, 1998, p. 63-64).

A utilização da classificação é um modo avaliativo predominante nas escolas, ou seja, as ações avaliativas possuem como finalidade a obtenção de notas e a memorização de assunto que são ineficazes no desenvolvimento da alfabetização científica (RODRIGUES; PRECIOSO, 2010). Em vista disso, “[...] definir estratégias, diversificar e ajustar diferentes instrumentos às características dos alunos com quem (re)constrói o conhecimento e desenvolve atitudes e valores.” (RODRIGUES; PRECIOSO, 2010, p. 431).

Alicerçando-se aos estudos expostos enfatizamos ao papel do professor na implementação da avaliação dialógica e formativa no Ensino de Ciências, no próximo tópico visaremos abordar a formação desse agente crucial do processo de ensino e aprendizagem e as implicações na inclusão a partir da utilização de métodos avaliativos.

3.3 A formação de professores de ciências e a inclusão

A formação de professores para a inclusão é um processo gradual que se desenvolve entre os pares diante de um percurso longo, Nóvoa (1992, p.16) salienta que a formação do professor é “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.”. Silva (2010a, p.7) considera que “a formação de professores deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento para a vida toda e não mais reduzida ao domínio de conteúdo das disciplinas e ao desenvolvimento de técnicas para transmiti-lo.”.

Por muito tempo a formação de professores no Brasil foi estática diante do processo de ensino e aprendizagem e abarcou uma metodologia clássica e universal que desprezou as dificuldades e deficiências dos alunos, deste modo à prática docente tornou-se excludente e limitada aos discentes considerados “normais” no contexto escolar (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Em 1996, a lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional garante em seu texto no artigo 59º, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade e superdotação a seguinte premissa: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996).

Orientando-se sob o artigo mencionado, enfatiza-se a relevância da prática pedagógica direcionada ao professor como importante agente do processo de ensino, atribuindo a ele a função de intervir no curso desenvolvimento do aluno, para que este possa estabelecer significados e obtenha autonomia de pensamentos. Sendo assim, o docente deve ter plena consciência das adequações a serem feitas em seu planejamento, adaptando-se as

necessidades dos educandos com o foco em suas competências. Acerca de tais aspectos, Mantoan (2003a, p. 20-21) comenta que os professores têm que “reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!”.

A formação de professores exige inúmeras reflexões e diversas variáveis e atributos devem fazer parte do cotidiano dos docentes. Durante muito tempo a educação para a inclusão foi sistematizada para seu êxito, no entanto é necessário atualizar os saberes de maneira constante, englobando quatro parâmetros centrais: adoção de uma atitude investigativa, práticas reflexivas, relação entre teoria e prática e contato com situações diárias (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2001).

Lopes e Menezes (2010) apontam que experiências vivenciadas por professores para a inclusão de alunos deficientes são em muitos casos frustradas, gerada pela ausência de formação adequada, “não parece haver domínio por parte de muitos profissionais das especificidades, [...] muito menos especificidades linguísticas envolvidas nas questões pedagógicas.” (LOPES; MENEZES, 2010, p.87).

O papel do professor no processo de inclusão é crucial, já que será ele o viabilizador de ações condizentes com as particularidades dos estudantes. Assim, a formação do professor deve estar articulada com dimensões que acoplem a diversidade de educandos que fazem parte das salas de aula regulares. Plestsch (2009, p. 148) declara que

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLESTSCH, 2009, p. 148).

A formação e a construção de conhecimentos são essenciais para embasar a Educação Inclusiva, uma vez que, a sociedade passa constantes transformações, de acordo com Mantoan (2003a, p. 25) “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.”. Em concordância com as colocações realizadas, Freitas (2008, p. 331) ressalta que

Se o conhecimento é múltiplo, variado, não estanque; se o processo de transmissão de ensinamentos não fica restrito às escolas é de grande importância que se repense a formação de professores em diferentes níveis, para atuar no contexto dessa sociedade do conhecimento. É fundamental que sejam planejados processos formativos preparando o educador para uma atitude aberta frente ao e no mundo, pronto para aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com

quem se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular (FREITAS, 2008, p. 331).

Freire (2001, p. 42-43) afirma que “a prática docente crítica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática”. Sendo assim, o professor deve estar em permanente reflexão e em constante busca pelo conhecimento, com o intuito de aperfeiçoar sua prática pedagógica e gerar resultados exitosos para o processo de inclusão escolar. Entretanto, nem sempre isso é possível, devido as condições de trabalho e carga horária exacerbatante.

No que tange as políticas públicas de formação de professores nota-se uma implantação de competências dirigidas fundamentalmente as ações pedagógicas do que para o aspecto de formação intelectual. Ainda que, diretrizes para formação docente preconizem a pesquisa e o posicionamento reflexivo do professor, segundo Almeida *et al* (2007) essas orientações camuflam interesses de ordem econômica evidenciando a proposta neoliberal de educação, aspirando a homogeneização do conhecimento e demandando investimento apenas por parte do professor. Em concordância, para Arroyo (2000, p. 24)

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor (a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se o professor (a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo que nos formarão através de simples decreto (ARROYO, 2000, p. 24).

Tais desdobramentos contribuem para a vulnerabilidade da formação profissional docente, o qual submete esses profissionais a mecanização de seu trabalho e controlando as práticas de ensino implementadas, à vista disso, “formar o professor, então, é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando.” (ALMEIDA *et al*, 2007, p. 24). Justificando-se por essas argumentações, o movimento inclusivo na era contemporânea é um permanente desafio para os professores, uma vez que, intenciona romper com os moldes do ensino tradicional e exige que todos os estudantes sejam alcançados independente de suas particularidades, evidenciado que a inclusão escolar não diz respeito exclusivamente a formação docente, todavia efetiva-se com maior compreensibilidade se há consciência do papel dos agentes envolvidos, principalmente o do docente.

Com tal característica, a formação de professores necessitará de constância, oportunizando a atualização de conhecimentos, competências e habilidades com frequência, é impreterível igualmente a formação de equipes que contribuam significativamente para o acompanhamento das ações inclusivas. Contextualizar a formação de professores conecta-se a proposta de atingir diferentes premissas vigentes, entre elas a inclusão, por assim dizer, “a formação de professores é assim concebida como uma “janela de oportunidade” para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar estas mudanças na educação. Eleger a formação de professores como meio indispensável para a promoção de uma melhor Educação” (RODRIGUES, 2014, p. 13).

Para Rodrigues (2014) a formação de professores pode ser delineada seguindo três princípios orientadores. O primeiro configura-se no Isomorfismo, este princípio associa-se as vivências durante a experiências prévias, os licenciandos devem se preparar para situações similares àquelas que possivelmente conhecerão ao concluírem a formação inicial, destaca-se que “um professor em formação necessita de se confrontar com casos “reais” que o ajudem a entender quais os processos de decisão e de atuação que é preciso empreender para responder com competência e qualidade às situações análogas que mais tarde lhe serão colocadas.” (RODRIGUES, 2014, p. 14).

O segundo princípio chama-se infusão e pressupõe a inserção de conteúdo inclusivo nas classes regulares, ou seja, na formação do professor não deve haver distinção entre a pedagogia “normal” e a pedagogia “inclusiva”, sendo esta última abordada uma disciplina específica, fragmentando a concepção de diversidade (RODRIGUES, 2014). Já um terceiro princípio, associa-se à relação entre teoria e prática, neste aspecto busca-se desestruturar os obstáculos que separam o conhecimento do estudo teórico do conhecimento que se obtém a partir da atuação em uma realidade.

Em virtude dos embasamentos enfatizados, compreende-se que os caminhos educacionais para inclusão implicam na conversão de decisões tanto do ponto de vista educacional, político, didático e pedagógico, ainda que exista legislações garantam a inserção de educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular, a perspectiva de uma educação genuinamente inclusiva demanda a agregação de ações e políticas públicas que favoreçam reais modificações no sistema educacional de ensino (ALMEIDA *et al*, 2007).

Se o conhecimento é múltiplo, variado, não estanque; se o processo de transmissão de ensinamentos não fica restrito às escolas é de grande importância que se repense a formação de professores em diferentes níveis, para atuar no contexto dessa sociedade do conhecimento. É fundamental que sejam planejados processos formativos preparando o educador para uma atitude aberta frente ao e no mundo, pronto para aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com quem se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular.

Freitas, 2008, p. 331

A exclusão no Brasil, se configura de diversas formas, seja por raça, etnia, sexo, localidade, deficiências ou classe social. Lamentavelmente, o Brasil é palco desse contexto ao longo dos séculos, quando se trata da exclusão escolar, “estima-se que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad.” (UNICEF, 2021, p. 11). Com a pandemia do COVID-19, esta estatística aumentou, sendo assim, no final do ano letivo de 2020, cerca 13,9% da população brasileira, em faixa escolar, encontrava-se fora das instituições escolares (UNICEF, 2021).

O novo agente do Corona Vírus, o SARS-CoV-2, surgiu na China em 2019 e trouxe grandes impactos nos mais variados contextos pelo mundo. Desde seu surgimento e alastramento pelos continentes, as autoridades governamentais tomaram medidas de enfrentamento para que se impedissem os elevados números de óbitos, sobrecarga nos sistemas de saúde e a transmissão descontrolada do vírus. No Brasil, o primeiro caso dessa infecção respiratória, manifestou-se em meados de fevereiro de 2020. A falta de providências por parte do Poder Executivo e conseqüentemente, a ausência da conscientização da população, a falta de insumos e de Unidade de Tratamento Intensivo – UTI, levaram o Brasil a triste marca de aproximadamente 700 mil mortes.

Neste cenário catastrófico, a educação brasileira de um modo geral, sofreu uma mudança drástica. Com a necessidade de isolamento social, distanciamento e meios que evitassem aglomerações, os órgãos responsáveis adotaram o ensino remoto por meio de tecnologias, para que os educandos tivessem acesso as propostas pedagógicas. O Governo do Distrito Federal – GDF, por sua vez, adotou inicialmente o ensino totalmente remoto e posteriormente determinou o retorno por meio de um modelo híbrido de ensino, ambos percorridos a seguir.

4.1 Enfrentamento da pandemia da COVID-19: Um breve histórico da realidade das escolas públicas do Distrito Federal durante esse período

A situação vivenciada pela pandemia de COVID – 19 impulsionou aos professores, estudantes e comunidade escolar mudanças na organização de ensino e aprendizagem, por meio da emergência de aulas remotas e híbridas, e constatou as proporções que delineiam as desigualdades sociais que marcam o DF e o Brasil. Os educandos da rede de ensino público do DF, se virão atingidos pelas consequências da desigualdade que já se encontravam, afetando os direitos mais básicos da sociedade, como a moradia, educação, saúde, alimentação e emprego.

No âmbito deste estudo, no Distrito Federal, foi determinado, por meio dos Decretos nº 40.520, de 14 de março de 2020 e nº 40.583, de 1º de abril de 2020, que as atividades educacionais fossem suspensas, como medida de emergência diante da pandemia do COVID-19.

Em 26 de março de 2020, o Parecer nº 33/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal, determinou que “às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar.” (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Já em 2 de abril de 2020, a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC emitiu uma Nota Técnica de nº 001/2020, recomendando que

[...] a decretação de situação emergencial de saúde com a determinação de medidas restritivas de mobilidade para contenção da transmissibilidade do covid-19, e, especificamente, a suspensão das aulas presenciais na educação que se estenderá até o dia 31 de maio, não têm o condão de suspender o direito à educação dos cidadãos, em especial de crianças e adolescentes, cuja proteção integral tem absoluta prioridade, tendo o Poder Público o dever de permitir e/ou restabelecer o exercício desse direito fundamental, excepcionando-se a utilização de mecanismos diferenciados à educação tradicional presencial, conforme regulamentação do órgão competente (MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO; MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL, 2020, p.5).

Tal consideração coaduna com as orientações feitas pelo Ministério da Educação - MEC, através da Medida Provisória nº 934, que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.” (BRASIL, 2020). Compreendeu-se, a partir desta Medida Provisória que, as escolas públicas e privadas da Educação Básica, poderiam reduzir o mínimo de dias letivos estabelecidos na Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional,

entretanto dever-se-ia manter o cumprimento da carga horária estipulada. Por conseguinte, seria mantido a obrigatoriedade das 800 horas aula.

Considerando as informações presentes na MP nº 934 emitida pelo MEC, a Nota Técnica nº 001/2020 de 2 de abril de 2020, frisou que seu objetivo era determinar que

[...] as instituições educacionais da rede pública e privada do Sistema de Ensino do DF deverão ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar, podendo ser computadas na carga horária de atividade escolar obrigatória as atividades programadas fora da instituição educacional, para toda a educação básica (MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO & MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 6).

Ainda em abril, especificamente no dia 22, a Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão, buscou personalizar serviços oferecidos pela plataforma *Google for Education* (GSUITE). Essa plataforma digital foi designada para a concretização de aulas on-line, permitindo aos professores acesso a salas de aulas virtuais com diversos recursos didáticos, dentre eles: formulários, possibilidade de envio de vídeos, links, imagens, dentre outros. As ações na plataforma iniciaram de forma gradativa, ocorrendo primeiramente nas turmas de Ensino Médio, expandindo-se em seguida para os Anos Finais do Ensino Fundamental e posteriormente para as demais etapas e modalidade de ensino do Distrito Federal. Com o intuito de aperfeiçoar a formação dos docentes para atuar na plataforma, foram oferecidos cursos virtuais para os professores através da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE (NAKATA, 2020).

Assim, no dia 13 de julho de 2020, as aulas transcorreram na modalidade de ensino remoto, com atividades diárias na plataforma on-line. O acesso e interação do educando no ambiente virtual ocorreram através de aparatos tecnológicos conectados com a internet ou por meio de material impresso para aqueles alunos que não possuíam esta disponibilidade. A esse respeito, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, manifestou-se por meio do Guia de Orientação para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos finais, elucidando que

O ensino virtual apresenta características próprias e constitui uma ferramenta necessária para permitir a interação entre equipe pedagógica e estudantes. Sugere-se que os(as) professores(as) proponham, através da plataforma, encontros virtuais síncronos periódicos com os(as) estudantes que tiverem acesso (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.10).

Contudo, se considerarmos o contexto nacional, em 2018, uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, cerca de 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet, os motivos para a não utilização desse serviço, são: falta de

domínio dessa ferramenta, ausência de interesse, altos custos de adesão, ausência de equipamentos para o acesso, além de lugares em que não há disponibilidade de internet. Com a explanação desses dados, podemos observar que há uma grande parcela da população brasileira na situação de exclusão digital e conseqüentemente este fato projeta-se na Educação Básica e Ensino Superior do Distrito Federal.

Além dessa conjuntura, nos deparamos também com outros desafios que estão atrelados ao processo de ensino e aprendizado. Com a implementação emergencial do ensino remoto mediado por tecnologias, as práticas pedagógicas tomaram um rumo diferentes do ensino presencial. Diante deste panorama, Valle e Marcon (2020) apresentam os dados do Instituto Península (2020) sobre a perspectiva de atuação docente nas aulas virtuais, constatou-se que 83% dos docentes brasileiros não se encontram seguros e capacitados para ministrar suas aulas nessa nova realidade. Por este ângulo, as formas de mediação, interação, avaliação e adequação precisaram passar por transformações para proporcionar aos estudantes a apropriação do conhecimento. Nas palavras de Valle e Marcon outra vertente a ser pensada é

A maior preocupação diante da pandemia é exatamente encontrar possibilidades e estratégias para reduzir os efeitos negativos do isolamento temporário, mas precisamos ficar atentos às evidências que nos indicam lacunas de diversas naturezas que certamente serão criadas pela falta da interação presencial (VALLE; MARCON, 2020, p. 147).

Em virtude dessas lacunas do ensino remoto, a exclusão escolar tornou-se ainda mais evidente, principalmente para as pessoas que se encontram em situação de fragilidade. De forma igual, esse fato, depara-se diretamente com o público-alvo da inclusão, o que nos leva a questionar como ocorreu o andamento do ensino e aprendizado desses alunos e conseqüentemente a aplicação dos processos avaliativos.

O contato com essa nova situação na Educação Básica causou aos discentes e comunidade escolar uma realidade nunca vivenciada na educação contemporânea brasileira, o estranhamento diante desse quadro tornou-se um grande desafio para os professores, principalmente para aqueles que atuam nas escolas públicas. A falta de recursos disponibilizados nas escolas para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade já se encontrava escassos no ensino presencial e tornou-se ainda mais evidente durante o ensino emergencial remoto determinado pelo GDF.

Sousa, Neto e Silva (2022), investigaram acerca das adversidades vividas pelos docentes durante o período de ensino remoto no Distrito Federal, os autores enfatizam explicitamente o que mencionamos anteriormente

[...] a existência de dificuldades quanto ao uso das novas ferramentas digitais por parte dos professores e dos alunos, sendo que as escolas não estão equipadas para a realidade tecnológica do século XXI e os sujeitos que compõem as comunidades escolares da rede pública não têm acesso às condições necessárias para o desenvolvimento da educação remota (softwares e computadores mais avançados, *smartphones* conectados à internet banda larga). (SOUSA; NETO; SILVA, 2022, p. 322).

Além de ressaltarmos as dificuldades que os professores vivenciaram durante a pandemia, devemos frisar que problemas atrelados ao sucateamento da educação são constantemente menosprezados pelo poder executivo no Distrito Federal e em todo o Brasil. Os docentes da rede pública de ensino encontraram em seu cotidiano um ambiente escolar insalubre, com ausência de infraestrutura, déficits na disponibilização de recursos didáticos e materiais, além de que, não há valorização da formação continuada e dos direitos salariais. Assim, foram nestas condições, que os professores e escolas tiveram que enfrentar os novos impasses no decorrer do ensino remoto, sem o devido apoio do GDF.

Neste cenário, em uma outra pesquisa realizada recentemente pelas autoras Noronha e Dias (2022) foi constatado outras adversidades vividas pelos docentes que compõem a categoria educacional do Distrito Federal, sendo elas,

[...] formação para o uso de tecnologias, falta de recursos (tanto dos professores como por parte dos alunos), sobrecarga de trabalho e impactos negativos na saúde mental foram fatores que acompanharam e acompanham esses professores em sua jornada docente durante a pandemia, antes e após ela. (NORONHA; DIAS, 2022, p. 1006).

Considerando o papel do profissional docente na formação de uma sociedade mais justa e consciente, percebemos que há evidentemente pouco apoio e diálogo para o enfrentamento de cenários emergenciais, como o vivenciado atualmente.

Sem a devida comunicação com a categoria dos professores, o GDF impôs, no dia 31 de julho de 2021 por intermédio da Circular n.º 4/2021 o retorno das atividades escolares seguindo um modelo de aulas híbridas. Isso significa que, as turmas foram divididas em dois grupos distintos, na qual, uma parte realizaria atividades remotas por meio da plataforma on-line e a outra frequentaria a escola com aulas presenciais.

Vislumbrando o Ensino de Ciências e contexto educacional, podemos observar que mesmo à frente desses obstáculos a importância de concretizar um trabalho pedagógico que promova a inclusão de todos os educandos e promova a inserção de atividades variadas que atenuem as fragilidades do ensino público. Com base nesta percepção buscamos conhecer quais ações avaliativas foram desenvolvidas pelos professores participantes desses estudos, assim como salientar suas vivências e interpretações após o retorno nas aulas híbridas e

totalmente presenciais, iremos discutir tais preposições no tópico referente aos resultados e discussões.

4.2 Inclusão durante o período de ensino remoto emergencial no Distrito Federal: postura adotada pela SEEDF para atender o público com deficiência

Anteriormente ao discorreremos sobre a conjuntura ocasionada pela pandemia de COVID – 19 e as suas consequências na educação do Distrito Federal, evidenciamos intercorrências que já eram persistentes antes mesmo de ocorrer essa situação emergencial de saúde no trabalho docente dos profissionais da educação.

Como apresentado na Constituição Federal de 1998 que a educação é um direito garantido a todos, buscando a equidade desse direito, o Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009 institui que as pessoas com deficiência devem ter acesso ao sistema educacional inclusivo, em todos os níveis que o compõem.

Estudos concretizados durante esse período letivo apontam que, tornar a educação para todos na realidade em que se encontravam as escolas públicas com o ensino remoto tornou-se ainda mais desafiador, mesmo que, seja assegurado aos educandos esse direito perante a legislação vigente discorrida anteriormente. No relatório desenvolvido pela UNESCO em 2020 a esse respeito, ressalta que

As respostas à crise da COVID - 19, que afetou 1,6 bilhão de estudantes, não deu atenção suficiente à inclusão de todos os estudantes. Enquanto 55% dos países de renda baixa optaram pelo ensino a distância online na educação primária e secundária, apenas 12% das famílias nos países menos desenvolvidos têm acesso à internet em casa. Mesmo abordagens com baixo uso de tecnologia não são capazes de assegurar a continuidade da aprendizagem. [...] No geral, cerca de 40% dos países de renda baixa e média - baixa não apoiam estudantes em situação de risco de exclusão. (UNESCO, 2020, p. 15).

Com essa situação, ficou visível que as ações governamentais não consideraram a diversidade e particularidades dos estudantes, principalmente tratando-se dos que possuem alguma necessidade específica, deixando unicamente ao professor e a escola a responsabilidade de suprir as lacunas encontradas no decorrer do processo educacional. Um estudo teórico desenvolvido pelos autores Cavalcante e Jiménez (2020) acerca da Educação Inclusiva em tempos de pandemia, aponta que

Após profundo estudo teórico sobre a inclusão do aluno com deficiência no novo formato de ensino que ocorreu devido a pandemia do corona vírus, concluímos que as ações desenvolvidas para esses públicos não condizem com as propostas estabelecidas pelas leis brasileiras de inclusão. [...] O item conclusivo mais preocupante foi descobrir que o MEC, principal órgão que regula o ensino brasileiro,

não definiu ações ou propostas de ensino para incluir os alunos com deficiência nesse novo contexto. (CAVALCANTE; JIMÉNEZ, 2020, p. 8).

Tendo em vista essa afirmação, a pandemia realçou que direitos básicos assegurados na legislação por muitas vezes são unicamente determinações que se mantêm somente em papéis e enquanto prática real não se tornam concretas. Ao longo dos anos o Brasil veio vivenciando muitos problemas educacionais, principalmente, quando se trata na disponibilização de recursos para a Educação Básica. Cabe enfatizar que essa falta de investimento se correlaciona com Proposta de Emenda à Constituição – PEC sancionada no ano de 2016 que congelou investimentos governamentais nas áreas da saúde e educação por 20 anos (CORRÊA; SILVA, 2020). Corrêa e Silva (2020, p. 1998) destacam em seu estudo a escola e seus silêncios: a educação em tempos de pandemia que

Quatro anos após a aprovação da PEC da morte como ficou conhecida, nos deparamos em meio a uma pandemia que apenas revelou o quão desigual ainda é nosso país e o quão distante estamos de possibilitar um conhecimento que esteja ao alcance de todos e todas. Não por falta de vontade do corpo docente, mas pelo desamparo de condições básicas para o partilhar do conhecimento. Parte do que colhemos hoje, como salários baixos aos educadores, infraestruturas escolares precárias, resultam de uma escolha de parlamentares e senadores que não consideraram opiniões de professores(as), estudantes, comunidade escolar que convivem diariamente nestes espaços. (CORRÊA; SILVA, 2020, p. 198).

As aulas remotas emergenciais permitiram que a escola fosse vislumbrada como um importante ambiente de aprendizado em nossa sociedade, neste contexto, “a educação sempre pareceu estar a serviço de uma sociedade melhor, vista como principal formadora de indivíduos dentre outras responsabilidades atribuídas a mesma” (CORRÊA; SILVA, 2020, p. 201), entretanto, para que ela pudesse cumprir seu papel com qualidade faltou por parte do poder público atitudes que reduzissem a problemáticas que já são encontradas na normalidade escolar e tornaram-se ainda mais gritantes e excludentes.

No Distrito Federal, o descaso com a educação não foi diferente, conseqüentemente seguindo as premissas do governo federal vigente até o fim de 2022, o poder executivo pouco fez para que a inclusão ocorresse nas escolas públicas do DF. A desigualdade social e a realidade de exclusão demonstraram-se explícitas, e não houve propostas para que pudessem ser sanadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A complexidade que envolve o avaliar é a mesma complexidade que envolve a vida. Quando refletimos acerca de nossas relações como seres humanos, sabemos que inúmeros fatores podem influenciar e influenciaram na maneira como agimos no trabalho, na escola, em casa. As crianças trazem consigo, de casa, do seu convívio social, suas emoções, seus sentimentos, suas angústias, seus problemas, suas necessidades. Cada criança age, crê, interage, reflete seu meio de vida de acordo com as circunstâncias sociais que lhe são propostas ou impostas. Ignorar tal fato é desprender-se da realidade, pois sempre existirá um momento de angústia, de fraqueza, de nervosismo e esse momento pode ser o da avaliação.

Covatti e Fischer, 2012, p. 307-308

No capítulo que se segue trataremos acerca das escolhas metodológicas adotadas nesse estudo partindo de uma abordagem qualitativa. Discutiremos sobre os estágios desenvolvidos na pesquisa realizada, bem como discorreremos sobre elementos que compõem o contexto do estudo, as técnicas utilizadas para a construção dos dados e os procedimentos desenvolvidos na análise.

5.1 Abordagem Metodológica

A pesquisa realizada em âmbito escolar, segundo Bortoni-Ricardo (2008) tem cunho social e pode ser originária com base em dois paradigmas, o positivista que está atrelado a construção de dados de caráter quantitativo que permitem estabelecer relações entre variáveis pré-definidas, e de maneira oposta, o paradigma interpretativo que tem natureza qualitativa, valorizando a subjetividade da realidade que se encontra o indivíduo. Partido da problemática investigada e os objetivos traçados elegemos que este estudo tem como base a metodologia qualitativa, que é embasada pelo intuito de lidar com interpretações das realidades sociais, neste caso, investigar acerca da avaliação da aprendizagem como fator de inclusão no Ensino de Ciências. A pesquisa qualitativa, por sua vez, não está associada a construção de leis universais por intermédio de generalizações quantitativas e sim com interpretação de situações específicas (BORTONI-RICARDO, 2008).

De acordo com Bulmer (1977, p. 32) “a pesquisa qualitativa é utilizada para interpretar fenômenos, que ocorrem por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação.”. Além disso, em um contexto atual, as investigações voltadas para a ciências humanas e sociais atrelam-se aos estudos qualitativos por englobar todas as esferas

sociais, suscitando o devido aprofundamento das questões envolvidas e representando os significados da vida real dos indivíduos, ao invés de se ater a números ou pressupostos já pré-definidos (YIN, 2016). Complementarmente, a pesquisa qualitativa permite

[...] compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivenciam, considerando tempos e espaços de atuações e reflexões. Compreende, portanto, que a ciência é uma área de conhecimento produzida por seres humanos que significam o mundo e seus fenômenos (MÓL, 2017, p. 502).

Pautando-se nas características da pesquisa qualitativa, Yin (2016), elenca cinco particularidades que se correlacionam com o que propomos neste estudo: estudar as condições reais a partir do âmbito profissional das pessoas; apreender a visão de mundo das pessoas, assim como suas opiniões e perspectivas; compreender o contexto em que a pessoa vive, neste caso, enquadrando-se no âmbito profissional; explicar determinados acontecimentos podendo assim, aprimorar ou desenvolver novos conceitos; e buscar o entendimento sobre a complexidade do ambiente estudado a partir de diferentes fontes (YIN, 2016).

Ao articular essas concepções em um âmbito real, podemos compreender que a pesquisa qualitativa tem como especificidade a singularidade, a compreensão, a interpretação e a representação da realidade. Com isso, ao se optar pela pesquisa qualitativa, sabe-se que a conclusão das investigações é intrínseca à situação específica do estudo, sendo os resultados provisórios e não necessariamente generalizados, uma vez, que os fenômenos sociais são passíveis de mudanças significativas, não havendo possibilidade de conclusões semelhantes em pesquisas posteriores (ULIANA, 2015).

Além dos aspectos descritos, a finalidade que nos conduziu por escolher um estudo de cunho qualitativo, foi a possibilidade de delineamentos ajustáveis às condições da pesquisa, por meio de observações capturar circunstâncias que compreendem o contexto e perspectiva da investigação, estimativa não numérica, além de neste caso, permitir o fortalecimento da inclusão em instituições educacionais de maneira contínua (CAIXETA; MÓL, 2020; YIN, 2016).

Como mencionado a pesquisa qualitativa tem como sua principal marca a flexibilidade das etapas processuais da pesquisa, assim devemos levar em consideração a transparência, a adequação dos procedimentos, atrelar-se a teorias que embasam os fenômenos estudados, detalhamento das limitações encontradas ao longo da pesquisa e coerência diante da relação entre a teoria, problemática e objetivos da pesquisa (CAIXETA; MÓL, 2020). Sendo assim, ao ir a campo o pesquisador ou pesquisadora devem estar munidos destes conhecimentos e particularidades que contextualizam uma pesquisa qualitativa, lembrando que não há

necessidade que volte seu olhar unicamente a um aspecto exclusivo, permitindo-o enxergar situações que não foram anteriormente traçadas (ULIANA, 2015).

Neste contexto, o pesquisador ou pesquisadora deve desenvolver as competências de: escutar, visando captar informações relevantes no ambiente investigado, por conseguinte “[...] os pesquisadores de campo que fazem pesquisa qualitativa precisam sempre suspeitar da existência de algo nas entrelinhas que podem revelar os motivos, intenções ou significados mais profundos dos participantes.” (YIN, 2016, p. 23), assim como, observar o ambiente como um todo, não englobando apenas características físicas, mas também, sociais; realizar perguntas pertinentes ao tema estudado; conhecer e compreender o tema abordado; ter atenção e segurança diante dos dados coletados; compreender que é possível desempenhar tarefas paralelas, isto quer dizer que, “[...] enquanto estamos coletando dos dados, precisaremos simultaneamente estar pensando sobre suas implicações analíticas”, ou seja, definir se há necessidade de se coletar novos dados para confirmar ou complementar os dados já adquiridos, por fim, o pesquisador ou a pesquisadora devem ter como competência a perseverança, uma vez que na pesquisa qualitativa estudamos fatos reais. Portanto, é possível o acontecimento de situações inesperadas que são grandes desafios para a conclusão do estudo (YIN, 2016).

De forma complementar, Lüdke e André (1986, p. 5) salientam que, “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Por isso, é imprescindível que o pesquisador se entenda como um protagonista na prática de sua pesquisa qualitativa, versando-se acerca do âmbito escolar.

Como o processo educativo é o lócus investigado deste estudo é preciso que seja possível compreender e analisar esse meio, nesta circunstância, o docente, já que

[...] metodologias qualitativas de pesquisa contribuem para a promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão, enfatizamos a compreensão de que os fenômenos, para serem apreendidos precisam ser investigados no ambiente natural e que os fenômenos educacionais são produzidos por pessoas em contextos específicos tanto históricos, quanto sociais, quanto espaciais e temporais. Esta compreensão abre caminho para a flexibilidade necessária ao fazer pesquisa em sala de aula e no chão da escola. (CAXEITA E MÓL, 2020, p. 53).

Por conseguinte, o professor ou a professora devem e podem associar à atividade docente a prática da pesquisa, tornando a sala de aula um lócus de constante investigação, no qual ao problematizar sua prática, o professor investiga os dados construídos, identificando possíveis ajustes para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Na medida em que o

docente constrói esse processo ele interpreta o seu fazer pedagógico (BORTONI-RICARDO, 2008), assim “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Deste modo, a metodologia qualitativa oportuniza a busca pela os aspectos que abrangem o meio educacional, compreendendo os significados sociais, culturais e interações que compõem as particularidades de uma sala de aula. Caixeta e Mól (2020, p. 53) enfatizam que “isto implica viver à docência com intensidade. Ou seja, experienciar à docência comprometendo-se com ela, observando a si, os outros sociais e suas relações, para que possam identificar e delimitar a extensão do problema que querem investigar.”

Isto posto, a pesquisa qualitativa, no âmbito escolar, pode ser realizada a partir de diferentes delineamentos, tais como: estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista, pesquisa narrativa ou participante, dentre outros (BORTONI-RICARDO, 2008; CAIXETA; MÓL, 2020; YIN, 2016). Salienta-se ainda que todos esses métodos se atrelam a interpretação e significação de situações sociais. Além disso, fica a critério do pesquisador de fazer ou não essa classificação, Yin (2016, p. 83) afirma que

Portanto, em vez de se sentir forçado a escolher uma das variações como base para um estudo qualitativo, você pode exercitar uma opção viável conduzindo uma pesquisa qualitativa de uma forma generalizada. Você pode simplesmente declarar – como nos artigos dos periódicos recém citados – que você está apresentando um estudo de pesquisa qualitativa, sem referência a nenhuma das variantes. (YIN, 2016, p. 83).

Em consonância com essa perspectiva flexível, optamos por neste estudo não trazer uma variação específica de pesquisa qualitativa. Destacamos ainda que os fundamentos teóricos e epistemológicos desta pesquisa estão conectados as perspectivas de Bortoni-Ricardo (2008); Caixeta e Mól (2020); Yin (2016); e Lüdke e André (1986).

5.2 Cenário da pesquisa

O Distrito Federal possui 689 escolas públicas e cerca de 364.472 estudantes matriculados na Educação Básica (BRASIL, 2023). As 689 escolas da rede públicas do DF estão situadas em 35 regiões administrativas, nossa pesquisa concentrou-se em três delas, Planaltina – DF, Sobradinho – DF e Taguatinga – DF, que estão localizadas, respectivamente, acerca de aproximadamente 46 km, 24 km e 23,4 km de distância de Brasília.

5.3 Participantes

Os participantes deste estudo foram professores de Ciências Naturais de escolas da rede pública do Distrito Federal, ambos com formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências Naturais. A seguir expomos o quadro 2, no qual apresenta a formação inicial, complementar e continuada dos docentes, além de seu tempo de atuação.

QUADRO 2. FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E COMPLEMENTAR DOS DOCENTES E TEMPO DE ATUAÇÃO.

Professores	Formação Inicial	Formação Complementar e Continuada	Tempo de atuação docente
PROFESSOR 1	Licenciatura em Ciências Naturais e Graduação em Pedagogia	Mestrado em Ensino de Ciências	6 anos
PROFESSOR 2	Licenciatura em Ciências Naturais	Mestrado em Ensino de Ciências	6 anos
PROFESSOR 3	Licenciatura em Ciências Naturais e Ciências Biológicas	Especialização em Ensino de Biologia e Mestrado em Ciências Ambientais	5 anos
PROFESSOR 4	Licenciatura em Ciências Naturais e Graduação em Pedagogia	Mestrado em Ensino de Ciências e Especializações em Ensino de Ciências e Inclusão	3 anos
PROFESSOR 5	Licenciatura em Ciências Naturais	Especialização em Ensino de Ciências	3 anos

Fonte: Autora (2023).

Fizemos o convite para cinco docentes, que após o aceite em participar do estudo, colaboraram expondo seus conhecimentos, perspectivas e experiências por meio de entrevistas semiestruturadas em formato conversacional, observações sistemáticas de ocasiões avaliativas aplicadas a estudantes com deficiências ou transtornos e fornecimento de documentos relevantes para sua ação educacional.

5.4 Aspectos éticos da pesquisa

Atendendo ao compromisso de ética dos estudos em ciências sociais, dispomos aos docentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apêndice I, de acordo com Caixeta e Mól (2020, p. 63)

O TCLE é um documento que tem o objetivo de apresentar a pesquisadora, o objetivo e o método da pesquisa. Nele, a própria pessoa ou pai/mãe/responsável por criança e adolescentes manifesta seu interesse em participar das pesquisas de livre espontânea vontade. Nesse termo, também registramos que a pessoa tem caráter voluntário, ou seja, o/a participante não receberá dinheiro ou vantagens por sua participação na pesquisa, e sigiloso (CAIXETA; MÓL, 2020, p. 63).

Com o intuito de resguardar a integridade dos docentes, não revelamos as escolas em que o estudo foi realizado, assim como também não explicitamos a identidade dos participantes. Para apresentar os dados e discuti-los utilizamos nomes fictícios. Neste caso, utilizamos nomes de cientistas importantes para o campo científico, mantendo assim a afirmativa da condição de sujeitos com papéis significativos no ambiente em que atuam.

Além do TCLE, apêndice I, dispomos aos diretores das escolas uma carta de aceite institucional, (ver apêndice II) relatando os principais objetivos da pesquisa e esclarecendo a ausência de risco e zelo pela integridade da instituição participante.

5.5 Processo de delineamento das informações

O delineamento da pesquisa abarcou as etapas descritas no quadro 3 a seguir, das quais envolveram: investigações preliminares com professores de Ciências Naturais por meio de entrevistas semiestruturadas; compreensão dos processos de avaliação adotados através de observações sistemáticas; coleta de documentos relevantes relacionados ao estudo.

QUADRO 3. ETAPAS DO ESTUDO.

Etapa	Técnicas da Pesquisa	Objetivo	Local
1	Entrevistas semiestruturadas	Compreender processos avaliativos adotados pelos professores participantes, verificando se há ênfase no processo de inclusão.	Encontro virtual via <i>google meet</i> .
2	Observações sistemáticas	Entender a visão da escola e do professor participante sobre os métodos avaliativos aplicados, considerando o contexto da Educação Inclusiva.	Escolas da rede pública do Distrito Federal.
3	Coleta de documentos	Obter de fontes que pudessem embasar os dados construídos. Inteirar-se das percepções didáticas avaliativas dos professores participantes da pesquisa.	Escolas da rede pública do Distrito Federal, documentos cedidos pelos docentes.

Fonte: Autora (2023).

No tópico que se segue detalhamos as etapas que fizeram parte da pesquisa, em consonância com os objetivos apresentados na tabela destacada acima.

5.6 Construção dos dados

Na pesquisa qualitativa a construção dos dados está associada à coleta de informações do âmbito pesquisado. Neste estudo as técnicas de pesquisa englobam:

- I) Roteiro de entrevistas com professores de Ciências Naturais registradas por meio de vídeo-gravação;
- II) Roteiro de observações sistemáticas de aulas no momento da concretização de métodos avaliativos adotados pelos docentes registradas por intermédio de diário de campo; e
- III) Análise de documentos pedagógicos, como provas, testes, trabalhos, planejamentos didáticos, Projeto Político Pedagógico e atividades dispostas para os educandos.

É válido enfatizar que, antecedente a aplicação das etapas desta pesquisa, visando a ética e respeito aos participantes, foi disposto a eles o TCLE, (ver apêndice I), conforme esclarecido acima.

Após a aceitação da participação sigilosa e voluntária na pesquisa dos cinco professores, seguiu-se com intuito de realizar entrevistas semiestruturadas, que tem o planejamento como ação substancial. Deste modo, foi feito o uso de um roteiro previamente elaborado com questões discursivas.

Adotamos essa estratégia de entrevista para construção de dados, justificado por sua contribuição, visando assim, revelar os significados atribuídos pelos participantes. De acordo com Gaskell (2010) a entrevista qualitativa é a porta de entrada para o entendimento de situações e contextos específicos, por conseguinte

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contexto sociais específicos (GASKELL, 2010, p. 65).

Vislumbrando explorar o espectro de opiniões e diferentes representações sobre as decisões pedagógicas avaliativas, os participantes das entrevistas salientadas foram cinco professores regentes de classes regulares inclusivas na disciplina de Ciências Naturais da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal.

Neste estudo, as observações foram um registro importante para a construção dos dados, já que o conhecimento acerca dos métodos avaliativos dos professores vai além do discurso estendendo-se à prática. Neste caso, realizamos observações dirigidas por um roteiro em momentos da aplicação de atividades avaliativas propostas pelos cinco docentes investigados.

Em relação à análise de documentos procuramos investigar registros administrativos, pedagógicos e políticos associados a avaliação inclusiva, especificamente no Ensino de Ciências, que é entendida como um processo que busca o acesso, permanência e o sucesso dos estudantes com deficiências em turmas regulares. É válido salientar que foram considerados documentos materiais que forneçam informações relevantes sobre inclusão e avaliação da aprendizagem, como o Projeto Político Pedagógico, planejamento didático, avaliações e atividades aplicadas pelos professores participantes. A análise de documentos é um método bastante relevante, estável e vantajoso, uma vez que, é uma fonte natural de pesquisa que oportuniza as colocações realizadas pelo pesquisador de maneira contextualizada e fidedigna. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

5.6.1 Entrevista semiestruturada

Um dos métodos chaves para a construção dos dados, como mencionado anteriormente, foi a realização de entrevistas semiestruturadas de forma individual com os professores de ciências naturais participantes deste estudo. A entrevista, por sua vez, “é uma técnica de pesquisa que implica na interação social direta entre pesquisadora e participantes” (CAIXETA; MÓL, 2020, p. 65). Nesta circunstância buscamos fazer entrevistas de modo conversacional, assemelhando-se ao contexto de uma conversa dirigida por assuntos intrínsecos a temática da pesquisa. Para realizar esse momento conversacional buscamos como pesquisadores seguir algumas concepções, elucidados por Yin (2016), sendo eles: I- falar relativamente pouco; II- permitir que os participantes explanassem com prioridades suas percepções e sequenciassem seus pensamentos; III- conservação da neutralidade no decorrer das falas dos professores; IV- prezar pela boa relação, evitando argumentações que pudessem afetar o outro; V - uso de temas pertinentes para estabelecer um protocolo de entrevista; e VI - constante análise do discurso feito durante a entrevista.

Seguindo as perspectivas destacadas, foram realizadas entrevistas por intermédio de reuniões virtuais, já que, neste primeiro momento do estudo, as escolas do Distrito Federal encontravam-se em modelo de aula remoto, devido à pandemia da COVID-19, as entrevistas tiveram duração média entre 25 minutos e 40 minutos. As entrevistas foram norteadas por doze perguntas abertas e flexíveis, contudo, conforme a participação dos docentes novos aspectos foram levantados de acordo com o contexto e a perspectiva direcionada pelo professor entrevistado.

Perguntamos aos professores acerca da sua concepção de avaliação, objetivos pretendidos, planejamento avaliativo, aplicação das propostas, procedimentos adotados após a obtenção dos resultados das avaliações, necessidade de adequação para educandos específicos das turmas, percepção do docente em relação à preparação, execução e análise do processo de avaliação inclusiva, métodos avaliativos comumente usados por cada participante, política da escola acerca da avaliação e como isto é proposto no Projeto Político Pedagógico, atuação da sala de recursos na produção, aplicação e correção de avaliações escolares para os alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e quais ações são adotadas pelos professores e pela escola para que as avaliações sejam de fato inclusivas no ensino de ciências. Desta forma, seguimos as seguintes indagações:

1. Abordagem sobre a formação inicial e continuada do docente participante, tempo de formação e escola em que atua.
2. Qual a sua concepção de avaliação? Ou para você, qual o objetivo da avaliação no ensino?
3. Como planeja suas avaliações?
4. Como as aplica?
5. O que busca saber quando avalia seus alunos?
6. Como costuma proceder quando tem o resultado da avaliação?
7. Quando prepara ou aplicar a avaliação, é necessária alguma adequação para alguém da turma? Já aconteceu?
8. Pensando em seus estudantes com deficiência, como um professor deve preparar, executar e analisar o processo avaliativo da sua turma?
9. Usa prova/teste? Quais seus métodos avaliativos? Quais objetivos busca?
10. Como a avaliação encontra-se no PPP da escola?
11. Qual a política da escola sobre a avaliação?
12. Como a sala de recursos atua no processo de construção/aplicação/correção das avaliações?
13. Quais ações são feitas para que as avaliações sejam inclusivas?

Após esse primeiro momento investigativo, solicitamos aos docentes a realização de observações em momentos específicos de avaliação durante suas aulas presenciais, se possível, em consonância com a autorização dos participantes seguimos para essa etapa. Com base nos dados construídos nas entrevistas semiestruturadas desenvolvemos duas categorias de análise, sendo elas: I – Visão da avaliação da aprendizagem dos professores de Ciências Naturais participantes do estudo; e II – Avaliação da Aprendizagem para a Inclusão. Além disso, ao abordamos com os professores a temática inclusão, inserimos cinco tópicos de discussão: I – Formação inicial e continuada de professores e a inclusão de estudantes deficientes; II – Equidade no ensino; III – Logística na formação de turmas; IV – Trabalho em equipe; e V – Suporte pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal.

5.6.2 Vídeo-gravação

Esse recurso para a coleta de dados foi adotado durante a realização das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Ciências Naturais de cinco escolas públicas do Distrito Federal. As gravações tiveram o intuito de registrar o discurso realizado pelos docentes para que posteriormente fossem realizadas as transcrições e suas análise.

Previamente, os professores foram informados e somente após a sua concordância as gravações iniciaram. Os vídeos foram feitos por intermédio de um aplicativo com essa função específica.

5.6.3 Observações sistemáticas de momentos avaliativos

A observação é um método bastante usado nas pesquisas qualitativas, pois permite ao pesquisador vislumbrar o fenômeno investigado a partir do seu olhar, sentimentos, experiências e seus sentidos, complementarmente “Utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste em ver, ouvir, examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar [...]” (LAKATOS; MARCONI 1991, p. 190 – 191), ainda, segundo Gil (2008, p. 100) “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico [...]”. Neste estudo, realizamos a observação do contexto escolar em momentos de aplicação de avaliações e durante as entrevistas feitas com os professores.

Cabe destacar, que no presente estudo, as observações foram combinadas com outras técnicas de coleta de dados, e teve objetivos diferenciados conforme as etapas desenvolvidas. Classificamos, de acordo com Gil (2008, p. 101), as observações realizadas nas escolas e nas entrevistas com os professores como, “Observação Simples [...] aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem.”.

Salientamos que as observações ocorreram após a autorização do professor e da escola por meio da assinatura do TCLE e aceite da chefia imediata e tiveram duração de aproximadamente 120 minutos durante a aplicação das atividades avaliativas e foram concretizadas em cinco escolas da rede pública do Distrito Federal. As observações foram feitas durante o modelo de aula híbrido, proposto pela SEEDF, a fim de evitar altos índices de contração da COVID-19, sendo assim, as turmas encontravam-se reduzidas. No ato da observação não foram utilizadas gravações de áudio ou de vídeo, apenas foram fotografados os materiais utilizados pelos professores participantes para a realização de provas e testes, mediante aceite e autorização.

Com o intuito de nos orientar ao longo das observações elaboramos um roteiro, como as consecutivas indagações: qual o tipo de avaliação aplicada pelo docente (provas, testes, seminários, auto avaliação, trabalho individual ou em grupo, dentre outros); ambiente no qual a avaliação para o estudante com deficiência foi aplicada, se ocorreu na sala de recursos ou em sala regular; suporte que o professor buscou fornecer para o educando; adaptações

curriculares adotadas na proposta avaliativa; possíveis modificações na organização da turma; feedback do professor após a conclusão da avaliação observada; ações realizadas pelo docente participante antes da aplicação da avaliação; se houve atuação da sala de recursos na elaboração, planejamento e aplicação da avaliação; e desempenho do estudante, neste caso se manifestou facilidades, questionamentos ou dificuldades durante a avaliação em questão.

Tivemos como o seguinte roteiro:

- I. Data, horário, local, organização do ambiente observado e disposição da turma.
- II. Qual o tipo de avaliação aplicada no momento da observação (Teste, prova, etc.)? (Solicitar ao professor uma cópia da atividade avaliativa).
- III. Qual o ambiente de concretização da avaliação? (Sala regular, sala de recursos...)
- IV. No momento da atividade avaliativa observada, o professor deu suporte ao estudante com NEE? Como foi?
- V. Houve adaptações curriculares na atividade avaliativa observada? Quais foram? (Se possível, comparar com a avaliação dos demais alunos da turma).
- VI. Ocorreu mudanças na organização da turma para a aplicação da avaliação? Quais?
- VII. O que o professor fez após a aplicação da avaliação? Deu feedback imediato aos estudantes?
- VIII. Antes da realização da proposta avaliativa quais foram as ações didáticas adotadas pelo professor?
- IX. A sala de recursos auxiliou o professor na aplicação ou elaboração da avaliação?
- X. Como foi o desempenho do estudante NEE em relação a avaliação realizada? Mostrou dificuldades? Teve facilidade? Não compreendeu?
- XI. Aparentemente, o aluno conseguiu alcançar os objetivos traçados pelo professor?

Em vista dos panoramas descritos, buscamos categorizar as observações do seguinte modo: I – Avaliação da aprendizagem do Ensino de Ciências na prática; II – Avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências durante o modelo de ensino remoto; e III – Avaliação inclusiva e desenvolvimento. Essas categorias foram desenvolvidas com base no roteiro dirigido e durante a prática de observação fundamentada no diário de campo. O quadro 4, apresentado a seguir, expõem as categorias desenvolvidas e sua descrição.

QUADRO 4. CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS– AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Categorias de Análise		Descrição
1ª	Ensino de Ciências e a Avaliação da Aprendizagem.	Nesta categoria identificamos o tipo de avaliação da aprendizagem aplicada, adequações curriculares de tempo e ambiente e atuação do docente antes, durante e após a atividade avaliativa e desempenho dos discentes durante a realização da proposta realizada.
2ª	Avaliações da Aprendizagem no Ensino de Ciências em um Contexto de Ensino Remoto.	Conhecer as ações avaliativas aplicadas durante o período de ensino remoto, em consequência da pandemia da COVID-19.
3ª	Avaliação Inclusiva e o Desenvolvimento Humano.	Identificar se a avaliação da aprendizagem é inclusiva e qual o seu impacto no desenvolvimento dos estudantes com deficiências das escolas públicas do Distrito Federal.

Fonte: Autora (2023).

Além das observações, nesta etapa do estudo foram feitas coletas de materiais produzidos pelos professores para maior embasamento dos dados.

5.6.4 Diário de campo

No decurso das observações e entrevistas, dispomos de um diário de campo. Descritivamente, o diário de campo “[...] é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Destaca-se ainda que, “o diário de campo, nesse caso, é um instrumento de pesquisa, onde a pesquisadora registra as percepções que teve sobre fenômeno observado.” (CAIXETA; MÓL, 2020, p. 67).

Assim, no diário de campo foram registrados aspectos importantes da pesquisa, como o dia observado, horário, local, organização da sala, postura do docente em relação a aplicação da avaliação para o estudante com deficiência, interação do professor com o aluno,

e do aluno com os demais educandos, logística para a aplicação da ação avaliativa e tempo de duração, além desses aspectos, outros fatores relevantes foram descritos.

Ao longo desse estudo, fizemos o uso do diário de campo durante as visitas às escolas, assim como enfatizamos ações e aspectos especificados pelos docentes no transcorrer das entrevistas semiestruturadas.

5.6.5 Coleta de documentos e registros em campo

A coleta de documentos e registros permitem ao pesquisador compreender valiosos aspectos que abrangem a pesquisa qualitativa. Conforme Yin (2016) os documentos coletados podem ser bastante úteis, devido a sua riqueza de detalhes, porque podem complementar entrevistas e momentos de conversação com os participantes do estudo, por conseguinte, os documentos podem atuar no esclarecimento de questões voltadas para a avaliação da aprendizagem e da inclusão no Ensino de Ciências que não foram identificados em outras etapas que compõem a pesquisa.

Neste estudo, o momento de coleta de documentos e registros ocorreram durante a pesquisa campo, entrevistas e observações, os objetos da coleta, foram produzidos pelos participantes e estão entre eles, as avaliações realizadas durante as observações, atividades realizadas em sala de aula com estudantes com deficiência ou transtornos, planejamentos dos docentes e documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico.

Estes documentos foram cedidos pelos professores, alguns não dispuseram o material físico, entretanto, permitiram a realização do registro por intermédio de fotos. O PPP de cada escola foi obtido por meio do site da SEEDF, destinado para esse fim de divulgação.

Para a análise do PPP das escolas, definimos três categorias, que visaram abranger principalmente os temas inclusão e avaliação da aprendizagem. Abaixo, no quadro 5, expomos a descrição das categorias elucidadas.

QUADRO 5. IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PPP.

Categorias de Análise		Descrição
1 ^a	Abordagem da Inclusão	Indica como é tratado o tema inclusão pela escola em propostas, eventos, ações pedagógicas, projetos e organização do âmbito educacional.
2 ^a	Compreensão da Inclusão	Designa-se ao significado que os autores do PPP têm acerca de ações que consideram inclusivas.
3 ^a	Avaliação Inclusiva	Indica como ocorre a avaliação na instituição escolar e se a sua aplicação tem um viés inclusivo.

Fonte: Autora (2023).

5.7 Procedimentos de análise de dados

O intuito da análise de dados no estudo qualitativo é a partir das categorias identificar tendências e padrões que endossem os principais dados da pesquisa. Para tal, é necessário inter-relacionar os dados obtidos através da transcrição das entrevistas, do relato das observações e da análise de documentos (LÜDKE E ANDRÉ, 2018). Partindo desta compreensão e considerando a natureza qualitativa da pesquisa, assim como os objetivos estabelecidos, escolhemos realizar neste estudo a técnica de análise de conteúdo.

Bardin (1977, p. 42) salienta que a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Complementarmente, a autora ainda coloca que

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológico cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 1977, p. 9-10).

Na perspectiva de Bauer (2010, p. 203), “a metodologia da análise de conteúdo possui um discurso elaborado sobre qualidade, sendo suas preocupações-chave a fidedignidade e a validade, provindas da psicometria”. Além disso, nas palavras de Oliveira *et al* (2003, p. 6) a análise de conteúdo tem como finalidade, “[...] assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaíam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades”.

Na análise de discurso, a fidedignidade está relacionada à uniformidade de interpretações dos dados obtidos e a validade corresponde à retração do contexto de maneira coerente. Neste contexto, a análise de conteúdo, adotada neste estudo tem o desígnio de explicar e sistematizar o significado do conteúdo construído ao longo desta pesquisa qualitativa.

Além disso, consideramos optar pela análise de conteúdo, pois sem dúvida é uma técnica que possibilita correlacionar as mensagens expressas pelos participantes nos distintos momentos do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos de formação do educando. Afinal, que resultado desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados.

Luckesi, 2011b, p. 27.

O intuito deste capítulo é expor, analisar e discutir os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes de Ciências Naturais de cinco escolas públicas situadas em regiões administrativas do Distrito Federal, as observações realizadas em momentos avaliativos especificados pelos docentes, além dos documentos e registros de campo obtidos ao longo da pesquisa.

Primamos inicialmente por trazer aspectos intrínsecos ao cenário em que ocorreu a pesquisa, detalhando brevemente aspectos socioeconômicos e dados relativos à escolarização das Regiões Administrativas em que se situam as escolas participantes, descrevemos e discutimos também dados construídos com base nas entrevistas que foram realizadas. Sendo assim, no primeiro e segundo tópicos dos resultados descrevemos o detalhamento do campo de estudo, características profissionais dos docentes participantes, assim como categorias identificadas nas entrevistas levantadas pelos docentes para o alcance da inclusão nas escolas públicas do Distrito Federal. No terceiro e quarto tópico aborda sobre as propostas de avaliação aplicadas pelos professores para estudantes com deficiências que estão matriculados em turmas inclusivas, neste tópico, iremos dialogar com referencial teórico e as avaliações da aprendizagem abordando sobre qual percepção dos docentes de Ciências Naturais sobre avaliação da aprendizagem e sobre inclusão escolar. Retomamos nestes tópicos a dois dos objetivos específicos destacados anteriormente: identificar propostas das avaliação da aprendizagem que professores de Ciências Naturais utilizam com estudantes com deficiência; e interpretar a visão de professores de Ciências Naturais sobre a avaliação da aprendizagem e sobre a inclusão de educandos com deficiência;

Diante do objetivo específico, compreender o que propõe as escolas, a partir de seu PPP, sobre inclusão e avaliação da aprendizagem, apresentamos a visão das unidades escolares em que os professores de Ciências Naturais atuavam diante dos assuntos mencionados. Desenvolvemos o quinto tópico que aborda as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições.

Por fim, o sexto tópico retrata as decisões pedagógicas adotadas pelos professores participantes para promover a inclusão no Ensino de Ciências de educandos com deficiências durante o período de aulas remotas resultante da condição pandêmica ocorrida nos anos de 2020 e 2021. Os argumentos deste tópico giram em torno da fala dos professores correlacionada com a realidade observada no contexto escolar e as estratégias avaliativas. Este tópico responde ao objetivo específico que visa identificar as estratégias avaliativas utilizadas com estudantes com deficiência por professores de ciências no âmbito do ensino emergencial remoto, resultante da pandemia da COVID-19.

6.1 Detalhamento do campo: Uma breve visão do cenário escolar estudado

Apresentaremos neste tópico uma breve descrição do campo no qual o estudo foi realizado, descrevendo as especificidades decorrentes da conjuntura educacional atual, no que se deve a pandemia de COVID-19 no Distrito Federal.

A Região Administrativa – RA, Planaltina, é uma das mais antigas do DF, de acordo com o último censo demográfico, possui cerca de 190 mil habitantes. Em Planaltina há 64 escolas da rede pública de educação, distribuídas entre o núcleo urbano e rural, a pesquisa distrital por amostra de domicílios, feita pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, em 2015, aponta que a população de estudantes da rede pública em Planaltina é de 25,22%, além disso, em relação ao nível de escolaridade, “a população concentra-se na categoria dos que têm ensino fundamental incompleto, 39,43%, seguido pelo médio completo, 20,08%. Os que possuem nível superior completo representam 6,41%. Analfabetos na região representam 2,53%.” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 25). Ademais dessas informações, ainda segundo esse estudo feito pela CODEPLAN, o público do ensino especial compõe 0,15% dos educandos (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Tais dados contextualizam o contexto educacional em que se encontra Planaltina, para a realização deste estudo contamos com a participação de professores que lecionam aulas de Ciências Naturais em três escolas urbanas da rede pública nessa localidade.

Já Sobradinho, foi uma das primeiras regiões administrativas do DF, com 62 anos, Sobradinho tem uma população formado por 143 mil habitantes, residindo em área rural e urbana. Em Sobradinho DF existem 47 escolas públicas, distribuídas no núcleo urbano e rural, de acordo com pesquisa distrital por amostra de domicílios, realizada pela CODEPLAN, cerca de 17,82% da população de Sobradinho frequenta as escolas públicas da região e os que não estudam somam 72,68% da população, os demais encontram-se matriculados na rede particular de ensino. Conforme, destacado pela pesquisa em relação ao nível de escolaridade, “a população concentra-se na categoria dos que têm ensino fundamental incompleto, 29,96%, seguido pelo médio completo, 23,36%. Os que possuem nível superior completo, incluindo mestrado e doutorado, representam 18,31%. Analfabetos na Região representam 1,83%.” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 25). Além disso, concluiu-se que 3,09% da população constituída por menores de seis anos não se encontram matriculado em uma escola. O público que compõem o ensino especial, em consonância com o estudo concretizado pela CODEPLAN é de 0,13%.

Para a efetivação da pesquisa realizada nesta tese contamos com a contribuição de um professor regente de Ciências Naturais em uma escola de Sobradinho- DF.

A RA Taguatinga, compõe o Distrito Federal e surgiu através de um povoado em 1749, atualmente Taguatinga é constituída por uma população de aproximadamente 918.259 habitantes, correspondendo cerca de 31% da população total do DF. Recentemente essa RA possui 66 escolas da rede pública de ensino, sendo que uma ainda se encontra em processo de construção. Segundo a pesquisa amostral realizada pela CODEPLAN (2018) das pessoas residentes nesta região com faixa etária de 4 a 24 anos, 35,255% indicam frequentar escolas públicas, 36,8% das pessoas maiores de 25 declaram possuir o ensino superior completo. Dos docentes participantes da pesquisa um leciona aulas de Ciências Naturais em uma das escolas pertencentes a Taguatinga – DF.

Além das particularidades que abrangem as regiões nas quais a nossa pesquisa foi realizada, outro ponto a ser destacado é o cenário educacional da rede de ensino pública do DF durante o período de pandemia da COVID – 19.

Inicialmente os Decretos nº 40.520, de 14 de março de 2020 e nº 40.583, de 1º de abril de 2020 cessaram as atividades educacionais das instituições de ensino como medida de emergência. Em 26 de março de 2020, o Parecer nº 33/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal, determinou o ajuste do calendário escolar das escolas da rede pública e privada do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020).

No dia 2 de abril de 2020, a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC emitiu uma Nota Técnica de nº 001/2020, assim como o Ministério da Educação – MEC, através da Medida Provisória nº 934, recomendou o retorno das aulas de modo remoto, diante da situação excepcional de pandemia no DF e no Brasil.

Cumprindo a determinação acima, a partir do dia 13 de julho de 2020, as aulas retornaram e transcorreram na modalidade de ensino remoto, com atividades diárias em uma plataforma on-line. A investigação realizada com os docentes de Ciências Naturais, por meio de entrevista semiestruturada, desenvolveu-se durante esse período, no qual, as aulas do DF passaram por período remoto, sendo assim, optou-se por fazer as entrevistas por intermédio de reuniões virtuais nas plataformas já utilizadas pelos professores.

Em cinco de agosto de 2021, por determinação do governo do Distrito Federal, através da portaria nº 159, de 13 de julho de 2020 e da portaria nº 193, de 4 de agosto de 2020 as aulas retornaram de maneira presencial no formato híbrido, isso significou que, as escolas públicas do DF funcionaram em regime de alternância com os estudantes, de modo que, uma

parte da turma desenvolveram atividades remotas na plataforma on-line ou por meio de materiais impressos disponibilizados pela escola e a outra parte frequentou as aulas de forma presencial. Conforme a disponibilidade dos professores participantes, durante esse período foram marcadas as observações dos momentos avaliativos propostos.

6.2 Entrevistas com docentes de Ciências Naturais da SEEDF: Uma visão sobre inclusão

Os cinco professores participantes deste estudo atuam na disciplina de Ciências Naturais em distintas escolas do Distrito Federal. Para coletar os dados presentes neste tópico, utilizamos como técnica da pesquisa uma entrevista semiestruturada, no qual o roteiro está exposto no Apêndice III.

Observamos que os docentes possuem similarmente formação inicial em Licenciatura em Ciências Naturais, todos são formados pela Universidade de Brasília, alguns possuem ainda graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia. Os professores participantes em sua maioria têm mestrado na área de Ensino de Ciências e tem de 3 a 6 anos de atuação. A seguir iremos discorrer sobre cada um.

No quadro 6, disposto a seguir, destacamos a nomenclatura utilizada para primar pelo sigilo quanto a identificação dos professores participantes da pesquisa:

QUADRO 6. TERMINOLOGIA UTILIZADA PARA MANTER SIGILO DOS PARTICIPANTES.

Professores	Pseudônimos utilizados para manter o direito de sigilo
PROFESSOR 1	Marie
PROFESSOR 2	Galileu
PROFESSOR 3	Albert
PROFESSOR 4	Dalton
PROFESSOR 5	Rosalind

Fonte: Autora (2023).

Neste primeiro momento de análise, apresentamos brevemente a trajetória dos docentes participantes da pesquisa, que serão identificados conforme o quadro 5, através de

pseudônimos. Estas informações foram construídas através de falas dos professores e registros feitos em diário de campo, durante as entrevistas semiestruturadas, como já mencionado, realizadas por meio de reunião virtuais, via o aplicativo de vídeo chamada *google meet*.

A professora Marie é licenciada em Ciências Naturais e possui graduação em pedagogia, a docente atua há seis anos em escolas da rede pública do Distrito Federal, ministrando aulas nas disciplinas de Ciências Naturais e Atividades. Em sua formação continuada cursou mestrado profissional em Ensino de Ciências, além disso, possuiu experiências nas áreas de ensino-aprendizagem, recursos didáticos, formação de professores e educação à distância e ensino de genética.

O professor Galileu é professor de Ciências Naturais e mestre em Ensino de Ciências, durante sua formação acadêmica participou de projetos com temáticas intrínsecas a inclusão, participou de pesquisas com temas de interesses relacionados ao ensino e experimentação, medidas socioeducativas, cinema no ensino de ciências e mediações para a inclusão. O docente atua na rede pública de ensino do DF como professor efetivo na disciplina de Ciências Naturais há seis anos.

O professor Albert possui formação em Ciências Naturais e Ciências Biológicas, é especialista em Ensino de Biologia e tem mestrado em Ciências Ambientais. O docente trabalhou em projeto com a abordagem relacionada a criação de espécies e ministra aulas de Ciências Naturais há cinco anos na rede pública de ensino do DF.

O professor Dalton tem graduação em licenciatura em Ciências Naturais, é mestre em Ensino de Ciências, e no momento em que se realizou a entrevista estava cursando o curso de Pedagogia, pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática e pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Ademais, o professor atua há três anos como docente da disciplina de Ciências Naturais na SEEDF, é colaborador de projetos de extensão na Universidade de Brasília e participa de grupos de pesquisa na área de Atendimento Educacional Especializado – AEE e inclusão especificamente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

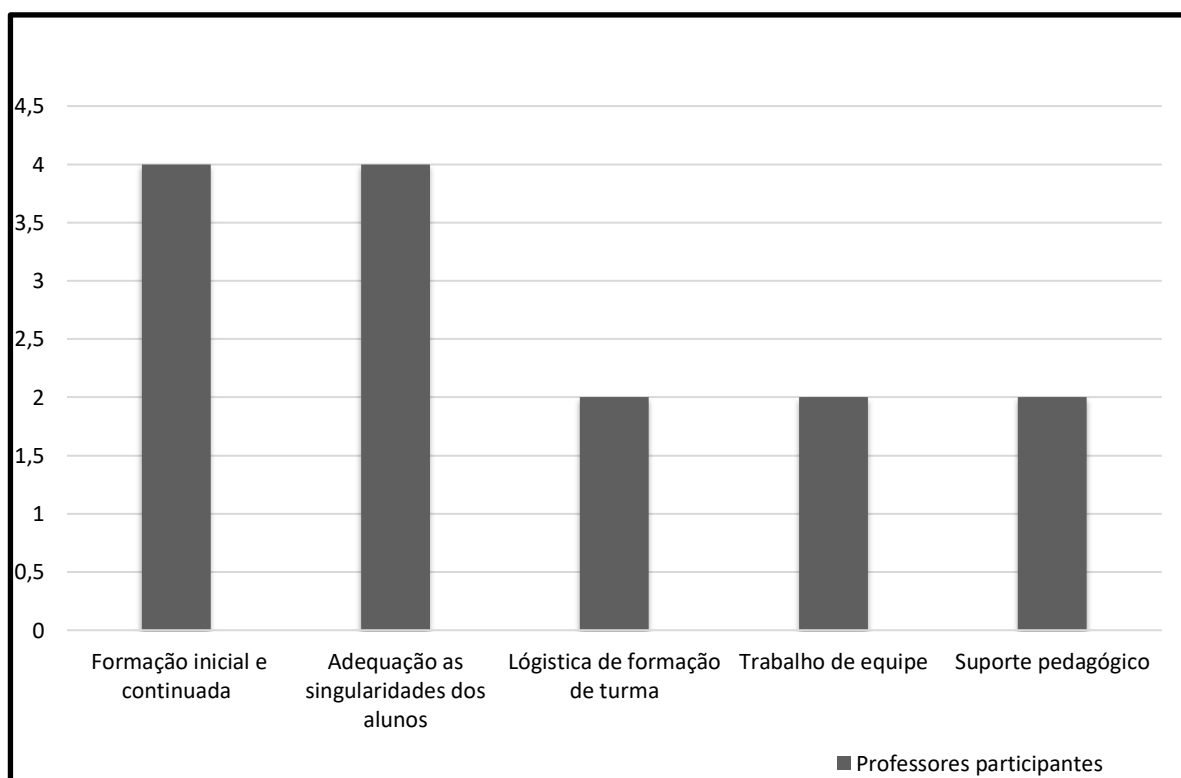
Rosalind é professora temporária na SEEDF há três anos, ministra aulas de Ciências Naturais. É especialista em Ensino de Ciências e durante sua formação acadêmica atuou em projetos voltados para docência, Ensino de Ciências e inclusão.

Posterior a transcrição das entrevistas e leituras interpretativas das falas desses cinco professores participantes podemos identificar aspectos significativos e de grande valia para a pesquisa e para o aperfeiçoamento da prática de inclusão das escolas públicas do Distrito

Federal, uma vez que, se observa na formação dos docentes bastante interesse em contribuir para o Ensino de Ciências. Buscamos com as entrevistas identificar os seguintes aspectos: objetivos da avaliação, planejamento avaliativo, aplicação das propostas, procedimentos adotados após a obtenção dos resultados das avaliações, necessidade de adequação para educandos específicos das turmas, percepção do docente em relação a preparação, execução e análise do processo de avaliação inclusiva, métodos avaliativos comumente usados por cada participante, política da escola acerca da avaliação e como isto é proposto no Projeto Político Pedagógico, atuação da sala de recursos na produção, aplicação e correção de avaliações escolares para alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado e quais ações são adotadas pelos professores e pela escola para que as avaliações sejam de fato inclusivas no ensino de ciências.

Visando alcançar os objetivos traçados para essa pesquisa e neste momento inicial de pesquisa, elencamos tópicos de relevância destacados a partir das pontuações e argumentos dos participantes, o gráfico 1, apresentado abaixo traz categorias que emergem dos dizeres dos docentes em consonância com as suas visões de avaliação inclusiva.

GRÁFICO 1. FATORES DETERMINANTES ACERCA DA INCLUSÃO CONSIDERADOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES.



Fonte: Autora (2023).

Nota-se, portanto, no gráfico 1, que os itens, formação inicial e continuada, adequações as singularidades dos alunos, logística de formação de turma, trabalho de equipe e suporte pedagógico são fatores relevantes para que o processo de inclusão tenha sucesso nas instituições escolas. A esse respeito, destacamos que as escolas do Brasil são envolvidas pela condição do fracasso e insucesso escolar, e parte significativa disto está associada a exclusão dos estudantes de um modo geral, o ensino assim, como o sistema demandam de muitas falhas e para que haja soluções é preciso reflexões e ações que gerem um novo significado para o processo de ensino e aprendizagem (MANTOAM, 2003a). A seguir procederemos com a análise do discurso sobre as categorias elucidadas nas entrevistas realizadas com os docentes.

6.2.1 Formação inicial e continuada de professores e a inclusão de estudantes deficientes

A matrícula de estudantes com deficiências nas classes regulares é uma realidade no Distrito Federal. Uma vez que, a Educação Especial, assim como assegura a LDBEN, Lei 9.394 (BRASIL, 1996) perpassa todas as etapas e níveis de ensino. Apesar desta realidade ser presente de maneira constante nas escolas da rede de ensino pública do DF, tal fator é um desafio e ainda motivo de insegurança para os professores regentes dessas classes. Ao serem questionados acerca da sua preparação para trabalhar com educandos com deficiências, no decorrer das entrevistas, vislumbramos as seguintes falas:

Como docente me sinto preparada para atuar em relação as questões relacionadas a aprendizagem, mas quando se trata do comportamento dos alunos, por exemplo, alunos agressivos, eu me sinto bastante insegura para lidar com essas situações específicas e muitas vezes não temos suporte nenhum da escola (PROFESSORA MARIE).

A inclusão escolar é extremamente necessária e importante para as escolas e a sociedade como um todo, eu considero um desafio, não é fácil, as vezes surge uma certa insegurança de como atuar com o educando, mas de forma nenhuma eu o excluo ou os trato como se não existissem, tento ter um olhar de acolhimento, de respeito, de escuta ativa, um olhar diferenciado, sabe? Mas não deixa de ser algo desafiador (PROFESSOR DALTON).

Percebemos também, que os professores entrevistados apontam em seus discursos que a inclusão é deturpada na prática e até mesmo torna-se excludente devido a formação docente, podemos observar as elucidações a seguir

A inclusão é muito importante, mas os professores ainda precisam se adequar a inclusão, a gente tem uma versão de inclusão e quando estamos em sala de aula, passamos uma versão diferente para os alunos, às vezes a gente acaba deixando o educando de lado, pois o professor não tem uma boa base quando se trata do aspecto de inclusão. (PROFESSORA ROSALIND).

Eu vejo a inclusão escolar, muito como exclusão escolar, na literatura nós vemos muitas ideias, muitas propostas de como acolher o aluno e fazê-lo se sentir incluído, mas a nossa realidade escolar ela é outra, então muitas vezes, aquele aluno é excluído da turma, das atividades, do processo educativo, é notório que o professor não dá determinada atenção e muitas vezes não estão preparados para atuar com esses estudantes. (PROFESSOR GALILEU).

Eu percebo na minha realidade e observando as práticas docentes que em muitas situações que os estudantes nem se quer foram incluídos no planejamento, então muitas vezes os professores se quer se preocupam em fazer o alguma atividade para que aquele estudante fosse incluído deixando o aluno se sentir estigmatizado e diferente daquele contexto, e é muito sofrido ver os estudantes passarem por esse processo de se sentir abandonado. Em muitos lugares a inclusão funciona, mas em outras escolas os profissionais não estão preparados para atuar nesse contexto. (PROFESSOR ALBERT).

Verifica-se que as falas dos docentes participantes, obviamente são considerações valiosas acerca das suas vivências e a realidade em que se situam, contudo, não podemos atrelar a responsabilidade da inclusão somente aos professores, a inclusão deve ser elementar e de interesse de toda a sociedade, assim como, os sistemas de ensino, instituições escolares e principalmente do poder público. Porém, é válido destacar que a formação docente é um alicerce para se pensar na inclusão, além de ser um processo contínuo que exige flexibilidade da prática e das ações pedagógicas adotadas.

A formação inicial e continuada quando aborda a temática inclusão deve permitir a criação de atitudes inclusivas nas várias situações que abarcam o cotidiano escolar, ademais, a Lei 9.394 de 1996, a LDBEN, assegura que é direito do educando “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996). Podemos observar com esse estudo que todos os docentes entrevistados possuem um vasto currículo acadêmico, como mencionado anteriormente, especializações e cursos de pós-graduação no campo do Ensino de Ciências com o foco na temática da inclusão. Acerca desta perspectiva, Mantoan (2003a, p. 43) pondera que

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (MANTOAN, 2003a, p.43).

Isso significa que, a formação do docente, seja ela inicial e continuada, deve ser pautada no princípio de que o ensino e a aprendizagem são individualizados para cada estudante, uma vez que, cada pessoa não tem o seu desenvolvimento de maneira uniforme e semelhante aos demais, a organização didática deve ser organizada de modo que contemple as

diferentes capacidades dos estudantes. Ponderando essa consideração, a avaliação da aprendizagem, que é inerente a didática docente não pode ser um processo escalonado por um resultado classificatório, ou seja, numa escola inclusiva a avaliação serve como um processo retroalimentar atrelado ao acompanhamento e progresso individual da aprendizagem (PERRENOUD, 1999; BEYER, 2013). Envolver a essa temática abordaremos no tópico a seguir sobre as adequações conforme a singularidade dos educandos.

6.2.2 Equidade no ensino e inclusão: Adaptações a partir da individualização das particularidades

O artigo 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988, preconiza que o ensino oferecido deve possibilitar ao estudante condições de igualdade de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Aos educandos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação fica também garantido o direito de acesso e permanência no sistema de ensino regular, por intermédio da Lei número 12.796 de 2013 e Lei número 13.632 de 2018, inseridas posteriormente na LDBEN, por meio dos artigos 58, 59 e 60. Em especial, no artigo 59, alínea I, é assegurado especificamente a esses estudantes “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” (BRASIL, 1996). Assim como é disposto e garantido em lei, os docentes participantes deste estudo mencionam que as adaptações são necessárias e são um ponto crucial para a inclusão, mesmo não sendo o principal foco desta pesquisa, é em consonância com a individualização das adequações nas avaliações da aprendizagem que significamos a sua defesa como um processo de transformação do sujeito, orientando-se pelo parâmetro da singularidade de cada indivíduo (GUTHKE, 1996). As falas dos docentes nos permitem observar que nas escolas investigadas as adequações são feitas para que haja equidade nas ações didáticas:

Eu acho que o professor tem que compreender quais são as limitações dos alunos com deficiência para poder inclui-los nas atividades, principalmente as avaliativas. Eu sempre procuro adequar e planejar as atividades para os meus alunos para que não tenha segregação, assim eu preparo propostas que permitam que os estudantes tenham autonomia. (PROFESSORA MARIE).

Para estudantes NEE, a adequação é um fato, mas para alunos típicos também é necessário fazer essas adaptações. Eu faço adaptações para todos e para os alunos com desenvolvimento atípico as aulas devem ser diferenciadas, em muitos casos os assuntos trabalhados com os alunos NEE são diferentes daqueles abordados com a turma e para mim isso é uma forma de exclusão simbólica Então, algo que eu bato o pé é que o aluno interaja com o mesmo tema que os demais alunos da turma estão estudando, por isso que existe o direito a adequação. (PROFESSOR DALTON).

Como destacado pelos professores as adequações devem ser pensadas com base nas particularidades, limitações, facilidades e possibilidades de aprendizagem. A SEEDF apresenta no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (2014)

A realização de adequações curriculares é o caminho para o atendimento a necessidades específicas de aprendizagem. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos e que dê conta dessas especificidades. A inclusão de estudantes com necessidades especiais em classe regular implica desenvolvimento de adequações, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atenda necessidades individuais de todos os estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22-23).

Tais considerações apontam que a inclusão, assim como as adequações, é para todos aqueles que frequentam as escolas da rede pública do DF, atrelando-se a essa visão, o professor Albert manifesta em seus apontamentos que

Em relação as adequações temos que visualizar o desenvolvimento e fragilidades de toda a turma, eu vejo que temos que ver as particularidades de cada um e ter um olhar coletivo, conseqüentemente podemos atingir os alunos NEE, já que os alunos interagem entre si. Eu tenho dois alunos deficientes intelectuais, um por exemplo é extremamente tímido, já o outro pede ajuda e até mesmo solicita explicação dos colegas. Então, eu penso que muitas vezes pensar em momentos coletivos que todos possam participar é uma adequação para toda a turma. (PROFESSOR ALBERT).

Já o professor Galileu em sua colocação acerca das adequações, declara em seu discurso que

Costumo fazer adequações de uma forma geral, para toda a turma. Viemos de um período de pandemia e podemos ver que as dificuldades são gritantes, neste caso todos precisam de adaptações. Costumo conversar com os estudantes da turma para que eles busquem sempre envolvem os estudantes deficientes durante as propostas pedagógicas. Em provas e atividades escritas costumo reduzir as questões, mudo vocabulário, insiro imagens para que os alunos tenham maior compreensão (PROFESSOR GALILEU).

Notamos a partir destas conotações realizadas pelos docentes entrevistados e concordamos que as práticas, avaliações e a estrutura da escola que precisam se adaptar ao estudante, assim, conhecer o público discente as suas necessidades é fundamental para atender as fragilidades e potencialidades educacionais das instituições escolares contemporâneas. Para atender e garantir as necessidades educacionais especiais dos educandos, sobretudo, daqueles com deficiências, TGD, altas habilidade e/ou superdotados cabe a escola regular, repensar e redirecionar a dimensão curricular, estrutural, atividades de classe e também o seu projeto político pedagógico (GLAT, 2018).

6.2.3 Logística de formação de turma e atuação docente para a inclusão

Segundo o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (DISTRITO FEDEAL, 2014), explana que, a partir da década de 1970, a Secretaria de Educação tem definido ações para estabelecer estratégias que permitam o acesso e permanência de estudantes com deficiência no DF, a princípio a matrícula e escolarização desses educandos aconteciam em escolas especializadas, conhecidas como Centro de Ensino Especial. Posteriormente, na década de 1990 esse modelo foi revisto e foi formulada a política inclusiva para acolher e possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem, em consonância com a sociedade e comunidade internacional.

Ao trazer esse tópico para esse estudo, nos embasamos nas críticas realizadas pelos discentes a respeito do número excessivo de estudantes por turma. Na Portaria nº 724 de 27 de dezembro 2021 e no documento Estratégia de matrícula elaborado pela SEEDF foram traçadas diretrizes para a estratégia de matrícula dos estudantes pertencentes a rede de ensino público do DF no ano de 2022, para atender os alunos com deficiência, o Governo do Distrito Federal – GDF tem adotado além das Classes Comuns, alguns tipos de adequações na estratégia de formação de turma, sendo elas: I) Classe Comum Inclusiva, que é composta por educandos da classe comum e estudantes com deficiência; II) Integração Inversa, tem a modulação diferenciada para atender alunos com deficiências; III) Classe Especial, tem como característica o aspecto transitório e temporário, são permitidos no máximo dois alunos por turma; IV) EJA Interventiva, o público alvo deve ter a partir de 15 anos e encontrar-se cursando o 1º ou o 2º segmento, essas turmas são para Deficientes Intelectuais - DI e/ou alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD; V) Classe Bilíngue é integrada unicamente por estudantes com Deficiência Auditiva - DA que se comunicam por intermédio da Língua Brasileira de Sinais; VI) Classe Bilíngue Mediada, é formada por discentes ouvintes, surdos e/ou surdocegos que possuem a Língua Brasileira de Sinais - Libras como a primeira língua; VII) Classe Bilíngue Diferenciada, são compostas por alunos com DA e/ou Surdocegos e deficiências associadas que optaram pelo uso da Libras (DISTRITO FEDERAL, 2021)..

Para a realização desse estudo, fizemos observações em cinco turmas de unidades de ensino regulares do DF, todas enquadram-se em Classes Comuns Inclusivas, e como definido pela Portaria nº 724 de 27 de dezembro 2021 são instituídas por uma modulação diferenciada, isso quer dizer que, são turmas compostas por um número reduzido de alunos. Mesmo com essa diminuição de discentes por classe, observamos na Portaria nº 724 de 27 de dezembro

2021 que tanto no 1º bloco, quanto no 2º bloco do Ensino Fundamental II, as turmas devem ser formadas por 24 a 38 educandos, conforme as especificidades das pessoas com deficiência que irão compô-la.

Mesmo que as Classes Comuns Inclusivas objetivem a diminuição de estudantes por turma, consideramos que ainda assim, o número estipulado pela SEEDF, seja um número excedente para que o atendimento feito pelo professor seja direcionado a singularidade de cada discente que se encontra matriculado. Além disso, devemos salientar que, assim como já destacamos, muitas unidades educacionais não têm um quadro profissional de apoio pedagógico suficiente para complementar e/ou suplementar as abordagens excetuadas nas salas de aulas regulares.

Ao verificarmos tais número constantes na Portaria nº 724 de 27 de dezembro 2021 acerca do conjunto de discentes por classe, nos parece que é mais valoroso para as autoridades públicas a quantidade de matrículas efetivas do que a qualidade do ensino ofertada. Por assim dizer, geram-se muitas críticas ao trabalho pedagógico e pouca é a colaboração e investimento por meio de políticas públicas que favoreçam a valorização de um ensino individualizado que coadune de fato com a aprendizagem.

6.2.4 Trabalho em equipe: A relação do trabalho docente com o serviço especializado de apoio à aprendizagem para a construção constante de uma escola inclusiva

É notório que nas instituições escolares atuam com profissionais de formações distintas, tratando-se especificamente das escolas com o Ensino Fundamental- anos finais, os docentes possuem formações iniciais diversas. Espera-se que, neste contexto, que a equipe possa trabalhar em conjunto, entretanto, os professores participantes, ainda mencionam o trabalho em equipe nas escolas que atuam é bastante individualizado, o professor Albert enuncia que “Eu percebo que os professores têm muitas dificuldades nas questões de interação com o colegas quando o assunto é inclusão, esse assunto não é discutido no dia a dia escolar, não há um trabalho em equipe tudo fica mais individualizado.” (PROFESSOR ALBERT).

Trabalhar em equipe requer muita compreensão do meio de atuação e com isso é necessária uma aprendizagem constante, colaboração, decisões democráticas, valorização da formação continuada, discussão de propostas e ações que favoreçam o atendimento das necessidades de todos os estudantes. No documento de Orientação Pedagógica para o Serviços Especializado de Apoio à Aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2010) destaca-se que

A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), objetiva a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, por meio da consideração das múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos, com e sem necessidades educacionais especiais. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 39).

A professora Rosalind, comenta no decorrer da entrevista que há uma certa imposição quanto a documentos burocráticos exigidos para esclarecer os processos de ensino desenvolvidos em sala, porém não há o devido apoio para produzir recursos didáticos e as adequações curriculares, podemos constatar esses aspectos conforme o esclarecimento feito a seguir pela docente.

Acredito que o trabalho em equipe nas escolas de Ensino Fundamental II anda bastante restrito a individualidade de cada professor, em sua própria disciplina, a escola até propõem ações esporádicas para conscientizar os alunos sobre assunto, mas o apoio pedagógico para produzir materiais e fazer as adequações curriculares é escasso, até mesmo pela quantidade de profissionais que são disponibilizados para as salas de recursos de cada escola. Tenho alunos com TDAH que são atendidos em outras escolas, então não chega se quer a ser existente o trabalho em equipe. Acho que existem muitos documentos que precisamos produzir em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais que ficamos sobrecarregados, fora os demais relativos a toda a classe, o que torna o trabalho em equipe bastante difícil de acontecer. (PROFESSORA ROSALIND).

Trabalhar em equipe exige dos docentes uma aprendizagem prolongada e uma visão aberta da educação em si, do processo de ensino e aprendizagem e saber ouvir e respeitar o outro. A atuação em equipe, como percebemos e discursado pelos professores, é vista a partir de uma perspectiva negativa e complexa de se acontecer nas unidades escolares, sobretudo pelas diferentes formações dos profissionais que compõem o ambiente escolar. Deste modo, “a especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns.”. (PIMENTA, 1993, p. 3).

É trivial que, o currículo, as propostas didáticas de cada disciplina seguem dicotomias em seus percursos, mas devem também se encarregar de entrelaçar os objetivos e especificidades para seja possível a unificação em prol da inclusão e do sucesso escolar dos educandos que abrangem a realidade educacional do DF. Pimenta (1993, p. 3) esclarece que

O trabalho coletivo tem sido apontado por pesquisadores e estudiosos como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar, porque a natureza do trabalho na Escola -que é a produção do humano - é diferente da natureza do trabalho em geral na produção de outros produtos (PIMENTA, 1993, p. 3).

Todavia, por mais que seja simultâneo o desejo de desenvolver o trabalho coletivo, sabemos que é um caminho árduo e que demanda ações empreendidas pela própria Secretária de Educação do Distrito Federal para atenuar esse processo nas unidades escolares.

6.2.5 Suporte pedagógico: Atendimento Educacional Especializado nas escolas do Distrito Federal

Conforme legitimado pela Constituição Federal de 1988, o Atendimento Educacional Especializado – AEE garante ao estudante com necessidades específicas o acesso e permanência nas instituições regulares de ensino. A SEEDF define em seu Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (2014), que “o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação de estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 14). Em conformidade com a política atual de inclusão, o AEE deve seguir o modelo de atendimento aos alunos com deficiências, TGD e/ou altas habilidades/superdotação – AH/SD, através da Sala de Recursos Multifuncional – SRM, cabe aos profissionais atuantes nessa área apoiar a evolução do educando e dar suporte ao professor regente, no entanto, quando questionamos, os docentes investigados, que exercem a regências em classe regular comum, acerca deste assunto, três deles frisaram que

Onde eu atuo não tem profissional para a sala de recurso, então o professor não tem esse apoio. A orientadora e a pedagoga passaram informações sobre as adequações que devem ser feitas, mas eu percebo que os professores têm muitas dificuldades nessa questão. Eu particularmente já fiz cursos e tenho uma certa experiência não tenho dificuldade me adequar minha aula, mas com muitos colegas é diferente, o suporte da sala de recurso faz muita diferença (PROFESSOR ALBERT).

Nessa escola especificamente, o atendimento educacional especializado é complicado, o professor não tem suporte nenhum, fica tudo por conta do docente. Em outras escolas a sala de recursos auxiliava os professores nas adaptações das atividades, provas e testes, mas nessa escola a sala de recursos deixa a desejar (PROFESSOR DALTON).

Em nenhuma escola que eu trabalhei eu vi projetos ou ações direcionadas para inclusão por parte do AEE, o que a sala de recursos faz é aplicar alguma atividade, auxiliar na aplicação de provas ou testes com os alunos. Dependendo da sala de recurso o profissional ao invés de direcionar o aprendizado, faz é realizar a atividade do aluno, obviamente que tem escolas que realmente funciona, mas em alguns casos é complicado (PROFESSORA ROSALIND).

Contrapondo-se a essa realidade reportada nas entrevistas, a SEEDF, denota no Currículo em Movimento para a Educação Básica – Educação Especial (2014) que

O profissional de Educação Especial envolvido com o atendimento de estudantes em salas de recursos, para garantir o desenvolvimento curricular, deverá também

subsidiar atividades pedagógicas de unidades escolares a partir de atividades de formação, orientando professores e coordenadores pedagógicos, no que se refere ao processo de ensinar e aprender em uma perspectiva inclusiva para efetivação de uma prática profissional formal inclusiva, flexibilizando o currículo e desenvolvendo avaliações para a diversidade (de acordo com a proposta que considera níveis de desenvolvimento e áreas cognitiva e socio afetivas de desenvolvimento). (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20).

Em vista dessas colocações, percebemos que o AEE não é um serviço paralelo e deve ser coerentemente desenvolvido em consonância com o ensino oferecido pela classe regular. Nessa perspectiva, é preciso desconstruir a concepção de que o AEE tem uma identidade minimizada, o AEE como destacado no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (2014), “pode favorecer ou inviabilizar a proposta curricular na dimensão de inclusão, em função do projeto político pedagógico da escola e da qualificação de profissionais envolvidos no próprio atendimento e de professores que atuam em classes comuns de ensino.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 19). Ainda sobre esse aspecto, Sant’Ana (2005, p. 228) ressalta que “na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática.”.

Partindo da compreensão que o AEE é um serviço essencial para a inclusão de alunos com deficiências, outros dois docentes, declaram que as suas experiências nas escolas que atuam são diferentes das mencionadas anteriormente, eles enfatizam que

Na escola em que estou trabalhando atualmente, a professora atuante na sala de recursos é bastante solícita e ajuda bastante. O atendimento dos alunos é realizado no horário inverso das aulas, e como ela já acompanha os educandos há algum tempo, ela me forneceu dicas de acordo com o perfil dos meus alunos, sugere materiais e atividades, mas sem fazer imposições, sendo mais uma orientação, sabe? Os alunos com deficiência da minha turma quando vão realizar as avaliações, eu costumo aplicar as propostas na sala (PROFESSORA MARIE).

O professor Galileu ainda expressa a relevância da sala de recurso para os docentes que estão em início de carreira

A sala de recursos tenta ao máximo ajudar os professores, na minha escola realmente há um apoio, eu mesmo não tinha experiência para fazer adequações das provas e atividades de acordo como perfil dos alunos com necessidades educacionais especiais e lá eles contribuem muito, até mesmo sugerindo atividades adaptadas (PROFESSOR GALILEU).

De acordo com Drago (2012, p. 440) “o atendimento educacional especializado passa a ser entendido como uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, em conjunto com a educação comum em benefício de todos os alunos”. Isso significa que ao concretizar essa ponte entre os profissionais do AEE e os professores da

classe comum há uma reflexão acerca da educação inclusiva, quando essa comunicação acontece as particularidades de cada educando e diversidade das nossas escolas é respeitada, e é assim que se constrói uma sociedade inclusiva, pensando em um contexto social, político e econômico de maneira singular.

Para a legislação brasileira, a LDBEN (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB n.º 4 (BRASIL, 2009), Resolução CNE n.º 2 (BRASIL, 2001) entre outras, é importante considerar que os profissionais que atuam com o AEE e os professores das classes regulares trabalhem de forma síncrona para criar possibilidades de avanço para o estudante com necessidades educacionais, a esse respeito, Pasian, Mendes e Cia (2017, p. 979) consolidam que, “os professores do AEE precisam ter articulação com os docentes da classe comum e fornecer orientação às famílias. Além disso, há necessidade de confeccionar recursos pedagógicos para o desenvolvimento de atividades na SRM.”. Assim, a parceria e propostas para inclusão na realidade das unidades escolares do DF devem ser desenvolvidas e aplicadas de maneira conjunta para o seu sucesso nesse âmbito e conseqüentemente na sociedade.

6.3 A visão da avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências dos professores: verificar ou avaliar?

A realidade do ensino no Brasil aponta que, a escola tradicional se faz presente nas instituições escolares de forma prevalecente, assim observamos que a avaliação não é vista como um processo construtivo, e sim como uma colaboradora da perspectiva hegemônica de poder e classificação. Apesar da ampliação dos debates acerca da avaliação da aprendizagem na escola, nota-se que no cotidiano escolar e nos sistemas de ensino a prática de avaliar se mantém sólida a mudanças no Brasil e no mundo (LIBÂNEO, 1985; LUCKESI, 2011a), Luckesi (2011a) aponta que essa resistência habitualmente ocorre espontaneamente, já que os professores aprovam conhecimentos contemporâneos, entretanto a concretização desses conceitos em sala de aula não acontecem. Ainda, em linha com o autor, “a prática no cotidiano escolar permanece centrada nas formas tradicionais de conceber e conduzir a ação pedagógica e o sistema de ensino configuradas ao longo dos anos da modernidade, do século XVI ao presente.” (LUCKESI, 2011a, p. 215). Confirma-se também, de acordo com Luckesi (1998, p. 76) que

[...] podemos dizer que a prática educacional brasileira opera, na quase totalidade das vezes, como verificação. Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as conseqüências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação,

tem-se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante "ameaça" da reprovação. (LUCKESI, 1998, p.76).

Ao perguntarmos diretamente para os docentes que participaram deste estudo, alcançamos argumentações embasadas a partir do contexto de avaliação formativa

Para mim, a avaliação tem vários sentidos e pode ser aplicada em vários contextos, pode ser diagnóstica para saber o que o aluno tem de pré-requisito, as dificuldades e potencialidades para a gente ter um direcionamento por onde começar, principalmente com os alunos especiais. E tem também a avaliação que pode ser aplicada no final de um conteúdo para saber se ele realmente aprendeu, se restaram dificuldades. O objetivo da avaliação para mim é dar um feedback ao para o trabalho do professor, se ele conseguiu atingir os alunos, e se o método utilizado foi satisfatório, além de ver a evolução do estudante ao longo do bimestre. (PROFESSORA MARIE).

A avaliação para mim é um processo formativo, em um contexto mais prático a avaliação é um espelho da sala de aula, se o aluno aprende ou se a minha estratégia funcionou. Sou mais preocupado em desenvolver objetivos. Por exemplo: se eu estou trabalhando seres vivos, espero mais que o aluno saiba diferenciar um do outro. O objetivo deve se processual, a gente sabe que a prova é instrumento pontual. Eu gosto de fazer combinados em relação as notas e costumo interagir para as avaliações sejam uma decisão conjunta com os meus alunos. (PROFESSOR DALTON).

Podemos constatar na fala dos dois professores que ambos compreendem a perspectiva de avaliação formativa, concordando teorização feita por Perrenoud (1996) de que a avaliação formativa ou contínua tem como intuito fornecer melhor aprendizagem e evolução dos estudantes em curso do processo de escolarização, deste modo, a avaliação formativa contribui para o acompanhamento e direcionamento dos alunos e professores no processo de ensino aprendizagem, o autor assente que “É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” (PERRENOUD, 1999, p. 46).

Em um segundo momento, ao dialogarmos com os mesmos professores sobre a aplicação das avaliações da aprendizagem, percebemos contradições nos discursos materializados anteriormente, a professora Marie, assinala que: “Geralmente eu aplico as avaliações no final do bimestre com base em conteúdo que são relevantes para a progressão nos próximos bimestres ou anos que o aluno vai cursar.” (PROFESSORA MARIE), já o professor Dalton, nos traz que: “quando eu vou realizar as provas bimestrais costumo ser tradicionalíssimo, como se fosse uma prova de concurso.” (PROFESSOR DALTON). Notamos que as falas proferidas pelos docentes acompanham o discurso de uma escola conservadora que atribuem a qualidade do ensino a capacidade de acumular e supervalorizar assuntos aquém da realidade dos educandos (MANTOAN, 2003). Embasando-se na visão de

Mantoan (2003, p.34), esse modelo de ensino, “Persiste na ideia de que as escolas de qualidade são as que centram a aprendizagem racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão”.

Estudos realizados por José Carlos Libâneo (1984) e Sandra Maria Zákia Lian Sousa (1986) durante o curso de mestrado na década de 1980 destacavam que a avaliação da aprendizagem nas escolas confundia-se com a transmissão de conceitos expostos aos alunos como requisito para a aprovação ou reprovação, assim a visão classificatória era sobreposta a perspectiva de direcionar e reformular o trabalho docente (LIBÂNEO, 1985; SOUSA; 1986; LUCKESI, 2011a). Tais falas dos professores, validam essa realidade exposta pelos autores em décadas anteriores, segundo Luckesi (2011a), para compreender esse contexto é necessário partir de um percurso microssocial para o macrossocial, assim, ele constitui quatro concepções que reforçam a resistência dos docentes quando se tratam de mudanças nas avaliações, sendo elas: I- Replicação de condutas pedagógicas decorrentes do abuso dos exames em nossas vidas escolares; II – Disciplina e poder; III – Sistematização de momentos históricos na educação em relação a prática de acompanhamento da aprendizagem do estudante; e IV – Modelo histórico-social em que vivemos.

O professor Galileu traz em suas percepções que costuma fazer o uso de recursos diferenciados para avaliar os discentes

Com as turmas que estou trabalhando atualmente, eu gosto de usar roteiros de práticas experimentais, não aquelas “receitas de bolo”, gosto de realizar roteiros investigativos que levem os alunos a pensar, assim eu trabalho determinado conteúdo e peço para que os alunos realizem analogias com a realidade por exemplo. Com as minhas avaliações eu procuro mais verificar se o aluno compreendeu o fenômeno e se eles conseguiram construir os conhecimentos para aplicar no cotidiano deles. (PROFESSOR GALILEU).

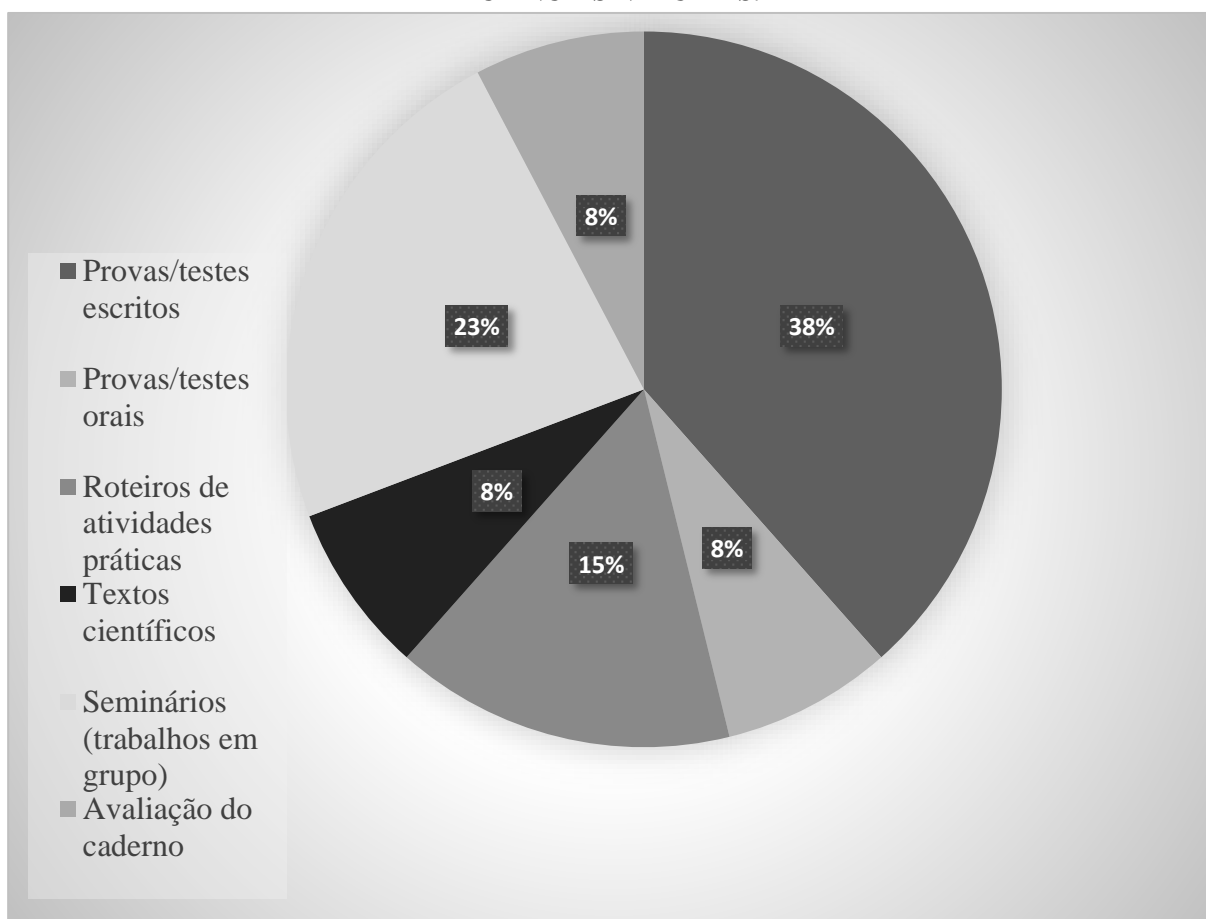
A fala do professor Galileu realça a importância do utilizar diferentes propostas avaliativas de aprendizagem, como ele cita, o uso de roteiros experimentais nas aulas de Ciências Naturais. É evidente que para avaliar o estudante de maneira processual é necessário implementar, atualizar e redirecionar os métodos avaliativos. Além disso, o uso de metodologias distintas como o uso de experimentos é contribuinte para a aprendizagem e para o despertar do interesse dos educandos. Empregar ferramentas avaliativas diversas e com objetivos claros, possibilitam ao professor e ao aluno conhecer quais conceitos foram apropriados, para além de respeitar a singularidade dos educandos e valorizar a diversidade presente nas escolas. No entanto, em um contexto contemporâneo a avaliação da aprendizagem teve que se moldar a uma nova realidade no ensino remoto.

O professor Albert aponta a mudança de concepção da avaliação a partir das consequências educacionais sofridas em decorrência da pandemia de COVID-19. Podemos observar que

Eu planejo minhas avaliações de acordo com a BNCC e vejo o objetivo e habilidade dentro da base e grifo o que eu espero para as avaliações que realizo durante o ano letivo. Se o estudante consegue atingir 50% do que é esperado já me dou por satisfeita. Dentro dessas habilidades eu destaco assuntos chaves para trabalhar. (PROFESSOR ALBERT).

Sobre este assunto, é notório que o ensino remoto, apesar de necessário para o momento enfrentado, trouxe grandes problemáticas no processo de ensino e aprendizado dos estudantes, esse aspecto é relatado em diversos momentos das entrevistas feitas com os professores, discutiremos este assunto em um tópico específico, de antemão podemos destacar que a transição para o ensino remoto durante o período de isolamento social foi uma mudança que gerou desafios para os docentes e para a avaliação processual do educando. Além das concepções advindas dos professores, buscamos com as entrevistas identificar o tipo de método avaliativo utilizado por eles, o gráfico 2, exposto a seguir apresenta esses dados.

GRÁFICO 2. MÉTODOS AVALIATIVOS MAIS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS.



Fonte: Autora (2023).

Observamos com as entrevistas realizadas com os professores, como é apontado no gráfico 2, que há maior incidência na aplicação de atividades avaliativas com provas e testes escritos, todavia, segundo os docentes, diferentes métodos avaliativos são usados durante os bimestres letivos. A esse respeito podemos observar as seguintes falas:

Realizo provas formais, até por exigência, da sociedade e da escola. Mas, faço também, seminários, atividades escritas, avalio o caderno e atividades práticas. Durante o período de aulas online as avaliações foram mais tradicionais mesmo, com provas e atividades (PROFESSOR DALTON).

Nas minhas avaliações eu busco utilizar roteiros avaliativos em cada aula, avalio a participação dos alunos e ações durante a aula, com o objetivo de ver os avanços do processo pedagógico, na pandemia, esse processo ficou difícil de ser observado. Particularmente, não gosto de provas somativas, mas o sistema e a escola exigem por uma pontuação. (PROFESSOR GALILEU).

Percebemos com essa análise que o sucesso da avaliação da aprendizagem em muitos casos está atrelado ao quantitativo de notas obtido pelo educando, se tornando uma exigência

da sociedade para considerá-lo apto para determinada etapa, a avaliação pode ter em sua essência o valor quantitativo, desde que, este sirva como termômetro para favorecer a qualidade do ensino. Quando endossada apenas com o intuito classificatório pouco acrescenta ao processo do estudante, podendo se tornar um meio concreto de exclusão no ambiente escolar. Autores como Guthke (1996), Beyer (2013), Perrenoud (1999) e Luckesi (2005; 2011a; 2011b) propõem essa contextualização para a avaliação da aprendizagem, de que o desempenho dos estudantes não pode ser padronizado de maneira que o conhecimento seja medido ou comparado, a avaliação precisa ser cuidadosamente pensada a partir dos tempos de aprendizagem e diversidade que abarcam nossas escolas. Luckesi (2011a, p. 220) evidencia que, “em nossa experiência escolar, não tivemos oportunidade de aprender outra forma de acompanhar a aprendizagem dos educandos que não fossem os exames escolares, pois a eles fomos submetidos durante anos excessivos de nossa escolaridade.”

Notamos que a prática, assim como vivências, exigências burocráticas, experiências sociais, culturais e históricas muitas vezes condicionam hábitos que perpetuam continuamente a forma com a qual a avaliação da aprendizagem irá ocorrer, observamos que apesar do arcabouço teórico dos professores sobre avaliação formativa, a possibilidade de medir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes considerando o que é explanado em sala de aula ainda é uma realidade nas escolas investigadas do Distrito Federal, especificamente na disciplina de Ciências Naturais. A esse respeito, Gatti (2003, p.110) aponta que

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. [...] Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos (GATTI, 2003, p. 110).

Ao associar a avaliação com a perceptiva unicamente classificatória e/ou comparativa, associada ao modelo positivista da escola tradicional, concepção adotada até hoje nas instituições escolares brasileiras, corre-se o risco de torná-la um ato excludente cumprindo a função de manter o *status quo* e a homogeneização da população. O amplo debate acerca da formação inclusiva e a sua inserção na prática permite a quebra desse paradigma perpetuado nas escolas.

6.4 A avaliação da aprendizagem para a inclusão a partir das perspectivas dos docentes investigados

A inclusão escolar nas avaliações da aprendizagem está vinculada a perspectivas amplas na sociedade e movimentos sociais que exigem equidade dos mecanismos que abrangem o contexto escolar. Comungando desses preceitos, Mantoan (2006, p. 17) confere que

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as particularidades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente. (MANTOAN, 2006, p. 17).

Por conseguinte, em consonância com o posicionamento dos professores acerca da avaliação como um processo para a inclusão nas escolas regulares, notamos respostas atreladas especificamente a quatro perspectivas, sendo:

- I- Conhecer a realidade do educando, assim como suas potencialidades e limitações;
- II- Adequações de tempo, espaço e propostas pedagógicas;
- III- Formação inicial e continuada solidificada nos pilares da inclusão de estudantes com necessidades educacionais;
- IV- Entrelaçamento do Projeto Político Pedagógico da escola e as ações realizadas no interior das salas de aula.

Vinculado ao primeiro aspecto, destacamos inicialmente a fala da professora Marie, a docente aponta que para que a inclusão nas avaliações da aprendizagem de fato aconteçam na disciplina de Ciências Naturais é necessário que o professor tenha compreensão das particularidades que acompanham os seus estudantes, outra proposição citada pela professora é o destaque que a instituição escolar confere para a valorização da diversidade do público que compõem majoritariamente as escolas da rede pública de ensino do DF, além de possibilitar meios que proporcionem a reflexão dos educandos diante do assunto.

Para que avaliação seja inclusiva a meu ver, é necessário respeitar o perfil e as especificidades dos alunos, ter um olhar realmente individualizado. Não adianta realizar uma avaliação simplesmente para dizer que trabalhou determinado conteúdo que não corresponde à realidade do estudante. A inclusão por meio da avaliação é muito relativa e deve ser feita conforme a particularidade de cada educando. Na escola em que eu me encontro percebo que tem um olhar inclusivo, há atividades e ações relacionadas ao respeito as diferenças e conscientização dos demais alunos em relação a diversidade (PROFESSORA MARIE).

Os entendimentos enaltecidos pela professora Marie, corroboraram também acerca do entrelaçamento do PPP com as ações realizadas no interior das salas de aulas, a luz desta característica, Mantoan (2003, p. 20), prescreve que, “nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacionada, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aulas”. Veiga (2004, p. 39) acerca desta inter-relação entre trabalho subjetivo concretizado em sala de aula e o papel do PPP relata que

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p. 39).

As adequações de tempo, espaço e propostas pedagógicas, compõem o posicionamento dos professores Galileu e Albert, ao se deparar com esse aspecto, percebemos que os docentes compreendem que essa conceituação são elementos essenciais para fomentar uma avaliação da aprendizagem inclusiva, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 25) pontuam que o ensino inclusivo “está em oferecer a esses alunos os serviços que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualizações de suas habilidades”. Percebemos que ao trazerem em suas falas essas colocações, ao realizar adequações para os estudantes com deficiências, os professores conseguem também atingir o aprendizado dos demais educando da turma.

Percebo a inclusão nas atividades avaliativas, quando professor busca realizar propostas diagnósticas e a partir de aí, formular ações diferenciadas, fornece um tempo extra pra realizar determinada atividade, além de propor um lugar tranquilo para realizar provas ou testes, reduzir enunciados e conteúdos curriculares das questões. Estou sempre fazendo esse tipo de adequação para que a avaliação e as aulas sejam mais inclusivas possíveis e que o aluno consiga realmente fazê-la (PROFESSOR GALILEU).

Eu faço adequações sempre que possível de um modo geral, não só nas avaliações, mas em todas as atividades, considero todas necessárias para compreender as dificuldades que a turma tem. Busco também adequar minhas explicações, tento usar uma linguagem mais fácil, ao invés de usar termos unicamente científicos, percebo que esse fato, contribui não só para os alunos com deficiências, mas para toda a turma. Sempre faço analogias com assuntos que eles gostam considerando a realidade que os estudantes vivenciam, depois do ensino remoto, percebi que não só os alunos com laudo precisavam de adequações, os demais alunos também, a pandemia deixou um grande déficit no aprendizado (PROFESSOR ALBERT).

Considerando esse panorama acentuado pelos professores, Mantoan (2003, p. 16) considera que “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiências e os apresentam dificuldades de aprender, mas todos os

demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Isso significa que, a avaliação da aprendizagem e as propostas pedagógicas precisam se atentar as diferenças e as singularidades que cada estudante traz consigo, Mantoan (2003) destaca que para que isso ocorra os serviços oferecidos pelos sistemas de ensino devem trabalhar de maneira síncrona, sem necessariamente distinguir o ensino especial do ensino regular.

Em harmonia com o terceiro tópico, destacamos o argumento do professor Dalton, sendo evidenciado em seu discurso a relação da formação inicial e continuada de professores com a educação inclusiva, o docente justifica que além de solidificar esse elo, os agentes da educação, como professores da sala de recurso devem exercer suas funções em consenso para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Eu penso que para que a avaliação seja inclusiva, tem que haver uma formação inicial consolidada, não vemos essa temática na graduação, somente de modo separado não dá suporte para o professor. Além disso, a formação continuada é essencial. A sala de recursos deve promover esse conhecimento para o professor também. Na realidade eu vejo que fica tudo apenas nas costas do professor e há pouco auxílio, com salas de aulas lotadas e quase impossível se pensar em uma avaliação mais individualizada. A escola que estou é inclusiva conforme o que é previsto em lei, mas ainda faltam muitos aspectos para que todos sejam incluídos, temos que melhorar a comunicação entre os setores da escola. Percebo que a escola está um processo para ser inclusiva, além então ela mais integra alunos com necessidades educacionais especiais (PROFESSOR DALTON).

O professor deixa transparecer que a avaliação da aprendizagem mais individualizada é uma dificuldade dividida por vários professores em sua prática, inúmeros fatores contribuem para isso, um deles o mesmo apresenta em sua fala “Na realidade eu vejo que fica tudo apenas nas costas do professor e há pouco auxílio, com salas de aulas lotadas e quase impossível se pensar em uma avaliação mais individualizada” (PROFESSOR DALTON). Ao expor essa consideração, o docente compreende que a inclusão é responsabilidade coletiva das instituições escolares também do Estado, visto que, para que, se pense em uma educação inclusiva, condições de trabalho e acessibilidade devem ser fornecidas tanto para professores quanto para os estudantes.

No Distrito Federal, é crescente o número de educandos que compõem a rede pública de ensino, conforme dados conferidos no site da SEEDF o número de matrículas chegam a ultrapassar a faixa de 460 mil estudantes nas 683 escolas deste Estado, com isso o governo do DF estipulou que o número de educandos em sala de aula fosse maior em relação aos anos anteriores e a demanda de alunos matriculados, notamos na fala dos docentes e no cotidiano do lócus escolar, que esse fator tem sido uma reclamação recorrente. Uma vez que, em um ambiente superlotado há um comprometimento das aprendizagens de todos os educandos.

Consolidamos a partir dessas informações que a inclusão não está associada meramente ao cumprimento das leis que a assegura, como menciona o professor Dalton, “A escola que estou é inclusiva conforme o que é previsto em lei, mas ainda faltam muitos aspectos para que todos sejam incluídos” (PROFESSOR DALTON), mas sim ao aprofundamento de questões relativas a situações de discriminação e justiça (MANTOAN, 2006).

6.5 Inclusão e avaliação da aprendizagem em cinco escolas regulares do Distrito Federal: análise do Projeto Político Pedagógico

Como é enunciado por Gadotti (1994) todo projeto acarreta a quebra de ações do presente e pressupõe condutas futuras, ao projetar práticas é necessário passar por um período de caos para gerar novos meios de estabilidade, assim, cada projeto traz consigo uma promessa de gerar qualidade e melhorar a situação do presente. Por conseguinte, o PPP é um eixo capaz de conduzir, a partir de processo democrático, preceitos de inclusão, de um modo geral.

Para conhecer a realidade de projetos e propostas relacionados a inclusão e avaliação inclusiva buscamos no site disponibilizado pela SEEDF, ‘<http://www.se.df.gov.br/ppp-das-escolas>’, o PPP das instituições escolares em que os professores participantes atuavam lecionando a disciplina de Ciências Naturais. No site mencionado encontram-se a descrição do cotidiano escolar de todas as escolas públicas do DF, assim como, ações pedagógicas que visem favorecer a qualidade no ensino.

Ao fazermos esta investigação, observamos que os PPP das escolas estão organizados conforme as 14 regionais de ensino da SEEDF, sendo elas, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, e Taguatinga, que se configuram em regiões administrativas do Distrito Federal. Além disso, a atualização deste documento norteador é anual e usamos como base para analisar o PPP de cada unidade de ensino principalmente no ano de 2022, entretanto, buscamos informações em projetos anteriores também. Acentuamos que focamos a análise do estudo em cinco escolas do DF, conforme descrito no quadro 7.

QUADRO 7. RELAÇÃO DAS ESCOLAS E REGIONAIS DE ENSINO.

Escolas participantes	Regionais de ensino das escolas
Escola A	Planaltina- DF
Escola B	Planaltina- DF
Escola C	Planaltina- DF
Escola D	Sobradinho- DF
Escola E	Taguatinga-DF

Fonte: Autora (2023).

Os arquivos foram retirados do site, principalmente, em novembro 2022, mas em alguns casos analisamos também o PPP referente ao ano de 2021. Ao concretizar a análise, tivemos como ponto de partida uma busca por termos-chave, neste caso, foram, deficiência, avaliação, inclusão e especial. Após a identificação destes termos-chave, destacamos os trechos dos PPP que deram origem a três categorias de análise: Abordagem da inclusão; Compreensão da inclusão; e Avaliação Inclusiva. Discutiremos a seguir acerca das visões que as instituições escolares carregam acerca da avaliação inclusiva.

6.5.1. A Abordagem de inclusão de escolas públicas do Distrito Federal

O PPP, como já enfatizado anteriormente, é o eixo norteador das ações adotadas para que a escola alcance seus objetivos, assim como, direcione o trabalho docente no âmbito de sala de aula. Discutiremos nesta categoria de análise a forma com que as instituições abordam a inclusão em seu cotidiano, quais os campos de atuação em propostas pedagógicas que abarquem os educandos com necessidades educacionais, sejam elas, na organização, infraestrutura, eventos, projetos e outras preposições que possam aparecer no PPP.

Escola A

A instituição escolar A, situada em Planaltina – DF, possui vinte e duas turmas, sendo que uma delas de integração inversa. A escola tem 676 estudantes matriculados, destes, 17 são educando com NEE.

Visando abarcar a temática deste tópico, a escola aborda a inclusão em seu cotidiano a partir de um evento denominado “Bate Papo sobre Inclusão e Adequação Curricular”, contudo, não é especificado como esta proposta ocorre. Além de apresentar ações tímidas que promovam o debate da inclusão, observamos que a instituição declara o que já é previsto em lei acerca das adequações curriculares, justificando novamente a falta de profissionais atuantes na sala de recursos

Em nossa escola, atendendo determinação da própria Secretaria de Educação, os professores produzem os termos de adequação curricular. Documento que busca atender em sua individualidade o aluno especial, é confeccionado sob a orientação e acompanhamento das professoras da sala de recurso. Infelizmente a escola não conta desde o início do ano letivo de 2021 com a atuação desse profissional por faltar na própria rede. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.15).

Ao mencionar os ambientes pedagógicos presentes, o PPP destaca o espaço destinado a sala de recursos, porém a ausência do profissional atuante neste referente ao ano de 2021, “Felizmente contamos com o espaço de um laboratório de informática, uma biblioteca, sala de recursos para assistência dos alunos com deficiência (infelizmente não tivemos esse profissional neste ano) e sala da orientação pedagógica - SOE.” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.15).

Verificou-se que no ano letivo de 2022, a escola começou a contar com o apoio de professoras especializadas na Sala de Recursos Generalista - SRG da instituição, assim é enfatizado que, “a inclusão de discentes que possuem deficiência é um desses grandes desafios. Contamos com uma sala de recursos, com disponibilidade de professoras, que muito contribuem com a integração desses alunos.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.39). A SRG visa atender estudantes com diagnósticos de DI, DF, DMU e/ou TGD.

Além disso, é relatado também acerca da adequação curricular das atividades e conteúdo, como previsto em lei.

Em nossa escola, atendendo determinação da própria Secretaria de Educação, os professores produzem os termos de adequação curricular. Documento que busca atender em sua individualidade do aluno com deficiência, é confeccionado sob a orientação e acompanhamento das professoras da sala de recurso (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.39).

A escola traz no PPP de 2022, o auxílio fornecido aos professores pela SRG para a realização das adequações curriculares, porém, no ano de 2021, a realidade foi diferente, como relatado pelo professor Albert, “a escola em que atuo não tem o profissional para a sala de recursos, então o professor não tem esse apoio” (PROFESSOR ALBERT).

A esse respeito, frisamos a relevância do suporte pedagógico fornecido de maneira complementar ao que é trabalhado em sala de aula e os benefícios significativos que podem trazer para o desenvolvimento cognitivo do educando e para a inclusão nas instituições educacionais públicas do DF, para isso é pertinente que a SEEDF, assim como os governos atuantes, promovam a valorização do magistério, além de outras medidas, o aumento de docentes em concursos efetivos para carreira, assim como, formação continuada de qualidade condizente com a realidade vivenciada pelos professores.

Evidentemente, o papel de promover ações inclusivas não é função exclusiva do serviço de Atendimento Educacional Especializado, cabe a toda a escola cumprir esse papel, deste modo, a contextualização de inclusão não deve ser vinculada unicamente as ações desenvolvidas pelo profissional com formação especializada que atua no AEE.

Ainda na análise do PPP de 2022, notamos que uma nova proposta de ação pedagógica é implementada, esta é intitulada de “Essa sala é minha cara”, a comunidade escolar explica que este projeto é embasado em consonância com documentos que abordam a diversidade e a inclusão e tem como objetivo o

[...] fortalecimento da identidade da pessoa com deficiência, potencial criador, imaginação, criatividade, senso estético, concentração, interação com seus pares, aspectos da linguagem visual, autoestima, noções básicas de geometria, uso racional dos recursos naturais e ações para o desenvolvimento sustentável (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.50).

Ao fazer a análise das asserções didáticas concretizadas pela escola, notamos que são planejamentos sutis, mesmo que, o número de estudantes com deficiência sendo pequeno, a inclusão deve e precisa ser tratada como um assunto de toda a sociedade e ser imerso profundamente nesse local essencial para a construção de um Brasil melhor.

Ademais quando se trata da infraestrutura, aponta-se a presença a adaptação realizada nos banheiros para estudantes com deficiências.

Escola B

A escola B é uma escola que abrange as turmas de Ensino Fundamental nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, tem em sua estrutura, 1.285 alunos matriculados, no PPP não consta o número de educandos que são deficientes.

Constamos no PPP da unidade escolar que não há a inserção de projetos, eventos e/ou ações que estejam relacionadas com o tema inclusão, apesar de ser relatado pela professora Rosalind, em sua entrevista, a presença de educandos com deficiências nas salas de aula da

escola, “já trabalhei inúmeras vezes com estudantes que são deficientes, atualmente tenho alunos com autismo e com deficiência intelectual.”. (PROFESSORA ROSALIND).

Observa-se que a escola apresenta parâmetros que podem conduzir ações inclusivas na instituição. Deste modo, é evidenciado que

Envolvimento de todos os profissionais nas formações continuadas; trazer a família para ambiente escolar do aluno; Diálogo contínuo com os profissionais envolvidos nas turmas inclusivas; Adaptações que visam aos projetos e ao currículo do Ensino Fundamental; incentivar o desenvolvimento de habilidades adaptativas sociais, de comunicação, cuidados pessoais e autonomia encorajando e facilitando a participação do aluno. (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.24).

Mas, em um contexto prático, no PPP de 2021 e 2022, não são apresentados meios a serem executados no âmbito escolar. É mencionado ainda no PPP que a unidade escolar, conta com um monitor e quatro Educadores Sociais Voluntários – ESV, que auxiliam os estudantes com deficiências. Atualmente a rede pública de educação do Distrito Federal tem 2.667 ESV, conforme regulamentado no Decreto n.º 37.010 de 23 de dezembro 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), a atuação destes está destinado ao suporte complementar do público da Educação Infantil e da Educação Especial, entretanto, as funções designadas a estes muitas vezes ultrapassam ao que é estipulado, devido à ausência de monitores especializados e ao grande número de educandos atendidos nas instituições de ensino público do DF.

Além disso, é existente na escola sala de recursos, que atende aos estudantes e também é salientado que este serviço proporciona a “promoção de práticas com os demais alunos que visam à conscientização para a inclusão e o acompanhamento de monitor exclusivo aos estudantes ANEE caso haja necessidade.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.24).

Escola C

A escola C, situa-se na Região Administrativa de Planaltina-DF, a escola tem matriculados nos turnos matutino e vespertino 1.100 educandos que estão distribuídos em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA interventiva alfabetização, 1º e 2º segmentos, além da Classe Bilíngue Diferenciada. É destacado no projeto ainda, a matrícula de 92 educandos com deficiências, alocados em turmas inclusivas ou no projeto de EJA interventiva.

A escola conta com AEE de cinco salas de recursos, sendo elas para estudantes com deficiência auditiva e visual, além de três SRG. O objetivo da última engloba o atendimento a estudantes com deficiência intelectual e aos que estão matriculados na EJA interventiva da

alfabetização, 1º e 2º segmentos. Depreende-se também que, a sala de recurso para DA e DI e EJA interventiva realiza o acolhimento e complementação curricular dos alunos da própria escola no contraturno de aula, já a sala de recursos de DV destina-se ao amparo de educandos que estudam na própria unidade escolar e aos que estão matriculados em escolas urbanas rurais e urbanas (públicas e particulares) oriundas da Coordenação Regional de Planaltina-DF.

É apresentado no texto do PPP vários projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, porém, com o tema específico sobre Inclusão, identificamos apenas um, que é denominado: “Trabalhando a Diversidade e a Inclusão na Escola”. De acordo com a instituição é o objetivo desta proposta é estreitar a relação de comunicação entre os educandos com DA, educandos ouvintes e a comunidade escolar, é colocado ainda que “O projeto será desenvolvido durante todo o ano letivo e os estudos acontecerão uma vez por semana com atividades escritas e visuais, também com atividades práticas em Libras.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 172).

O projeto EJA interventiva, foi criado pensando no atendimento de estudantes com deficiências que cursam o 1º e o 2º segmento da Educação Básica, somando-se ao total de sete turmas. Sobre o projeto é esclarecido ainda no PPP que

[...] as turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial que objetiva atender, exclusivamente, aos/às estudantes com quinze (15) anos ou mais, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou com Deficiência Intelectual, com ou sem associação de outra(s) deficiência(s), que não se adaptaram ou que não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais em classes comuns (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 55).

Apesar de a temática deste estudo estar associada propriamente a inclusão em sala de aulas regulares do Distrito Federal, concordamos com Barbosa e Franco (2020) que a proposta da EJA interventiva é um eixo que permite a probabilidade de acesso e continuidade do processo educacional do público-alvo, além disso as práticas curriculares e pedagógicas são repensadas a fim de favorecer a inclusão e inserção dos alunos com deficiência no mundo do trabalho e participação na sociedade como cidadãos. Acerca do projeto, os autores destacam ainda que após a realização de uma pesquisa no ambiente escolar, observa-se “que projetos educacionais inclusivos bem articulados e implementados a partir do cotidiano escolar, construídos pela escola e para a escola, podem ser bem-sucedidos e orientar políticas públicas que garantam direitos básicos para a inclusão de pessoas com deficiência.”. (BARBOSA; FRANCO, 2020, p. 23). Tal conclusão corrobora para que a inserção de novas ações que possam ser formuladas a partir de projetos como a EJA interventiva.

Outra ação pedagógica localizada no PPP da unidade é a Classe Bilíngue Diferenciada, que é uma ação desenvolvida no Ensino Regular e busca atender estudantes surdos, surdocegos e com deficiências múltiplas em uma turma multiseriada. Especificamente na Classe Bilíngue Diferenciada, o professor atuante deve ter formação na área de Libras e terá como função a adaptação das aulas, conteúdos curriculares, atividades e avaliações para os estudantes que estão nela matriculados.

A escola também conta com a mediação de professores intérpretes de Libras nas classes regulares que possuem alunos com deficiência auditiva.

Após a análise do PPP e observações realizadas na instituição, concluímos que a escola possui um vasto número de docentes com formação específica nas várias áreas que abordam a inclusão e que ações pedagógicas e debates com os educandos são efetivados no cotidiano para tornar a inclusão de fato uma realidade, entretanto, apontamos que estas propostas precisam ser melhores descritas no PPP, uma vez que, é a partir deste documento que direcionamos e almejamos a escola que queremos construir, pautados nos preceitos da democracia e da inclusão de todos os alunos que serão atendidos.

Escola D

A presente unidade escolar tem 1.044 estudantes matriculados, divididos em trinta e seis turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, as classes possuem cerca de 32 educandos, com exceção das turmas inclusivas, que como previsto, são reduzidas. Não foi apresentado pela escola a quantidade de estudantes com deficiências.

O texto que compõem o PPP da escola elucida como metas, quando o tema se atrela a inclusão, a “luta da Pessoa com Deficiência e trabalhar a inclusão com rodas de conversas e formação sobre o tema.” e “fomentar, a cultura da paz, o respeito ao próximo e a si mesmo, a busca por empatia e a prática da inclusão, o atendimento às normas, a corresponsabilidade e o protagonismo juvenil buscando prevenir quaisquer ações discriminatórias, violentas ou excludentes.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.42).

Apesar de trazer essas colocações favoráveis, a escola D não mostra eventos, ações, propostas e ou meios que proponham o alcance das metas elencadas.

Acerca do AEE, um dos serviços oferecidos pela instituição é a presença da SRG, que atende a grupos específicos, entre eles, estudantes com Deficiência Intelectual – DI, Deficiência Física – DF, Deficiências Múltiplas – DMU e Transtornos do Espectro Autista – TEA. A instituição aponta que, as atribuições dos profissionais atuantes neste serviço, são de atuar de forma complementar curricular; promover a inclusão; participar do processo

avaliativo; orientar e auxiliar professores na produção de materiais com fins pedagógicos; orientar as famílias; dentre outras (DISTRITO FEDERAL, 2022).

É estipulado no PPP também atividades que serão desenvolvidas pelas SRG, constando entre elas,

Trabalhar atividades de alfabetização/letramento pedagógico; atividades de enigma/desafios; ortografia; classes gramaticais contextualizando-as; atividades que envolvam organização do pensamento; leitura e interpretação de diferentes tipologias textuais; interpretação utilizando vídeos de histórias, músicas e com informações sobre assuntos diversificados; produção de textos (redações, poemas, acrósticos, receitas, depoimentos e etc.) (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.37).

Além da SRG, a escola possui Sala de Recursos Específicos Surdos que ampara estudantes da unidade, ademais de ser polo de atendimento de educandos de outras instituições oriundas de Sobradinho – DF. Depreende do PPP que, a sala de recursos para alunos com DA, tem como objetivo proporcionar meios que favoreçam a aprendizagem e participação desse público no ensino regular, possibilitando o desenvolvimento de ações, atividades e recursos que sejam pontes no processo de ensino e aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Como previsto na legislação os profissionais da sala de recursos atendem aos educandos no horário inverso da aula em classe comum. No ano de 2022, o quadro profissional da escola abrangeu professores especializados na área de exatas e Libras, constando em déficit o AEE para humanas, códigos e português como segunda língua.

Escola E

A escola E é localizada na região administrativa de Taguatinga-DF, a unidade escolar atende 457 estudantes distribuídos em 12 turmas nos turnos vespertino e matutino. Não consta no PPP a quantidade de pessoas com deficiências matriculados. A instituição tem em suas dependências a presença da SRG, que visa, assim como nas demais escolas, o AEE para educandos com deficiências.

Ao realizarmos a busca por termos chave, já mencionados anteriormente, notamos que a escola possui um vasto cronograma de atividades específicas, que são propostas de forma mensal ao longo do ano letivo, estas são atribuídas e desenvolvidas, conforme enfatiza o PPP, pelos profissionais da SRG em articulação com a comunidade escolar. Estão entre essas propostas, resumidamente:

- a) Organização das turmas;
- b) Palestras com professores da sala regular sobre adequação curricular;
- c) Entrevistas e reuniões com responsáveis de alunos atendidos pela SRG;
- d) Ações didáticas voltadas para a Semana da Inclusão;
- e) Horta inclusiva;
- f) Apresentações culturais dos estudantes atendidos pela SRG;
- g) Organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- h) Articulação em profissionais da SRG e docentes do Ensino Regular;
- i) Festa junina inclusiva;
- j) Jogos interativos entre classes;
- k) Ações de prevenção ao suicídio e sensibilização para o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência;
- l) Projeto Pedal Social;
- m) Jornada Vocacional;
- n) Confraternizações com professores, estudantes e educadores sociais.

Além de elencar essas atividades direcionadas, consta também no PPP da instituição a descrição de um projeto interventivo nomeado como “Projeto de Horta Escolar Inclusiva e Promoção da Saúde”, sob a responsabilidade da SRG. O projeto vislumbra, o respeito a natureza, prática do cultivo orgânico, abordar sobre a diversidade de plantas, despertar o interesse dos educandos, utilizar materiais recicláveis, propor e conhecer práticas sustentáveis de alimentação, desenvolver autonomia e capacidade de observação, dentre outros objetivos (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Consideramos que nesta instituição, a temática da Educação Inclusiva constantemente trabalhada no âmbito escolar, deste modo, concorda-se com a visão de que uma Educação Inclusiva necessita de uma proposta integrada ao PPP da escola regular, já que, coaduna-se com evidenciação de Veiga (2004, p.1), de que “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

6.5.2 Compreensão da inclusão das escolas públicas do Distrito Federal

Da mesma forma que buscamos identificar estratégias e intervenções pedagógicas atreladas a inclusão, procuramos compreender como as escolas participes abordam a inclusão em seu PPP. Para isso, partimos do ponto de que as escolas inclusivas precisam e devem ser conscientes quanto ao seu papel na comunidade escolar e na sociedade, isto quer dizer que, é necessário ter uma visão compartilhada de valores e ideais, gerando compromisso e desempenho diante dos sucessos, fracassos e dificuldades ao longo do percurso do processo inclusivo. Os tópicos a seguir reúnem concepções levantados pelas unidades escolares diante da sua visão de inclusão.

Escola A

Identificamos que a escola apresenta uma percepção de inclusão associada a diversidade, a partir de tal colocação

Este PPP orienta-se pelo princípio da participação verdadeiramente democrática de todos os agentes que se relacionam com a escola. Intentando desenvolver projetos que busquem a inclusão dos discentes, cumprindo assim a base mais elementar de suas prerrogativas, o de preparar os alunos para viverem como cidadãos conscientes, aptos para servirem à sociedade produtivamente, como seres humanos plenos e conscientes de seus direitos e deveres (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 35).

Ao trazer essas perspectivas, percebemos que este pensamento coaduna com sentido amplo de inclusão, na qual “o ensino inclusivo é a prática da inclusão para todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 2008, p.21). Isto significa que a visão de inclusão da escola interliga-se a uma questão de direitos humanos, onde todos tem direito de fazer parte da escola. Mas, conforme visto no tópico anterior, nesta escola, poucas ações pedagógicas são adotadas para que o tema seja presente em seu cotidiano.

Além de trazer essa compreensão a instituição também menciona em seu texto, seu entendimento de concepções que se interlaçam a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que por sua vez, assegura em seu capítulo IV que: “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência”. Encontramos elementos que mostram que a escola identifica que, para que, haja sucesso na inclusão de estudantes com deficiências é preciso que o trabalho seja colaborativo e articulado entre o AEE e a classe regular.

Escola B

Vislumbramos que assim como a escola A, esta instituição escolar traz no texto do seu PPP, a inclusão para todos de uma forma geral, nota-se na seguinte colocação “A Unidade Escolar trabalha com a inclusão de todos os alunos e procura garantir o desenvolvimento respeitando as diferenças e assegurando que todos tenham as mesmas possibilidades e oportunidades.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 24). Apesar de englobar uma concepção vasta acerca da inclusão, ao analisarmos em um momento anterior, não observamos planos, ações, eventos e/ou projeto que acoplem a temática, fator relatado no tópico anterior.

À luz da consideração acentuada pela instituição, contrapomos tal visão de igualdade de oportunidades, com a reflexão realizada por Mantoan (2006, p. 20)

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo à escola comum de pessoas com deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada (MANTOAN, 2006, p. 20).

Deste modo, coadunamos com perspectiva da autora que ao matricular o educando em um determinado ano, a escola o intitula como diferente, porém ao final do período letivo há um padrão de igualdade que precisa ser necessariamente alcançado (MANTOAN, 2006).

Por fim, a unidade escolar aponta como um dos seus objetivos possibilitar aos estudantes condições de acessibilidade, permanência e qualidade no ensino, independentemente de suas particularidades. Considera ainda que para alcançar tal propósito é necessário promover ações que, I – insiram a família no ambiente escolar; II – formações continuadas; III – constante diálogo entre os profissionais do AEE e professores das classes regulares; IV – adaptações de atividades e curriculares e por fim; V – incentivar e encorajar os educandos na sua trajetória escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Escola C

Tornar a escola inclusiva, não significa unicamente cumprir os direitos garantidos em leis, obviamente que o cumprimento delas é sumariamente é imprescindível, contudo, como já mencionamos em momentos anteriores, a homogeneização não é definitivamente o caminho para alcançar uma escola inclusiva, é necessário considerar as diferenças e fazer delas um itinerário para gerar melhores condições de ensino e aprendizagem. A escola denominada

como Escola C, neste estudo, nos expõe no seu PPP, em um primeiro momento, aspectos que estão atrelados a aplicabilidade do que já é previsto em lei, uma vez que, evidencia dispositivos dispostos na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, na Resolução n.º 1/2012-CEDF, na LDEN de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto nº 6.571/2008 que retratam sobre a Educação Especial na Educação Básica.

Além disso, ao procurarmos pelas palavras chaves definidas previamente, encontramos números trechos que tratam da inclusão por uma perspectiva social, podemos observar com base nas colocações a seguir

A fim de ampliar as possibilidades de acesso do/da estudante ao trabalho, ao emprego, à geração de renda e à efetiva inclusão social, os/as alunos/as são encaminhados/as a cursos profissionalizantes, ao Serviço de Orientação ao Trabalho – SOT e ao mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 56).

[...] faz-se necessário o empreendimento de esforços coletivos em prol da equiparação de oportunidades de condições de formação a todo/toda cidadão/ã. Como parte integrante desse processo e como contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. Reitera-se, assim, a educação inclusiva como sendo um meio privilegiado ao alcance da inclusão social (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 58).

Notamos em um contexto prático e a partir de vivências na unidade escolar, que há o reconhecimento da inclusão da pessoa com deficiência nas classes regulares como uma prioridade, mas ao explicar sua visão de inclusão no PPP, está exprime um ângulo voltado para a inclusão social. Assim, considera-se que, para que, uma proposta de PPP efetiva de inclusão da pessoa com deficiência necessita de uma exploração muito clara do assunto e dos meios que são previstos para concretizá-la.

Escola D

Na escola D, destacamos que a Educação Inclusiva está sendo abordada em ações pontuais pela instituição, com o objetivo de promover o acesso e a permanência dos estudantes, os enfoques relacionados a inclusão são genéricos e não esclarecem qual a posição da escola diante da inclusão de pessoas com deficiência especificamente na unidade. Em uma parte do PPP, identificamos a seguinte colocação

O desafio apresentado para o 3º Ciclo para as Aprendizagens consiste em superar o ensino fragmentado, criando experiências educativas que possibilitem a aprendizagem, a inclusão e o compromisso com a mudança de relações assimétricas de poder (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 35).

Outro ponto assinalado pelo PPP da referida escola, é a inclusão digital e a inclusão social dos educandos através de projetos e ações definidas na proposta pedagógica.

Como já elucidado, no tópico anterior, que fala acerca da abordagem inclusiva nas escolas participantes, dando ênfase as ações pedagógicas. Notamos que ao analisar o PPP desta unidade educacional, consta em uma de suas metas, debater sobre a luta da pessoa com deficiência na instituição, contudo não são apontados os mecanismos que iram promover essa reflexão. A esse respeito, Mantoan (2006, p. 36) contempla um argumento que precisa ser considerado pelas escolas e devem claramente ser exteriorizados no PPP

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação de profissionais de educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo (MANTOAN, 2006, p. 36).

Ancorando-se nessa perspectiva, a proposta pedagógica da escola deve assegurar aos estudantes o pleno desenvolvimento de suas capacidades, assim como, assegurar recursos, serviços, projetos, atividades e avaliações que se comuniquem de forma complementar ou suplementar nas classes regulares da Educação Básica. Quando essas decisões pedagógicas e os objetivos traçados para o ano letivo estão subentendidos no PPP da escola, irrefutavelmente o processo de inclusão adquire uma natureza ainda mais complexa, tornando as práticas docentes adotadas em sala de aula condescendente a exclusão.

Escola E

Assim como nas análises decorridas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas antecedentes, observamos que na Escola E, a visão de inclusão é revelada a partir de ações cotidianas no espaço escolar, concordamos que a temática deve ser profundamente e constantemente tratada por todos os profissionais e pelas comunidades das instituições, contudo, os ideais de valores e princípios devem estar explicitamente descritos no texto do PPP.

Ao pesquisarmos por termos chaves, notamos que a unidade escolar propõe planos de ação para executar as metas asseguradas no Plano Distrital de Educação - PDE, mais precisamente a Lei de número 5.499 de 14 de julho de 2015, pensando na inclusão de estudantes com deficiências, o texto do PPP explica acerca da meta 4 exposta no PDE que diz

Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, transtorno do déficit de atenção hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortográfica, disgrafia,

dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 22).

Ao demonstrar a meta 4 do PDE no PPP a escola preconiza articular e integrar a comunicação entre o Serviço de Apoio a Aprendizagem – SAA, o Serviço de Orientação Pedagógica – SOE e o Atendimento Educacional Especializado – AEE para favorecer o desenvolvimento de projetos e atendimentos coletivos e individualizados dos educandos com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de inclui-los em todas as propostas pedagógicas desempenhadas ao longo do letivo.

Discorremos no tópico anterior que a referida escola aponta no seu PPP diferentes atividades que visam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim realçamos que a instituição materializa meios que possam permitir o acesso e permanência destes estudantes em classes regulares, cumprindo o que é assegurado pela meta 4 do PDE e defendido pela própria escola como um objetivo a ser alcançado. Embora, inferimos que é preciso ir além da implementação da legislação, é preciso estar em constante renovação e avaliação da proposta pedagógica para que o direito a educação de qualidade não seja meramente associado a matrícula e integração nas turmas regulares.

6.5.3. A avaliação da aprendizagem inclusiva nas escolas públicas do Distrito Federal

A escola é um ambiente privilegiado para a construção da aprendizagem dos educandos, mesmo havendo regimento e legislações específicas, como a LDBEN, as instituições educacionais possuem autonomia para elaboração de um PPP flexível que se adeque as necessidades da comunidade escolar. A avaliação como um componente do processo condução para o alcance das aprendizagens, concordamos que deve ser apresentada no PPP com a devida importância, uma vez que, o grau de responsabilidade de executar uma avaliação dialógica e formativa parte não apenas do professor regente, mas também da unidade escolar em que se encontra.

Reconhecendo os aspectos destacados, consideramos necessário neste estudo, conhecer como cada escola apresenta a avaliação da aprendizagem em seu PPP, assim como, se a caracteriza com um viés inclusivo, no que tange a perspectiva da Educação Especial. Assim, como já descrito em momentos precedentes, buscamos por palavras chaves atreladas a cada tópico e contemplamos trechos relevantes para a discussão da temática.

Escola A

Verificamos que quando a escola menciona a avaliação da aprendizagem no contexto do PPP, ela a difundi a partir de uma compreensão formativa, destacando que, “Pauta-se na Avaliação Formativa que é um processo interativo, através do qual, educadores e educandos aprendem sobre si mesmos. A reflexão sobre o desempenho é mais rica quando realizada por todos os envolvidos.” (DISTRITO FEDERAL 2022, p. 43). Consolida-se ainda nesta proposta pedagógica, a intenção de que o professor regente promova meios avaliativos distintos para abarcar o processo de construção dos conhecimentos dos educandos matriculados na escola.

Além destas falas, há uma colocação que nos chamou atenção no PPP da unidade escolar, de que, “A situação atualmente vivida no sistema escolar, em termos de avaliação, apresenta inúmeros desafios visto que há educadores que não foram preparados para criticar a própria prática pedagógica.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 43). Ao enfatizar essa colocação a escola concentra a responsabilidade da avaliação da aprendizagem somente ao docente que está como regente em classes comuns, e na maioria das escolas da rede pública DF, não há infraestrutura adequada, apoio pedagógico contínuo, além de que, é comum que as salas de aulas sejam compostas por um número excessivo de educandos. Cabe ressaltarmos que, para que a avaliação seja inclusiva é preciso que todos os agentes da comunidade escolar estejam imersos e comprometidos na execução da proposta pedagógica construída democraticamente.

Romão (2011) aponta que para além do PPP, a avaliação da aprendizagem inclusiva, deve ser pensada em consonância com o projeto de nação que se deseja ter, qual postura de educandos desejamos ter para se alcançar a aprendizagem de todos, deste modo, o autor realça ainda que no caso do sistema brasileiro de ensino, é necessário de um acordo que evidencie o referencial de qualidade de ensino que se almeja, assim acentua-se que,

Ao tratarmos, especificamente, da avaliação da aprendizagem escolar, temos de ter em mente as relações pedagógicas estabelecidas em função do projeto educacional adotado, que, por sua vez, é a expressão escolar do projeto de sociedade imposto pelas elites ou por elas acordado com as demais classes sociais. É obvio que tal imposição não se realiza fora de uma conjuntura, que relativiza tanto por causa das concessões a serem feitas às estratégias de dominação, quanto pelas conquistas efetivas das classes subalternas. Significa dizer que a avaliação da aprendizagem escolar deve estar atenta não só aos indicadores colocados pelo projeto pedagógico, mas também ao projeto social hegemônico mais amplo e ao contexto no qual as relações sociais se dão (ROMÃO, 2011, p. 43).

Concluimos então que, a avaliação da aprendizagem imprescindivelmente deve romper com os modelos padronizados estipulados por classes sociais dominantes e deve ser construída de maneira coletiva por aqueles que compõem determinada realidade social, cabe

também a escola trabalhar de forma síncrona com os professores para que avaliação seja um componente democrático, justo, inclusivo em todas as esferas e que permita a formação de cidadãos críticos e reflexivos da realidade que concerne o Distrito Federal e o Brasil como um todo.

Também é mencionado no PPP da unidade escolar outros tipos de avaliação, entre elas a institucional e em larga escala, que não abrangem a proposta desta tese, mas seus resultados são igualmente importantes para a qualidade do ensino público do DF, e que se configuram em meio de oportunizar a inclusão nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Escola B

Na análise do PPP desta unidade escolar, observamos que, em conformidade com o PPP da instituição anterior, a avaliação da aprendizagem aparece no texto com base em uma perspectiva formativa, o trecho deixa claro essa interpretação: “O processo de ensino-aprendizagem requer uma concepção de avaliação no seu aspecto formativo, em que considerem os diferentes aspectos da vida integral do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 31).

Ademais também é evidenciado no texto que compõem o PPP, que a escola compreende a avaliação da aprendizagem como um componente a ser construído de maneira coletiva, nota-se através do seguinte trecho:

[...] será necessária a contribuição de todos os envolvidos no processo: equipe gestora, educadores, pais, alunos, enfim, toda a comunidade escolar, uma vez que toda a dinâmica da escola, em grande maioria, é resultado da participação de todos. A sala de aula será um espaço de construção cotidiana, onde professores e alunos devem interagir, mediados pelo conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 30).

Apesar de, apresentar essa concepção, a unidade escolar sustenta como um objetivo específico padronizar métodos avaliativos para toda a escola, o que se encontra na contramão da avaliação da aprendizagem formativa e inclusiva. Para essa situação específica, Luckesi (2011) acentua que, a escola opta no seu PPP cumprir os conteúdos curriculares propostos para aquele determinado ano/série, entretanto

Como mediadores do projeto político pedagógico de nossa escola, é preciso que os conteúdos escolares ensinados e aprendidos sejam recursos que possibilitem ao educando não só repetir, mas, sobretudo, serve-se deles para se relacionar melhor consigo mesmo, com o mundo e com os outros (LUCKESI, 2011a, p. 101).

Deste modo, o processo de ensinar e aprender devem ser adequados a singularidades do educando, importa a prática educativa e as avaliações da aprendizagem tornar os estudantes protagonistas de sua própria história.

Em outro trecho do PPP em que fala sobre as avaliações da aprendizagem, a instituição realça que segue documentos produzidos pela SEEDF, como as Diretrizes de Avaliação Educacional, Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, o Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF e o Currículo em Movimento da Educação Básica, focalizando suas importâncias no apoio didático e pedagógico no planejamento, elaboração e desenvolvimento das avaliações da aprendizagem na Educação Básica.

A escola também apresenta no texto do seu PPP que, “A cada bimestre serão aplicados testes, provas, além de outros elementos que ficarão a critério do professor, levando em consideração a turma e o estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2022, 33). Ao trazer essa colocação a escola deixa a sugestão de possíveis atividades avaliativas que podem ser realizadas em sala aula e posteriormente apontam para a necessidade de um projeto interventivo, definido pelo professor diante da necessidade de cada turma, para recuperação contínua.

Mesmo retratando esse discurso em momento anterior é exteriorizado como objetivo específico da escola a padronização de estratégias avaliativas e tal ponto mostra-se confuso no texto, já que, ao considerar que as avaliações da aprendizagem devem ser formativas, assim como, direciona a SEEDF.

Cabe a escola, juntamente com o corpo pedagógico repensar meios que estejam envolvidos com a formação do pensamento crítico e reflexivo dos discentes, é de extensa relevância considerar a preposição de todos que atuam no âmbito escolar, objetivando compreender princípios que aludem sobre igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério no PPP (VEIGA, 2004).

Escola C

Quando a avaliação é tratada no PPP desta escola, observamos que há predominância de uma perspectiva de avaliação qualitativa, o trecho destacado embasa tal colocação:

[...] propõe desenvolver práticas avaliativas formativas (que se propõem a analisar e identificar a adequação de ensino com o verdadeiro aprendizado dos/das alunos/as), bem como a avaliação em uma perspectiva diagnóstica, processual e contínua, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de atitudes coerentes com a formação integral do sujeito (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 45).

Em concordância com o exposto pela escola, conferimos que a avaliação formativa é uma maneira de compreender e sistematizar o funcionamento da aprendizagem dos alunos, com o intuito de autorregular o processo de ensino adotado, podendo assim direcionar e individualizar as ações no âmbito escolar.

A unidade escolar dá continuidade no PPP, explanando estratégias avaliativas que podem ser parte das decisões pedagógicas, “assim, é de suma importância o/a professor/a utilizar instrumentos diversificados que possam ir além dos testes e das provas, como, por exemplo, pesquisas, relatórios, seminários, autoavaliação e trabalhos em grupo.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 49). Assentimos com a concepção difundida no PPP da escola, de que a adoção de múltiplas ações avaliativas para abarcar a diversidade que compõem o público das instituições escolares públicas do DF. Todavia, ao vislumbrarmos uma avaliação da aprendizagem inclusiva cíclica, na qual a construção do conhecimento e a regulação dos processos de ensino estão em um ciclo investigativo constante, é substancial que, “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação aos homens de quem recebeu.” (FREIRE, 1987, p. 59).

Isso significa que, avaliar não se resume a aplicar um instrumento de maneira isolada e a partir dele orientar-se como um único indicador da aprendizagem. O processo avaliativo está concentrado no planejamento de cada aula, na definição dos objetivos e na reflexão do currículo real que é aplicado em sala.

Ao retratar uma perspectiva de avaliação diagnóstica, na qual é mencionado que, “[...]com o intuito de analisar o que não foi consolidado nos anos anteriores, a avaliação diagnóstica é aplicada, no início do ano letivo, em todos os componentes curriculares e, se faz do registro de todos os dados para acompanhamento e avaliação.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 105). Neste aspecto, a instituição segue o que é orientado para SEEDF em suas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014, p. 26) de que

Para que a função formativa se desenvolva, ela necessita da avaliação diagnóstica; essa, por sua vez, deve ocorrer sempre que necessária, servindo para auxiliar e fortalecer processos e procedimentos da avaliação, especialmente, quando ocorre para identificar e analisar as aprendizagens existentes ou a falta delas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26).

Assim, depreende-se que a SEEDF considera a avaliação diagnóstica com um papel norteador do processo de construção do conhecimento dos estudantes que fazem parte da rede pública de ensino. A avaliação diagnóstica permite ao docente enxergar a realidade como de fato ela é, como viemos mencionando neste estudo, os educandos do DF encontram-se em

cotidianos diversos, que por sua vez, são complexos e necessitam de uma atenção individualizada. A esse respeito Luckesi (2011, p. 268) desvela que, “[...] avaliar para a aprendizagem do educando implica, como ponto de partida, acolhê-lo como está, sem qualquer julgamento que o discrimine, para a partir daí decidir o que fazer. O mesmo aliás, deve ocorrer com todas as situações educativas cotidianas.”

Ainda quando a escola delibera sobre a avaliação, são delineados aspectos específicos executados durante o ano letivo, estando entre eles a semana de provas, em que, são aplicadas provas escritas das disciplinas referentes ao Ensino Fundamental nos anos finais. Além de,

ressaltar esses parâmetros, a instituição esclarece que, essas propostas avaliativas são de cunho qualitativo, com o sentido de que o professor deve fazer com que esse processo avaliativo não seja burocrático e apenas de natureza somativa, mas que vise acompanhar, reorientar e reconhecer possíveis avanços e dificuldades.

Constatamos no texto também acerca da recuperação contínua, avaliação institucional e avaliações em larga escala. Percebemos que muitas propostas avaliativas são adotadas e direcionadas de acordo com PPP da escola, além de que, a visão de avaliação com o viés formativo cumpre o que é direcionado pela própria SEEDF acerca do assunto. Apesar disso, não há propostas presentes no documento que estejam atreladas a avaliação inclusiva.

Escola D

Quando a escola aborda acerca da avaliação em seu PPP, há a exposição da seguinte definição: “[...] a avaliação é o processo que mostra o que estudante aprendeu, mas não é só isso, mostra como ele mudou seu modo de pensar e se as metodologias usadas pelo professor atingiram as expectativas previamente traçadas.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 29). Ao tratar da avaliação da aprendizagem, deste modo, a escola segue o que é proposto pela própria SEEDF, assim como, nas demais escolas investigadas, de que a avaliação deve ser processual e contínua, caracterizando-se como formativa.

Além disso, a avaliação da aprendizagem surge no PPP da unidade escolar destacando outro aspecto que a configura como formativa

[...] a avaliação deve ser um processo contínuo, realizado diariamente (observando a participação dos educandos em sala de aula ou propondo a resolução de problemas, trabalhos em grupo, produções de texto, por exemplo), que busque a detecção e posterior correção de falhas na assimilação dos objetos do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 29).

De forma global, a avaliação formativa está ligada intencionalmente a gestão do processo de ensino e aprendizagem, isso quer dizer que, a concepção de avaliação formativa

leva o docente a observar e analisar de forma cuidadosa sua didática avaliativa, compreendendo as particularidades que abrangem os casos específicos, contudo, em nossa realidade contemporânea, a corrida pela quantificação do aprendizado está enraizada na escola, neste caso, fica claro que para que a avaliação seja construída em uma perspectiva formativa, o professor precisa elaborar técnicas e critérios de observação, interpretação e intervenção em seu trabalho escolar (PERRENOUD, 1999). Assim

Uma avaliação formativa, no sentido mais amplo do termo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens. A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade. Entre momentos de apoio – interno ou externo – e verdadeiras pedagógicas diferenciadas, há todo o tipo de organizações intermediárias, mais ou menos ambiciosas (PERRENOUD, 1999, p. 149).

A escola destaca também que “No passado os educadores defendiam que a única forma de avaliação era a aplicação de provas escritas, ocasião em que os estudantes fazem um teste, recebem uma nota e são classificados como aprovados ou reprovados.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 29). Percebeu-se com esse trecho que a unidade escolar concentra unicamente aos docentes a responsabilidade da avaliação da aprendizagem em sala de aula ser somativa e classificatória, entretanto, mesmo que a própria SEEDF adote um sistema de avaliação formativo, ainda são utilizadas notas para classificar o estudante em aprovado ou reprovado para avançar nos anos posteriores. Além disso, avaliar não é uma tarefa fácil e configura-se em uma inconsistência dos cursos de formação inicial de professores, por conseguinte, está é uma questão a ser pensada coletivamente por agentes da educação. A esse respeito, Romão (2011, p.49) indica que

Avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação. Imagino mesmo que professores recém-formados e engajados na atividade profissional deveriam ser, obrigatoriamente, assistidos por colegas mais experientes, pelo menos nos momentos da avaliação mais sistemáticas e periódicas. Ou – o que seria a solução mais correta – seriam constituídos conselhos de classe em todas as escolas, com atribuições avaliadoras, que ajustariam instrumentos de avaliação, formas de sua aplicação e correção e até mesmo resultados (ROMÃO. 2011, p.49).

Com a colocação do autor, apreende-se que o docente precisa de constante apoio pedagógico e que o educando não pertence meramente a uma classe escolar, mas faz parte de toda a rede de ensino público do Distrito Federal.

Ao longo do seu PPP, a escola sempre retrata a avaliação da aprendizagem como formativa e contínua, como já mencionado, tal aspecto é um direcionamento da própria SEEDF, em uma das colocações realizadas pela instituição, sugere-se como estratégias

avaliativas consideradas formativas: “Pesquisas, relatórios, questionários, testes ou provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, dramatizações, dentre outros.” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 48).

Diante dos resultados obtidos a partir das avaliações consideradas formativas, é salientado no PPP da unidade escolar que

A avaliação formativa deve ser contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno, avanço de estudos e progressão parcial com dependência, recuperação paralela e contínua para alunos de baixo rendimento escolar e aproveitamento de estudos concluídos com êxito e frequência mínima de 75% do total de horas letivas estabelecidas para o ano e semestre letivo (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 47).

Neste caso, percebemos que a escola D ressalta com frequência a avaliação com enfoque qualitativo seguindo o que é disposto pelo regimento interno e as diretrizes avaliativas da SEEDF.

Escola E

Ao retratar a avaliação em seu PPP, a escola E inicialmente interliga três possíveis formas de avaliação, sendo elas: da aprendizagem, institucional e em larga escala. Contudo, ao analisarmos os trechos identificados, selecionamos os que se atrelam ao campo deste estudo que é a avaliação da aprendizagem. Assim como nas unidades educacionais antecedentes e como orienta a SEEDF a instituição segue o modelo de avaliação formativa, salientando que “o sentido da avaliação para as aprendizagens é proporcionar ao estudante formas distintas de ser avaliado e de alcançar o conhecimento com qualidade e não simplesmente da avaliação das aprendizagens de forma conteudista, quantitativa e classificatória” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 43).

Além da menção realizada acima no PPP, é enfatizado também que a avaliação deve seguir um aspecto processual, diagnóstica, formativa e contínua, deixando claro o posicionamento adotado pela escola. Concentra-se similarmente no documento a descrição de estratégias dispostas ao longo do ano letivo, sendo elas: ficha de acompanhamento individual, autoavaliação, realização de tarefas, frequência, pontualidade, participação, apresentação de seminários, confecção de painéis educativos, estudos dirigidos, elaboração de atividades lúdicas, oficinas de teatro, leitura, cinema e música, dentre outras ações avaliativas (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Especificamente nesta instituição é determinada um formato de avaliação da aprendizagem padrão aplicada para todas as turmas matriculadas, esta atividade é denominada Estudo Dirigido Integrado que engloba as áreas do conhecimento: linguagem, códigos, redação, ciências da natureza, matemática e ciências humanas. Nesta proposição há a delimitação de uma pontuação a ser adotada pelos docentes, estes por sua vez irão eleger um tema gerador e deveram elaborar questões para cada campo do conhecimento mencionado. Segundo consta no PPP, o objetivo da avaliação é valorizar a aprendizagem e desenvolver uma avaliação flexível e interdisciplinar. Apesar de especificar o modo de aplicação do Estudo Dirigido Integrado, assim como, sua elaboração e ações adotadas posteriormente a avaliação, não é mencionado a forma que a proposta será realizada com os estudantes com deficiências.

São explanadas no PPP, inclusive, outras duas ações avaliativas desenvolvidas na escola: Avaliação Multidisciplinar e Avaliação bimestral, ao descrevê-las, assim como o Estudo Dirigido Integrado, há uma sugestão de pontuação, forma de aplicação e estratégia de elaboração conduzida pelos professores da instituição, e novamente não é perceptível a forma com que serão executadas com os alunos com deficiências.

Percebemos com a leitura dos dispositivos que falam da avaliação da aprendizagem que há uma predominância pela determinação de pontuações, apesar de ser exigido notas e menções para a aprovação dos estudantes, a quantificação da aprendizagem perpetua uma cultura comparativa ao invés de fortalecer a concretização da avaliação da aprendizagem a partir de uma vertente processual e qualitativa. Na cultura cumulativa e tradicional da avaliação da aprendizagem nos deparamos apenas com o desempenho dos educandos em propostas específicas, não importa a compreensão do processo e o feedback que pode ser fornecido ao professor. Luckesi (2011, p. 177) nos aponta uma consideração relevante acerca dessa característica:

Uma prática educativa que tem a avaliação como seu recurso subsidiário de construção dos resultados desejados deve estar fundada na crença de que todo educando aprende e, por aprender se desenvolve. Isso implica investimento cotidiano em sua aprendizagem. Nesse caso, as dificuldades não deverão ser fonte de desânimo, mas sim desafios que convidam o educador a investir mais e mais nos educando. Com investimento, todos aprendem e se desenvolvem (LUCKESI, 2011, p. 177).

Concordamos que quando há uma padronização de atividades avaliativas da aprendizagem a serem implementadas em grande extensão, perde-se a concepção de que a

avaliação está consistida na configuração processual e de que os aspectos qualitativos se sobressaem aos quantitativos. Sobre isso, Romão (2011, p. 25) reforça que

Além das deficiências no processo de aprendizagem, pensamos que o sistema de promoção implantado nas escolas elementares do país é responsável pelo artificialismo das situações e pela precariedade dos instrumentos de avaliação, que também podem estar levando os alunos a um registro de desempenho não correspondente à competência efetivamente adquirida no domínio de conhecimentos, habilidades e posturas (ROMÃO, 2011, p. 25).

Deste modo, é conveniente que a escola, e conseqüentemente, os docentes, levem em consideração um contexto real, tanto do cotidiano pedagógico, como as singularidades culturais, sociais e necessidades particulares de cada estudante. Irrefutavelmente, para que possamos nos encontrar nesta realidade, há a necessidade de se rever muitos princípios consolidados nos sistemas de ensino quando se trata de avaliação da aprendizagem, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, encaminha as unidades escolares para a efetivação de uma avaliação formativa, conforme é definido nas Diretrizes da Avaliação Educacional, “A avaliação possui diversas funções; contudo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12).

6.6 A avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências na prática

Com a condução deste estudo, a avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências apresentou-se em duas vertentes, o discurso e a implementação em um contexto real. Ao realizar as entrevistas com docentes participantes, que são regentes na disciplina de Ciências Naturais, conhecemos suas concepções inerentes a avaliação e ao realizarmos as observações em situações práticas vislumbramos como se dá a prática avaliativa no Ensino de Ciências no âmbito escolar.

Deste modo, foram observadas cinco turmas, nas quais os professores ministravam no momento aulas de Ciências Naturais. Como já mencionado, conforme a modulação da estratégia de turma, todas são consideradas Classes Comuns Inclusivas, que tem como característica a redução da quantidade de educando para atender pessoas com deficiências e/ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Na tabela 1, exposta a seguir, apresentamos dados das turmas e o tipo de especificidade dos estudantes que nelas se encontravam.

TABELA 1. CARACTERÍSTICAS DA TURMA E ESPECIFICIDADE DOS ALUNOS.

Professor regente	Quantidade de estudantes na turma	Discentes com deficiência	Especificidade
Professora Marie	24	1	DI e Transtorno
Professor Galileu	28	1	Transtorno
Professor Albert	28	2	Transtorno
Professor Dalton	24	1	DI e Transtorno
Professora Rosalind	30	2	DI

Fonte: Autora (2023).

Além das singularidades das turmas observadas, no momento que observamos as aulas da rede pública de ensino encontravam-se em formato híbrido, assim parte da turma realizavam atividades em uma plataforma específica e outra parte tinham aulas presenciais.

Para analisar os dados obtidos nas observações, foram criadas três categorias, sendo elas: Ensino de Ciências e a Avaliação da Aprendizagem; Avaliações da Aprendizagem no Ensino de Ciências em um Contexto de Ensino Remoto; e Avaliação Inclusiva e o Desenvolvimento Humano.

Por vivenciarmos uma realidade peculiar, ocasionada pela pandemia do COVID- 19, os momentos definidos pelos docentes para que ocorressem as observações tiveram que ser adaptados ou remarcados devido a contração da doença viral por parte dos discentes e ou professores da escola. No entanto, mesmo nos encontrando em uma situação muito exaustiva para todos os envolvidos no processo educativo, os professores foram solícitos e se comprometeram com os desdobramentos da pesquisa, contribuindo conseqüentemente para

produções significativas para o Ensino de Ciências e para o processo de inclusão nas escolas públicas do Distrito Federal.

6.6.1 Ensino de Ciências e a avaliação da aprendizagem

Para conhecer o contexto avaliativo da aprendizagem no contexto escolar, além das percepções expressadas pelos docentes, foram feitas observações em momentos específicos, nos quais foram aplicadas atividades avaliativas definidas pelos mesmos. Após a concordância e assinatura do TCLE da escola e dos professores, observamos por volta de 120 minutos das aulas em que ocorreram a implementação de avaliações. Para coletar os dados nesta etapa do estudo foram realizadas gravações de áudio e foram fotografadas as intervenções avaliativas executados pelos professores, conforme a sua permissão.

A princípio visamos identificar a estratégia de avaliação da aprendizagem adotada pelos professores regentes, conforme e o quadro 8, exposto a seguir.

QUADRO 8. AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM APLICADAS EM CINCO ESCOLAS PÚBLICAS DO DF.

Professor Regente	Estratégia Avaliativa Aplicada
Professora Marie	Prova escrita com adequação curricular.
Professor Galileu	Roteiro avaliativo sobre uma atividade experimental.
Professor Albert	Teste escrito de consulta com adequação curricular.
Professor Dalton	Prova escrita com adequação curricular.
Professora Rosalind	Prova escrita com adequação curricular.

Fonte: Autora (2023).

Observou-se que, predominantemente, foram aplicadas atividades de cunho avaliativo no final do bimestre letivo com o intuito de constatar ou até mesmo quantificar a aprendizagem dos estudantes. Notou-se também, através da disponibilização das propostas executadas em sala de aula, que todas as avaliações tiveram que ser adaptadas devido aos graus de comprometimento dos estudantes presentes nas turmas.

Sobre essa particularidade, a Educação Especial é consolidada por intermédio da lei máxima de educação no Brasil, a LDBEN, que por sua vez, assegura ao educando com necessidades especiais adequações curriculares, de método, recursos, dentre outras. Comprometendo-se com o que é determinado por lei, corrobora-se que os docentes participantes realizam as devidas adequações, até mesmo, pelas particularidades que os estudantes possuem. Nas Orientação Pedagógica para a Educação Especial (2010), a SEEDF compreende que as adequações curriculares são

[...] medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a favorecer a sua escolarização. Reitera-se que o currículo regular é tomado como referência básica e, a partir dele, são adotadas formas progressivas para adequá-lo, a fim de nortear a organização do trabalho de acordo com as necessidades do estudante. Essas adequações curriculares correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor e ao seu preparo para trabalhar com os estudantes. Essas adequações são definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação voltados a facilitar a aplicação do currículo escolar de forma mais compatível com as características específicas do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 41).

Neste estudo, temos o entendimento que as adequações curriculares são deliberações importantes e necessárias para a grande diversidade de educandos que fazem parte do sistema de ensino público do Distrito Federal e inferem acerca da igualdade de oportunidades educacionais oferecidas na prática escolar.

Além das adequações curriculares, identificadas nas avaliações da aprendizagem, percebemos que houve uma prevalência da aplicação das provas escritas e teste na própria sala de aula regular, apenas o estudante da turma do professor regente Galileu necessitou de atendimento especializado da professora da Sala de Recursos Generalista da escola denominada como “E”. O educando do professor Dalton já contava com a assistência de uma Educadora Social Voluntária, devido a suas particularidades de desenvolvimento cognitivo.

Buscando também conhecer as ações antecedentes e posteriores a avaliação da aprendizagem aplicada aos discentes da turma com deficiência, sendo assim, elaboramos o quadro 9, com as informações coletadas.

QUADRO 9. AÇÕES PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELOS DOCENTES ANTES E APÓS AS AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM.

Professor Regente	Ações anteriores a aplicação da avaliação da aprendizagem	Ações posteriores a aplicação da avaliação da aprendizagem
Professora Marie	Revisão teórica do conteúdo trabalhado ao longo do bimestre letivo.	Entrega de pontuações alcançadas pelos alunos.
Professor Galileu	Realização de um experimento com produção de roteiro direcionado pelo professor.	Intervenções direcionadas ao tema na plataforma online disponibilizada pela SEEDF.
Professor Albert	Revisão teórica do assunto abordado até a data do teste escrito.	Correção coletiva e produção de uma história em quadrinhos com a temática da avaliação.
Professor Dalton	Revisão teórica e atividade prática com um molusco gastrópode pertencente a subordem <i>Stylommatophora</i> .	Produção de um desenho sobre o tema e desenvolvimento de uma atividade lúdica.
Professora Rosalind	Revisão teórica com cópia de conceitos expostos.	Entrega de pontuações alcançadas pelos estudantes.

Fonte: Autora (2023).

Conforme discutimos nos tópicos antecedentes, a avaliação muitas vezes se dá em um contexto real, por intermédio da quantificação dos resultados alcançados pelos estudantes, tornando-se assim cumulativa, entretanto, a forma com que o professor aborda os dados obtidos nas avaliações podem contradizer essa perspectiva. Nas colocações realizadas no quadro 3, observamos que houve a contextualização dos resultados apresentados pelos

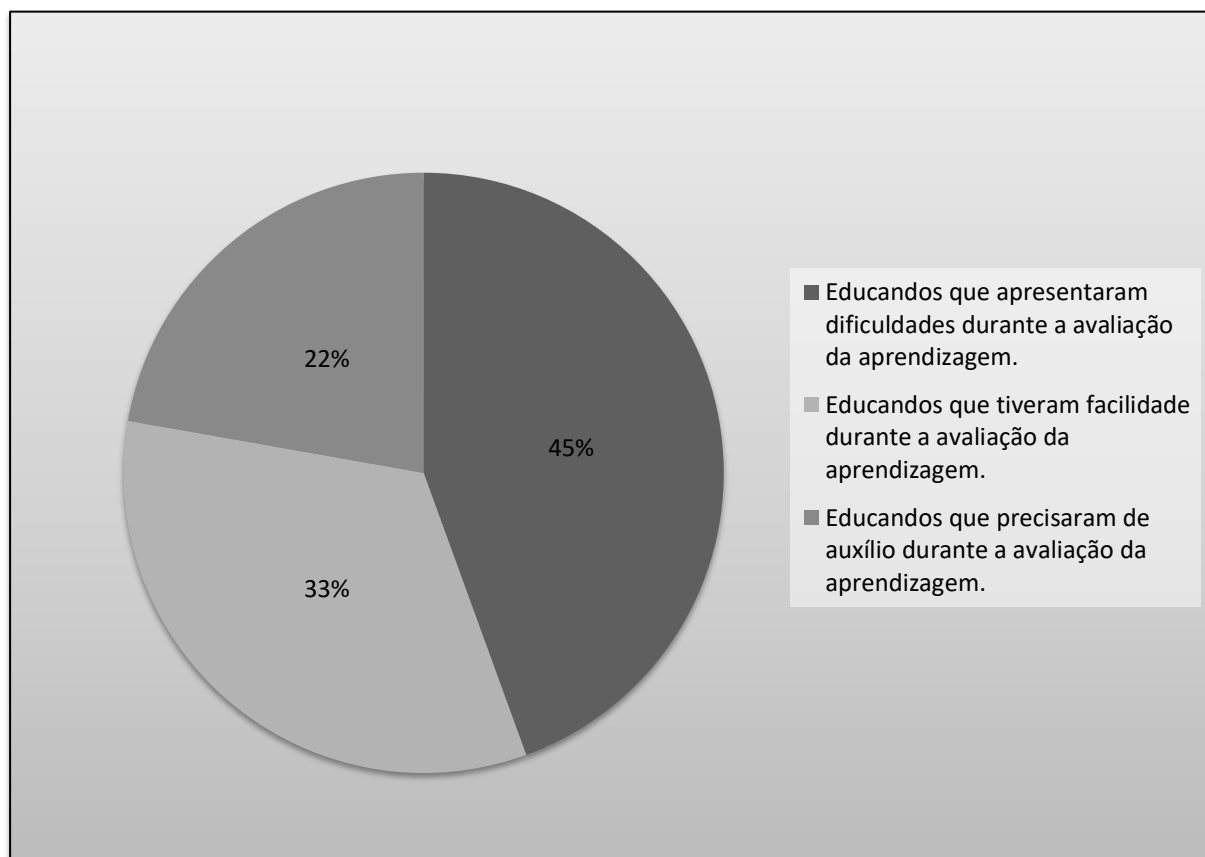
educandos na prática avaliativa, por parte da maioria dos docentes, abordando as dificuldades e potencialidades que os educandos com deficiências tiveram na situação observada. Devemos também dar ênfase, ao fato de que as observações se basearam em momentos específicos do período letivo, neste caso, o momento avaliativo, definido pelo próprio docente participante, sendo assim, não podemos taxá-lo em um contexto positivista e/ou de aplicar em sua sala de aula unicamente uma pedagogia tradicional, por esta única condição isolada.

Compreendemos que a avaliação deve estar ligada ao caminho que o ensino percorre para alcançar a aprendizagem dos educandos, para torná-los cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade de direito e deveres. Ao alavancar essa percepção, Luckesi (2011, p. 124) faz a seguinte compreensão acerca da aprendizagem

Para que uma aprendizagem se torne efetiva, importa que o educando pratique o algoritmo do conhecimento exposto. Nesse contexto, o educador tem uma tarefa fundamental. Praticar um ensino de qualidades implica em possibilitar aos educandos múltiplas oportunidades de exercitar as operações componentes de determinado conhecimento (LUCKESI, 2011, p. 124).

Seguindo esses pressupostos atrelados a aprendizagem, vislumbramos também conhecer o desempenho do estudante durante o momento avaliativo. O gráfico 3 expõe o que foi observado no decorrer da execução das provas escritas aplicadas pelos professores Marie, Dalton e Rosalind; roteiro dirigido de experimento desenvolvido pelo docente Galileu e o teste escrito realizado pelo professor Albert. Buscamos dar destaque para as categorias: dificuldades; facilidades; compreensão; e necessidade de intervenção por parte do professor, profissional da sala de recurso ou do ESV. É válido trazer à tona novamente que foram observados a aplicação de atividades avaliativas de sete estudantes, principalmente com deficiência intelectual.

GRÁFICO 3. DESEMPENHO DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA E DURANTE O MOMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.



Fonte: Autora (2023).

Nos desdobramentos das observações realizadas neste estudo, observamos o papel ativo dos docentes para o esclarecimento de dúvidas, não apenas dos alunos com deficiências, mas de todas as turmas, que segundo relatos dos docentes encontravam-se em um imenso déficit de aprendizagem, como já salientamos, os estudantes da rede pública do Distrito Federal passaram por um longo período de aulas remotas, em decorrência da pandemia de COVID-19 que avançou pelo mundo.

Ao conversarmos com os docentes sobre o processo de avaliação inclusiva e também por vivências próprias como professores, notamos que por um longo período as escolas públicas do DF e do Brasil sofreram com as lacunas deixadas pelo ensino em modelo remoto, por mais que houvesse grandes esforços para alcançar a aprendizagem de todos os educandos. Concentrando-se nessa temática discutiremos como se deu as avaliações da aprendizagem no período de ensino remoto partindo dos relatos dos docentes.

6.6.2 As avaliações da aprendizagem no Ensino de Ciências no contexto de ensino remoto emergencial

Nos anos letivos de 2020 e 2021 as escolas públicas do DF passaram por um período complexo no ensino público, esses anos foram marcados pela pandemia de COVID -19, que foi um grande problema sanitário no Brasil e no mundo. Sem meios de prevenção e medidas que atenuassem a doença, foi definido que as instituições públicas de ensino, através dos Decretos nº 40.520, de 14 de março de 2020 e nº 40.583, de 1º de abril de 2020, que suspendessem as aulas presenciais, com o intuito de possibilitar o isolamento social e evitar a propagação do vírus. Em um momento posterior, coadunado com a Medida Provisória nº 934 emitida pelo Ministério da Educação foi adotado o modelo de ensino emergencial. A partir de então, os educandos da rede pública do DF começaram a ter aulas em formato online por meio de uma plataforma disponibilizada pela SEEDF.

Para propor aos docentes conhecimentos e treinamentos para atuar com esse formato de ensino foram propostos cursos de formação obrigatórios que abordavam informações que poderiam fornecer estratégias de alcançar a aprendizagem dos estudantes. Uma vez que, a referida plataforma apresenta vários recursos educacionais com salas de aulas que permitem o compartilhamento de links, áudios, vídeos, fotografias, elaboração de formulários, agendamento de atividades, além da possibilidade de realizar vídeos chamadas em tempo real. Para os alunos que não possuíam a possibilidade de acessar esse formato de ensino, foram disponibilizadas atividades impressas.

A utilização dessa plataforma ocorreu até o final do ano letivo de 2021, contudo após, o dia cinco de agosto de 2021, o governo do DF instituiu, através da portaria nº 159, de 13 de julho de 2020 e da portaria nº 193, de 4 de agosto de 2020 que as aulas presenciais retornassem, mas em formato híbrido, isso quer dizer que, uma parte dos estudantes iam a escola durante uma semana e outra parte da turma realizariam atividades na plataforma online. Coadunando com documentos anteriores a pandemia de COVID – 19, a SEEDF adota a postura de manter a avaliação com base em uma perspectiva formativa e processual, que é salientada em suas Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais (DISTRITO FEDERAL, 2021), que diz que, “a análise das atividades devolvidas pelo estudante, deve ser feita pelo professor regente da turma, com o olhar sempre voltado à avaliação formativa, marco desta SEEDF.” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 23).

Apesar de manter essa concepção, inúmeros problemas foram relatados pelos professores, principalmente quando se trata da avaliação, o docente Galileu explana que

Avaliar se tornou quase que um enigma, já que quando colocamos a atividades na plataforma fica difícil saber se foi mesmo o aluno que fez, para atender meus alunos com deficiência eu optei por realizar atividades avaliativas orais, combinei com a família de focarmos mais nos recursos áudio visuais por meio de ligações de vídeo ou até mesmo gravações de áudio. Mas, é praticamente impossível fazer esta ação com todos os alunos, então percebi com esse retorno, mesmo com a turma reduzida, uma dificuldade generaliza, posso até dizer que as adaptações precisam ser feitas para todos. (PROFESSOR GALILEU).

Frisamos ao longo desse estudo a importância de valorizar o processo de cada educando, independentemente de suas particularidades, concordamos que a avaliação formativa deve ganhar força nas práticas educacionais, mesmo que tenhamos um sistema que enobrece e persiste na quantificação de resultados. Todavia, ao nos depararmos com esse contexto de pandemia e pós pandemia inferimos o quão árduo é tornar as propostas avaliativas em processuais.

Ao entrevistarmos o professor Albert, captamos anseios vivenciados pelo docente, dado que, sempre ao falar das formas avaliativas e adaptações, ele trazia falas ligadas a carência de aprendizado deixado por esse período de aulas emergenciais. O professor relata que, trivialmente suas estratégias precisaram ser moldadas a conjuntura vivenciada no contexto escolar, para aplicar algumas avaliações realizadas em sala de aula o docente costumava realizar monitorias com os alunos com deficiências, porém devido à necessidade de afastamento social, tais ações foram suspensas, podemos constatar essa colocação a partir do trecho a seguir:

Antes da pandemia eu gostava de trabalhar com monitoria, incluído os alunos com deficiências e os estudantes com TGD, os que sobressaiam eu organizava a sala de maneira reagrupada para que os educandos pudessem interagir. Devido ao distanciamento eu busco fazer questionamentos orais, testes e avalio a forma que os alunos conseguem organizar o pensamento, a leitura, a observação e se encontrar dentro do espaço (PROFESSOR ALBERT).

Na interlocução deferida pelo docente, destacamos um ponto elementar no processo avaliativo, a interação com pares, que em outro momento também é enfatizado pelo professor, na seguinte perspectiva

Acho que acabamos pensando demais no aluno com necessidades educacionais especiais e deixamos de lado as fragilidades do restante da turma, eu vejo que temos que analisar as particularidades de cada um e ter um olhar coletivo e conseqüentemente vamos atingir todos os alunos, já que a interação entre eles também contribui para aprendizagem. Mas, com a pandemia percebi, como já disse, essa ausência de interação interferiu muito no desempenho dos meus alunos (PROFESSOR ALBERT).

A interação inerente a relação entre aluno-aluno e professor-aluno é fundamental e necessária para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos educandos. No entanto, como é discorrido pelo professor, essa forma colaborativa de promover aspectos fundamentados na cultura, comunicação, discussão de ideias e seus compartilhamentos ficaram deficitários durante a execução do ensino remoto, tais decorrências puderam ser notadas posteriormente na efetivação das aulas em formato híbrido. Com isso, a forma de realizar as avaliações também precisaram passar por modificações, o professor Dalton aponta que

Atualmente, eu vejo uma grande regressão de aprendizagem, devido ao contexto que vivenciamos no ensino online, agora que retornamos, mesmo que em formato híbrido, percebi que tenho alunos que não conseguem ler e interpretar situações que anteriormente ao ensino remoto já eram mais facilitadas, houve um grande comprometimento. Eu fico reflexivo quanto a explicação de conceitos científicos, aí eu busco trabalhar com adequações para toda a turma, trazendo desenhos, imagens e até material concreto. Se tornou inviável padronizar as avaliações, porque a realidade pós ensino online é muito diferente (PROFESSOR DALTON).

Por conseguinte, como relatado pelos professores, as adaptações avaliativas e de práticas educacionais após esse contexto de ensino emergencial, findado nas aulas online, ganharam uma nova perspectiva, já que, a aprendizagem e o desenvolvimento foram prejudicados e realçaram problemas estruturais que sempre fizeram parte do cotidiano das escolas públicas do Distrito Federal.

A professora Marie relatou em sua fala que durante o período de aulas online a sua estudante com Deficiência Intelectual e/ou com Transtorno Global do Desenvolvimento precisou de intervenções constantes, uma vez que, havia particularidades que limitavam a educanda de realizar as atividades disponibilizadas na plataforma, assim, a docente usou como recurso a avaliação do processo de ensino pela oralidade, por conseguinte ela destaca que

No início do ano letivo e no ano passado (2020) quando as aulas estavam apenas em formato online, eu senti que a minha aluna com necessidades educacionais especiais estava com muitas dificuldades, e para além das atividades adaptadas eu precisei estabelecer uma proposta que trabalhasse mais com a perspectiva oral. Desta forma, para desenvolver essa autonomia e permitir que o processo de inclusão acontecesse nas aulas eu costumava fazer vídeos chamadas para que ela pudesse construir o conhecimento diante dos conteúdos trabalhados. Percebi que quando retornamos de forma híbrida, que é o formato que estamos vivenciando agora, que as atividades precisaram e irão precisar ser adaptadas para toda a turma. Outro ponto sobre as avaliações na plataforma, é que ficou muito difícil para o professor identificar o que realmente foi feito pelos estudantes, assim ficou inviável trabalhar em cima daquilo que era dificuldade, acredito que os danos gerados pelo ensino online irão se perpetuar por muitos anos, é preciso que medidas sejam adotadas para que esse problema seja suprido. (PROFESSORA MARIE)

Como salientado pela professora, avaliar de maneira processual se tornou muito mais desafiador no contexto de aulas remotas, no ensino presencial, por mais que seja obrigatório mensurar em notas o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental – anos finais, o docente pode também acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, tornando mais claro aquilo em que o estudante avançou e o que há necessidade de maiores intervenções. Para Menezes (2021), essa mudança abrupta no contexto educacional gera várias reflexões acerca dos métodos avaliativos adotados, o que tornou impreterível nutrir competências e habilidades associadas a diversidade de ações avaliativas e a síntese e oralidade dos educandos, segundo o autor, “não há uma estratégia de avaliação ideal e única que deva ser seguida. É importante que os docentes busquem uma diversificação dessas estratégias avaliativas, guiadas pelos conteúdos abordados, perfil dos estudantes e objetivos da aprendizagem.” (MENEZES, 2021, p. 9).

O ensino remoto, no formato de aulas online, foi um fator que impossibilitou dessa forma, a personalização e individualização das intervenções que poderiam ser deferidas pelos docentes da rede pública do DF. Além disso, outras dificuldades são descritas pelos professores como a interação com o uso de tecnologias, que infelizmente ainda é uma realidade em nosso sistema de ensino distrital, ainda ocorreram limitações quanto ao uso de equipamentos de gravação, uso da internet e ambiente de trabalho.

Por mais que as instituições escolares e o corpo docente se empenhassem para colocar em prática as aulas remotas e posteriormente as aulas em formato híbrido, buscando formas de estreitar laços com as famílias, a participação e permanência de os educandos, faltou assistência por parte do Governo do Distrito Federal, que não atuou em prol de amenizar os desafios vivenciados pelos professores e diminuir as desigualdades sociais que se perpetuam pelo público atendido pela SEEDF.

A professora Rosalind aponta que contou com auxílio da coordenação pedagógica e com Serviço de Apoio a Aprendizagem situações específicas, ademais, das ambiguidades na forma de avaliar muitos educandos abandonavam as aulas e realização das atividades pedagógicas disponibilizadas na plataforma, alcançando um número excedente de faltas e conseqüentemente deixando um grande lapso em sua aprendizagem.

Percebi ao longo dos bimestres que alguns estudantes não estavam motivados para realizar as atividades, primeiramente tiveram que se adaptar a uma realidade muito diferente, além de que, alguns tinham dificuldades financeiras em casa e não tinham acompanhamento da família. Com grande parte dos meus alunos foi assim, já que a comunidade em que se encontra a escola em que trabalho é muito carente, tenho alunos que não tinham sequer um celular para realizar as propostas, assim, eu precisei de bastante de ajuda dos coordenadores e do SOE. Mas, eu tentei me

aproximar deles fazendo aulas no google meet para saber suas dificuldades, já que o conteúdo de ciências as vezes é totalmente abstrato para eles (PROFESSORA ROSALIND).

Além do contexto avaliativo, o Ensino de Ciências, por sua vez, vivência problemáticas que não favorecem uma alfabetização científica coerente com a formação de indivíduos conscientes e atuantes na sociedade, como menciona a professora Rosalind, um fator que torna incompreensível determinado conteúdo é que essa área específica tem como característica a intangibilidade, além da descrição de inúmeros conceitos que não fazem parte do cotidiano dos educandos das escolas da rede pública do DF. A opção didática legitimada em sala de aula quando envereda para uma abordagem unicamente de transposição de informações, ao invés de atividades que primam pela formação do pensamento científico, coaduna com uma perspectiva de avaliação que preza estritamente pela mensuração de desempenhos.

Para promover a construção do conhecimento no âmbito do Ensino de Ciências e permitir que qualquer estudante possa compreender conceitos científicos e possam refletir sobre eles, Sousa (2009, p. 20) estabelece que

[...] para melhorar a educação é necessário se aproximar mais das ciências e se afastar dos “achismos” e suas falácias. Para isso, o método de ensino utilizado tem que ser amplamente repensado por seus educadores dentro de um contexto maior de revisão curricular, considerando-se o conhecimento como um processo de construção diária e mediado pelas interações estabelecidas nos diferentes âmbitos da sala de aula (SOUSA, 2009, p. 20).

Nesse sentido, a relação entre a didática imersa no contexto escolar e a avaliação da aprendizagem implementada fazem jus ao que o professor tem como objetivo para o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, a realizar uma correlação entre esses aspectos o conhecimento científico pode ser (re)significado pelos educandos, além de aproximá-los da formação do pensamento crítico e reflexivo no Ensino de Ciências.

6.6.3 A avaliação inclusiva e o desenvolvimento humano

Ao longo desta tese, discutimos acerca da interpretação feita pelos pesquisadores diante dos discursos realizados pelos docentes participantes nas entrevistas semiestruturadas, assim como, as atividades avaliativas aplicadas em um contexto real com o intuito de compreender a aprendizagem dos estudantes, além de elencar o debate realizado pelas escolas em seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos.

Especificamente neste tópico, abordaremos sobre a avaliação da aprendizagem e a inclusão, considerando sua importância no desenvolvimento dos educandos com deficiência, recordamos que as atividades avaliativas se decorreram no contexto do Ensino de Ciências.

Para identificar tal consideração, concebemos a avaliação da aprendizagem como um componente que diz sobre todos os agentes incluídos no ambiente escolar, Christofari e Baptista (2012, p. 393) defendem que,

[...] a avaliação não pode ser uma prática isolada do todo, segmentada, ela compõe a trama escolar, se emaranha nos discursos produzidos sobre o aluno. Não se pode pensar a avaliação com uma concepção diferenciada para alguns, devemos pensar a avaliação com uma concepção de uma prática que produza, crie estratégias de intervenções pedagógicas para cada um e para todos. Os critérios a serem escolhidos para construir o processo de avaliação diário, os modos de expressar a avaliação, o direcionamento dado às práticas será determinado fundamentalmente pelo objetivo que se tem com essa ação. Se for tomada como uma prática que apresenta indícios de como dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, então, a avaliação se torna o fio que une cada um ao todo. Planejamento e avaliação deixam de ser concebidos como etapas sequenciais do processo didático, passando a integrar um mesmo movimento que tende a se retroalimentar. (CHISTOFARI; BAPTISTA, 2012.p. 393).

Partindo dessa definição que abarca a avaliação da aprendizagem como uma prática concomitante com a realidade do educando, em um contexto geral, não apenas de alunos com deficiência, consideramos que, para que, a avaliação seja inclusiva ela deve estar associada a particularidades que se fundam a partir da argumentação de autores que nos referimos na extensão desse estudo, assim conforme as contextualizações apontadas por Luckesi (2005, 2011a e 2011b), Perrenoud (1999), Mantoan (2003a, 2003b, 2006 e 2020) e Bauer (2010) elaboramos o quadro 10 para elencar características que podem permitir que a avaliação seja inclusiva no Ensino de Ciências.

QUADRO 10. AVALIAÇÃO INCLUSIVA: POSSÍVEIS CARACTERÍSTICAS.

Características da Avaliação Inclusiva no Ensino de Ciências		Descrição
1ª	Diagnóstica	A avaliação inclusiva tem como preceito o diagnóstico dos conhecimentos prévios pertencentes aos estudantes para dar início ao processo de ensino e aprendizagem.
2º	Processual/formativa	A avaliação inclusiva corresponde a identificação de dificuldades e potencialidades vivenciadas pelos educandos.
3º	Feedback/Retroalimentar	A avaliação inclusiva permite ao professor e ao estudante pontos que podem ser revistos e aprimorados na prática pedagógica e no percurso escolar.
4º	Qualitativa	A avaliação quando qualitativa permite que a subjetividade seja levada em consideração, contribuindo para o fortalecimento da perspectiva inclusiva.
5º	Singularidade	A avaliação inclusiva trabalha com a possibilidade de individualização e a notabilidade das particularidades de cada sujeito.
6º	Respeito e valorização dos erros	A avaliação inclusiva permite que o erro seja uma maneira de (re)significar os caminhos que perpassam o processo pedagógico.
7º	Equidade	A avaliação inclusiva valoriza a diversidade da escola pública em seus mais diferentes aspectos, tratando com isonomia a realidade vivida por cada estudante.
8º	Fortalecida no Projeto Político Pedagógico	Para que a avaliação inclusiva se concretize em um contexto real é necessário que toda a

		comunidade compreenda seu papel, assim esse objetivo deve estar claro nos PPP das unidades escolares.
9º	Abordagem nos cursos de formação inicial de docentes	Os cursos de formação inicial devem ter como proposta basilar a discussão de temas intrínsecos a avaliação e a inclusiva, torna-se imprescindível que as duas temáticas sejam abordadas conjuntamente, levando aos futuros docentes formação teórica para futuramente atuar em sala de aula.
10º	Participação dos educandos e a realidade vivenciada por eles	A prática reflexiva leva em consideração a voz do aluno e o torna protagonista no seu processo de desenvolvimento, assim como, para que avaliação inclusiva se faça presente nas escolas é preciso conhecer a realidade em que se encontra o público em questão, visando trabalhar em consonância com as fragilidades e potencialidades encontradas.

Fonte: Autora (2023).

Ao evidenciarmos essas características, dispostas no quadro 9, compreendemos que o ato de avaliar para a inclusão está associado a dialogicidade de todo o processo educativo, isso quer dizer que, ao desenvolver um projeto de avaliação inclusiva da aprendizagem tornamos o educando parte dessa realidade, à vista disso, essas implicações podem agregar importantes avanços no desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Lima (2003, p. 108)

No processo de ensino e aprendizagem educandos e educadores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo pedagógico, mas de seres humanos com cultura e histórias de vida peculiares que devem ser consideradas neste processo, inclusive na avaliação e no acompanhamento do crescimento do aluno na direção que se pretende alcançar (LIMA, 2003, p. 108).

Partindo desse pressuposto, concebemos as ideias sociointeracionistas de Vigotski e seus desdobramentos na educação, bem como, a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva inclusiva que se vinculam a formação do pensamento, ao desenvolvimento e a aprendizagem no processo de construção do conhecimento. De acordo com Vigotski (2001), a

construção do conhecimento científico, por sua vez, assegura ao indivíduo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, e a escola configura-se em lócus basilar para a apropriação do conhecimento histórico produzido pela sociedade.

Em síntese para Vigotski (2001), o sujeito se desenvolve em consequência das funções biológicas, entretanto é o aprendizado que desloca o seu processo de desenvolvimento. Vieira (2008, p. 85) compatibiliza com essas colocações, reforçando que “o homem se desenvolve, em parte, devido às suas funções biológicas, mas enquanto espécie humana é o aprendizado que possibilita e movimenta seu processo de desenvolvimento.” (VIEIRA, 2008, p. 85). A relação entre aprendizado e desenvolvimento são vias que progridem em concordância, no entanto a aprendizagem desencadeia o desenvolvimento de modo ativo e dialógico estando congruente ao contexto sociocultural em que se situa o educando. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 484)

[...] a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança (VYGOTSKY, 2001, p. 484).

Desta forma, a avaliação em sala de aula, contextualizada com base no processo de inclusão e fundamentada nas discussões feitas no quadro 9, exposto acima, “deve possibilitar a criação de nexos entre ensino e apontando pistas para a superação dos obstáculos enfrentados pelos educandos e também pelo educador durante a realização de tarefas e desafios de claros propósitos.” (LIMA, 2003, p. 110 – 111).

A proposta de avaliação inclusiva engloba assim o cuidado com o processo de ensino e aprendizagem, ao invés de importa-se unicamente com resultado de avaliações realizadas pelo aluno no final do bimestre ou do ano letivo. De tal forma, avaliar para inclusão permite que o docente acompanhe o processo de ensino-aprendizado do educando e pressupõe a aproximação das metas elencadas para a evolução do aprendizado e do desenvolvimento conforme a realidade em se encontram.

Atrelando-se a perspectiva Histórico-cultural, contextualizada principalmente por Vigotski (2001), o ensino escolarizado ocupa-se a uma função dinâmico no desenvolvimento dos sujeitos, por isso o processo de ensino ofertado deve se designar a formação do pensamento dos estudantes, subsidiando a capacidade de análise e generalização de fenômenos (VIEIRA, 2008).

Quando interpretamos esse aspecto em um contexto de Educação Inclusiva para educandos com necessidades educacionais especiais vislumbramos que

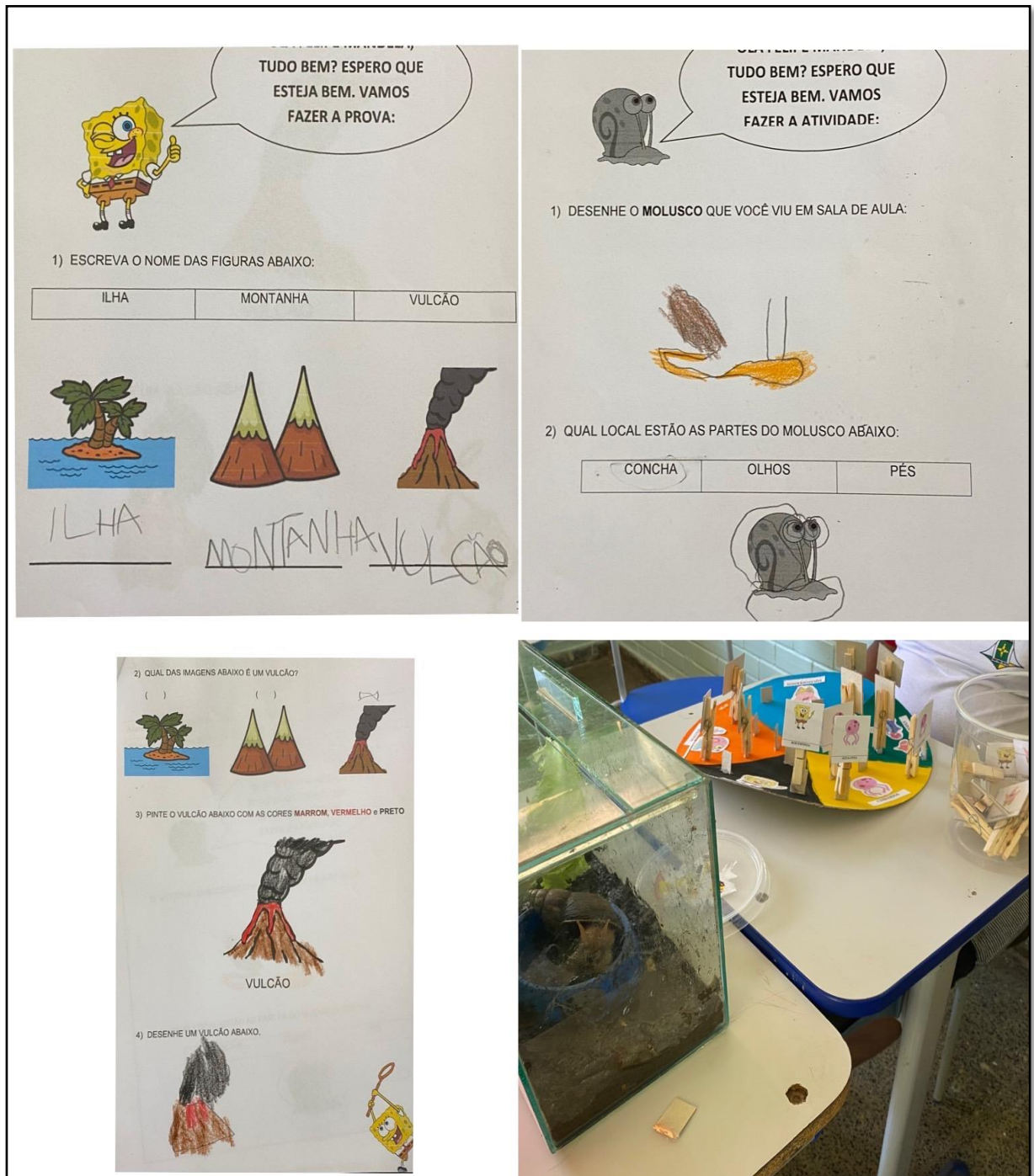
[...] Crer que qualquer deficiência se compensará é tão ingênuo como pensar que qualquer enfermidade termina indubitavelmente na recuperação. Principalmente necessitamos de critério e realismo na valorização, sabemos que as tarefas da super compensação de tais deficiências como a cegueira e a surdez são enormes, enquanto que o fluxo compensatório é pobre e escasso; o caminho do desenvolvimento é extraordinariamente difícil, mas, por isso, é tão mais importante conhecer a direção correta (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Ante o exposto, os caminhos indiretos para o desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência coadunam com a possibilidade de propor formas distintas de educação e de mediações que permitam o desenvolvimento de funções superiores. Silva (2015, p. 81) considera que a mediação docente “é a possibilidade concreta de ao fim de todo o processo, o educando desenvolver a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor”.

Embora presumimos que os docentes tenham esses conhecimentos teóricos para a elaboração da avaliação e para elaborar formas que favoreçam o desenvolvimento, o que prevalece nas escolas públicas do Distrito Federal é uma avaliação com pouco espaço para a dialogicidade, devido a fatores que se perpetuam ao longo dos anos, como já mencionado, a falta de infraestrutura, logística de formação de classes, número excessivo de educandos nas turmas, falta de planejamento em equipe, ausência de apoio pedagógico, fortalecimento da gestão democrática e impossibilidade de realização de formação continuada em decorrência da inexistente valorização por parte da SEEDF e de políticas públicas que motivem o profissional.

Ao investigarmos as ações avaliativas para analisar a aprendizagem dos discentes nos deparamos com estratégias distintas, salientamos em um primeiro momento, a avaliação da aprendizagem aplicada pelo professor Dalton, disposta a seguir, figura 3.

FIGURA 3. AVALIAÇÃO E ATIVIDADE DESENVOLVIDA DURANTE A OBSERVAÇÃO PELO PROFESSOR DALTON.



Fonte: Dado obtido pelos autores em momento da observação (2022).

Percebemos que dentro das possibilidades e limitações do estudante com DI e com transtorno, o professor realizou uma avaliação da aprendizagem adaptada, contudo, além de propor estratégias que concordavam com a realidade do discente e sua singularidade. Mesmo a prova escrita sendo adaptada esse educando necessitou de intervenções por parte do docente e da ESV presente em sala de aula para auxiliá-lo quanto a leitura dos enunciados.

Notamos que o aluno estava bastante introspectivo durante a avaliação, mas realizava o que o professor e a ESV solicitavam, em alguns momentos o aluno com DI e com transtorno mostrou-se inquieto e não houve interação dele com os demais matriculados na turma. Para que o estudante pudesse participar o professor precisava sentar-se ao seu lado, no fundo da sala, e fazer intervenções a todo momento. No dia da observação havia poucos estudantes nesta turma, por ser uma Classe Comum Inclusiva, já reduzida, e encontrar-se diante do formato de aula híbrido, a turma também realizou uma avaliação bimestral com uma proposta bastante diferente da avaliação da aprendizagem aplicada para o educando com DI e com transtorno, porém ambas abordavam o mesmo conteúdo curricular trabalhado em sala. O professor permitiu que fotografássemos a prova escrita adaptada para o aluno diagnosticado com DI e com transtorno.

O professor Albert, seguiu a mesma linha, entretanto, adotou a estratégia da aplicação de um teste escrito. O docente disponibilizou o material para a análise neste estudo, podemos vislumbrar a seguir nas figuras 4 e 5.

FIGURA 4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ADAPTADA DE CIÊNCIAS NATURAIS APLICADA PELO PROFESSOR ALBERT.

NOME: _____ TURMA: _____

O ALUNO DEVE CONSEGUIR A SEGUINTE HABILIDADE BNCC (EF08CI07): Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais, relacionar seus **mecanismos adaptativos e evolutivos**.

Leia a notícia:

(...) Especialistas acreditam que as plantas terrestres emergiram de plantas aquáticas ancestrais há cerca de 470 milhões de anos - mais de três bilhões de anos depois da primeira forma de vida ter surgido, quando a Terra tinha cerca de um bilhão de anos. A primeira planta com sementes provavelmente surgiu cerca de 320 milhões de anos atrás, quando havia animais diversos na terra e no mar, mas ainda não havia dinossauros, mamíferos ou pássaros.

Os fósseis mais antigos conhecidos de plantas com flores datam de cerca de 140 milhões de anos atrás - durante a era dos dinossauros, que foram extintos há cerca de 66 milhões de anos. Desde então, a primeira flor evoluiu para ao menos 300.000 espécies, afirmou a equipe de pesquisa. As plantas com flores representam cerca de 90% de todas as plantas na Terra (...).

Fonte: https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2017/08/01/interna_ciencia_saude,614297/cientistas-descobrem-primeiro-ancestral-das-flores.shtml

1) Considerando os processos evolutivos que envolveram o aparecimento do grupo das plantas preencha o quadro com as principais características evolutivas que são observadas em cada grupo. (1,0)

GRUPO DE PLANTAS	CARACTERÍSTICA EVOLUTIVA
<u>Pteridófitas</u> (samambaias)	
Gimnospermas (pinheiros)	
Angiospermas (árvores com frutos)	

2) Observe o trecho da música abaixo (0,5):

“Não sei se o mundo é bom
 Mas ele ficou melhor
 Quando você chegou
 E perguntou
 Tem lugar pra mim?
Espatódea
Gineceu
 Cor de pólen (...)”

Nando Reis – Espatódea

a) O gineceu corresponde a estrutura feminina da flor – aponte quais são as partes que estão dentro dessa estrutura:

3)

a) O quadrinho acima faz referência a qual tipo de reprodução? (0,5)

b) Cite a vantagem da reprodução sexuada dentro de uma população de animais: (0,5)

Fonte: Dado obtido pelos autores em momento da observação (2023).

FIGURA 5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS APLICADA PELO PROFESSOR ALBERT.

O ALUNO DEVE CONSEGUIR A SEGUINTE HABILIDADE BNCC (EF08CI07): Comparar diferentes processos reprodutivos em **plantas** e animais, relacionar seus **mecanismos adaptativos e evolutivos**.

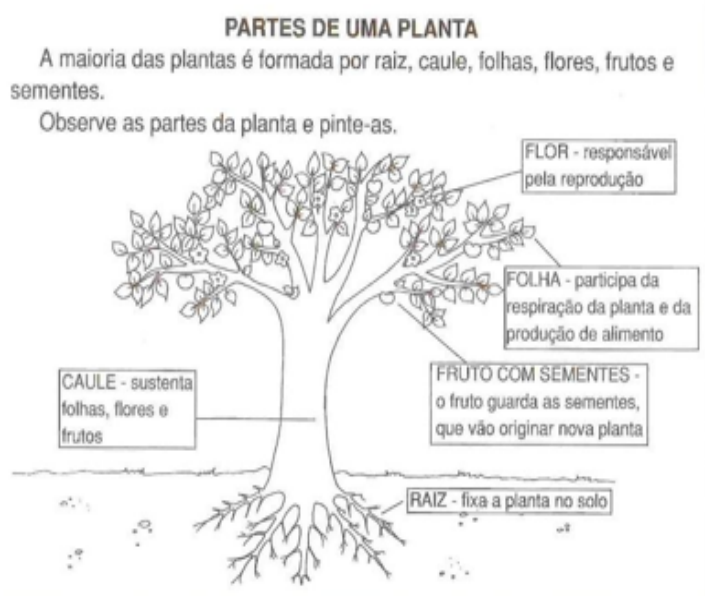
REPRODUÇÃO ASSEXUADA E SEXUADA

A reprodução é um processo em que um ou mais organismos produzem descendentes (filhos), passando a eles uma cópia de todos ou de alguns de seus genes. Assim, a reprodução é necessária para a manutenção das espécies. Ela costuma ser dividida em duas categorias: reprodução assexuada e reprodução sexuada. Na reprodução assexuada, um único indivíduo dá origem a um ou mais filhos. Na reprodução sexuada ocorre a união de gametas espermatozoide e óvulo.

QUESTÕES:

- 1) Quais os dois tipos de reprodução citadas no texto?
- 2) O que ocorre na reprodução sexuada?

REINO DAS PLANTAS



Qual a importância das flores?

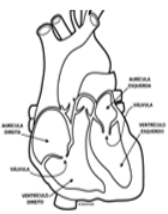


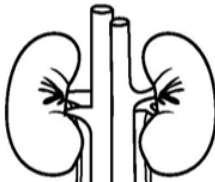


Fonte: Dado obtido pelos autores em momento da observação (2023).

Nesta ocasião, o professor Albert nos dispôs o teste adaptado para o estudante com transtorno e o teste aplicado para os demais alunos da turma. Nesta perspectiva, observamos que o objetivo traçado para as duas propostas se encontrava na Base Nacional Curricular Comum – BNCC e ambas compactuam com a comparação de diferentes processos reprodutivos das plantas e a relação com os processos de adaptação e evolução. No teste em questão, o docente permitiu que os estudantes tivessem acesso a um meio de consulta. Além disso, o professor também realizava intervenções com toda a turma e ambos foram aplicados simultaneamente, não havendo participação de profissionais da sala de recursos como apoio pedagógico.

Aparentemente o estudante com transtorno não apresentou grandes dificuldade na resolução da avaliação, já que como relata o docente, ele é um educando participativo e que tem o hábito de auxiliar os colegas de turma durante as explicações dos conteúdos abordados em Ciências Naturais, isso se dá devido ao seu campo de interesse.

O professor relata ainda que foi necessário realizar também adaptações no teste avaliativo aplicado para os demais alunos da turma, pois percebeu que após o período de aulas emergências, em consequência da pandemia de COVID – 19, os educandos encontravam-se com uma grande lacuna no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, optou por adotar a avaliação com consulta. A professora Marie, viabilizou a avaliação da aprendizagem adaptada aplicada para sua estudante com DI e com transtorno, exposta na figura 6.

FIGURA 8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ADAPTADA DE CIÊNCIAS NATURAIS APLICADA PELA PROFESSORA MARIE.

<p>Centro de Ensino Fundamental Nossa Senhora Fátima</p> <p>Disciplina: Ciências Professora:</p> <p>Nome: _____ Ano/Turma: _____</p> <p>Data: _____</p> <p align="center">Avaliação Bimestral de Ciências</p> <p>➤ Responda as questões com atenção. Boa prova!</p> <p>1. Pinte o órgão que é responsável por bombear o sangue pelo nosso corpo.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div> <p>2. Qual o nome do órgão que você coloriu acima?</p> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin-left: 100px;"></div> <p>3. Veja a imagem e diga o que esse órgão faz.</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 20px;">  <div style="border: 1px solid black; width: 180px; height: 70px; margin-left: 20px;"></div> </div> <p>4. Qual o nome do órgão acima?</p> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin-left: 100px; margin-top: 20px;"></div> <p align="right">1</p>	<p>5. A bexiga é um órgão do sistema urinário. O que ela armazena em nosso corpo?</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;">  <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin-left: 20px;"></div> </div> <p>6. Observe a figura abaixo e diga em qual parte do seu corpo esse órgão fica.</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 20px;">  <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin-left: 20px;"></div> </div> <p>7. Qual o nome do órgão que você viu na imagem acima?</p> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin-left: 100px; margin-top: 20px;"></div> <p align="right">Boa prova!</p> <p align="right">2</p>
---	--

Fonte: Dado obtido pelos autores em momento da observação (2023).

A docente também permitiu que tivéssemos acesso a atividade comum aplicada para toda a turma, representada abaixo, na figura 7.

FIGURA 11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS APLICADA PELA PROFESSORA MARIE.

Centro de Ensino Fundamental Nossa Senhora Fátima

Disciplina: Ciências Professora: _____

Nome: _____ Ano/Turma: _____

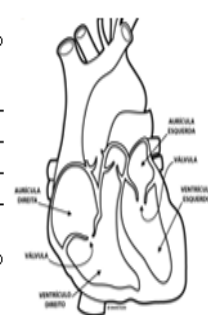
Data: | _____

Avaliação Bimestral de Ciências

➤ Responda as questões com atenção. Boa prova!

1. Quais órgãos compõem o sistema cardiovascular?

2. Observe a imagem do coração a seguir, diga qual sua função no sistema cardiovascular e escreva qual estrutura o protege.



3. Qual componente do sangue realiza a coagulação quando sofremos uma lesão?

a) Plasma
b) Plaquetas
c) Glóbulos brancos
d) Glóbulos vermelhos

4. O sangue transporta duas substâncias relacionadas ao sistema respiratório. Quais são elas?

5. Por que é importante que os vasos sanguíneos estejam espalhados por todas as partes do corpo?

1

6. Leia o texto e responda à questão.

Tum, tum, tum, tum, tum. Durante os 70 anos que dura em média uma vida, o coração bate mais de 2,5 bilhões de vezes, a um ritmo médio de 70 pulsações por minuto, e bombeia 224 milhões de litros de sangue para o corpo de um homem e mais de 295 milhões para o de uma mulher (as mulheres têm esperança de vida maior). Dito de outro modo, nossa bomba vital movimenta o equivalente a 435 toneladas de sangue até que, enfim, pare de funcionar.

Fonte: <https://super.abril.com.br/saude/bate-bate-coracao>

O que acontece se o coração para de bombear o sangue?

7. Tratando-se do sistema urinário, quais órgãos correspondem à funções descritas a seguir?

a) Canais que conduzem, a urina dos rins até a bexiga urinária. _____

b) Órgãos que retiram do sangue as impurezas. _____

c) Órgão no qual a urina fica armazenada por algum tempo. _____

d) Canal que conduz a urina até o meio externo. _____


8. Sobre o sistema urinário feminino e masculino é correto afirmar que:

a) O sistema urinário feminino e masculino são iguais.
b) O sistema urinário masculino e feminino diferem na quantidade de vias urinárias.
c) O sistema urinário feminino e masculino diferem no tamanho da uretra.
d) A uretra do sistema urinário feminino é maior do que a uretra do sistema urinário masculino.

9. Simplificadamente, o sistema nervoso divide-se em duas partes. Quais são elas?

10. Analise as alternativas a seguir e marque aquela que não descreve uma função do sistema nervoso.

a) Captar e interpretar estímulos do ambiente.
b) Transportar informações.
c) Criar respostas por meio de movimentos, sensações ou constatações.
d) Transportar nutrientes e oxigênio para o corpo.



2

Fonte: Dado obtido pelos autores em momento da observação (2023).

Assim como os professores Albert e Dalton a professora Marie elaborou uma avaliação adaptada para identificar as potencialidades e fragilidades que a educanda com DI e com transtorno possuía. A aluna em questão precisou de auxílio da professora para realizar a ação avaliativa na escrita das palavras e para a leitura da proposta. Percebeu-se durante as observações que é uma estudante ativa que não tem dificuldades de interação com a turma, porém claramente tem adversidades para realizar leituras e escrever adequadamente as palavras. Para realizar as adequações curriculares, a docente conta que tem o auxílio da Sala de Recursos Generalista e que trabalham em conjunto para elaborar uma avaliação condizente com a realidade da educanda. A professora, assim como os demais docentes, salienta que as avaliações precisaram ser adaptadas para toda turma, uma vez que, devido ao ensino remoto, a grande maioria encontra-se com déficit de aprendizado.

Os demais professores participantes do estudo, Rosalind e Galileu, não disponibilizaram as avaliações concretizadas durante as observações, entretanto tivemos o acesso e leitura das atividades e notou-se que houve também adaptações para que os educandos pudessem fazer também realizar, respectivamente, a prova escrita para um aluno DI e um roteiro avaliativo experimental para um estudante transtorno.

De acordo com essas informações, os docentes objetivaram realizar atividades avaliativas com base na vivência diária do contexto de sala de aula e diante do cenário de aprendizagem de cada estudante. Contudo, precisamos frisar, que para avaliar a aprendizagem é preciso vislumbrar o processo percorrido pelo aluno, a avaliação não pode se pautar em apenas uma estratégia específica. Por conseguinte,

Se as avaliações, mesmo que de diferentes formas, mantiveram-se presas à designação verbal do conceito, sem o estabelecimento de suas relações com outros conceitos, e se essa generalização não descer ao concreto, sejam essas formas tradicionais ou inovadoras, não conseguem avaliar de fato se houve a apropriação conceitual (VIERA; SFORNI, 2010, p. 53).

A formação de conceitos é determinada, desta maneira, pelo processo histórico e cultural, se o ambiente não gerar desafios e estímulo, o desenvolvimento ficará prejudicado, impedindo o sujeito de atingir graus mais elevados de pensamento. Assim, essa formação do intelectual tem como ponto de partida o contexto em que o indivíduo se inere (REGO, 2014).

Inferimos que avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento cumprem uma função elementar no processo de construção dos conhecimentos, já que, o conhecimento científico, sistematizado cultural e historicamente é um meio de alargar a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD. Rego (2014, p. 79) enfatiza que “o aprendizado escolar exerce significativa

influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, justamente na fase que elas estão em amadurecimento.”.

No que tange a Zona de Desenvolvimento Proximal pode-se vislumbrar ciclos concluídos pelos educandos no contexto escolar, assim como compreender aquilo que ainda se encontram em formação. A ZPD possibilita que as competências e habilidades existentes na realidade dos discentes permitam projetar o sucesso de uma ação pedagógica e elaborar metodologias que beneficiem esse processo (REGO, 2014).

Não podemos afirmar com veemência que as avaliações desenvolvidas pelos docentes em sala de aula contribuíram para a construção do aprendizado, especificamente naquele momento do processo de ensino, porém, dentro das possibilidades em que as escolas públicas do DF encontravam-se no período observado, enxergamos que os professores trabalharam com avaliações mais individualizadas em relação aos educandos com deficiências, além de tornarem os processos avaliativos desenvolvidos com equidade e respeito a particularidades dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as particularidades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Mantoan, 2006, p. 17

Após percorrer a realidade vivenciada pelos docentes e educandos da rede pública de ensino de cinco escolas pertencentes ao Distrito Federal nos deparamos com muitos empecilhos que impossibilitam o processo de inclusão nas unidades escolares investigadas. Em um contexto não muito distante, primordialmente nos anos de 2020 e 2021, passamos por uma doença devastadora que assolou o Brasil e o mundo com muitas mortes e sequelas na saúde e no cotidiano das pessoas. A pandemia da COVID – 19 foi uma triste adversidade para todos, inclusive para a educação, que assim como outras áreas da sociedade sofreu com o descaso de governantes, seja negligenciando o isolamento social, que foi uma importante estratégia adotada pela maioria dos países para minimizar o problema sanitário ou negando a compra emergencial de vacinas e a gravidade da doença.

Foi nesta situação conturbada em que este estudo foi construído, assim como as implicações ocasionadas por essa doença na vida das pessoas, a educação viveu um período de aulas remotas on-line e posteriormente híbridas que tornaram a avaliação da aprendizagem e a inclusão elementos ainda mais desafiadores. Nos deparamos com docentes comprometidos e empenhados em tornar a educação pública acolhedora para todos os educandos, mesmo sem o devido apoio do poder executivo. Neste âmbito, professores fizeram além do que é estimado como função para a categoria, dobrando suas horas de trabalho e até mesmo fornecendo materiais e instrumentos para alcance dos discentes.

Convém lembrarmos que, este trabalho foi fundamentado com o objetivo de identificar as contribuições das propostas de avaliações da aprendizagem que professores de Ciências Naturais utilizam com alunos com deficiência no que tange a Educação Inclusiva. Assim, relacionamos a temática de três campos de estudo: a Inclusão Escolar, a Avaliação da Aprendizagem e o Ensino de Ciências.

Os desdobramentos da pesquisa foram delineados por três técnicas metodológicas, as entrevistas semiestruturadas com professores, observações sistemáticas de momentos avaliativos definidos pelos docentes participantes e a coleta de documentos relevantes para

constituição da avaliação inclusão nas unidades escolares determinadas pelo local de regência dos partícipes da pesquisa.

Aliceando-se nos dados construídos iremos reportar as conclusões primordialmente em dois panoramas, a inclusão escolar como ênfase no âmbito do Ensino de Ciências, e avaliação da aprendizagem inclusiva no Ensino de Ciências.

Primeiramente, a revisão da literatura realizada no que engloba a Educação Inclusiva em consonância com os dados coletados, nos deparamos com questionamentos que são preocupantes para a concretização da inclusão nas escolas regulares do Distrito Federal, sendo os principais elementos: a formação inicial e continuada de professores, equidade e qualidade no ensino oferecido, logística na formação de turmas, dificuldades de diálogo quanto ao trabalho em equipe entre os professores regentes e o AEE, além do suporte pedagógico oferecido pela SEEDF as unidades escolares e professores.

Quanto a formação inicial e continuada de professores observamos docentes com produções acadêmicas e formações pautadas na Educação Inclusiva, entretanto ainda assim identificamos inseguranças relativas à atuação pedagógica com alunos com deficiências, a ausência de apoio pedagógico constante transmite uma visão quase impossível da inclusão nas escolas regulares. Os professores encontram-se acudados em um sistema que exige um grande diferencial apenas da sua parte, mas deixa lacunas quanto ao suporte oferecido.

Ao analisarmos os Projetos Políticos Pedagógicos das cinco escolas situadas nas regiões administrativas do Distrito Federal, notou-se que há um certo distanciamento das considerações feitas nos documentos entre aquilo que é executado nas escolas. Contudo, em teoria, todos encontram-se conforme a legislação e documentos norteadores da SEEDF, como as Diretrizes de Avaliação Educacional, Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, o Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF e o Currículo em Movimento da Educação Básica. Ao abordar o termo inclusão, constatamos que geralmente, usa-se o conceito voltado para a inclusão social, que engloba a inserção de todos os estudantes nas escolas regulares.

Podemos destacar que, a construção do PPP de maneira democrática, é uma possibilidade para a contemplação da diversidade que compõem as escolas públicas do Distrito Federal. O PPP é base para a articulação de estratégias curriculares e operacionais que identifiquem as particularidades de cada aluno daquela unidade escolar, e é nele também que o princípio de equidade deve se fazer presente para que chegue as diversas comunidades do nosso país.

Com a leitura dos trechos que abordam a inclusão verificamos que em algumas instituições os projetos e planos que tratam da temática não constam no PPP de forma íntegra, somente se desenvolve na realidade do cotidiano do contexto escolar. Salientamos que, a diversidade é uma realidade em nosso contexto contemporâneo, com isso, ela jamais pode ser ignorada ou abordada superficialmente no documento mais relevante que representa a visão da escola e o que ela espera com a sua prática cotidiana.

Evidenciamos, desta maneira que por mais que tenhamos uma vasta legislação nacional e distrital, assim como documentos orientadores é necessário ir além e repensar as metas, práticas pedagógicas e ações que promovam a inclusão dentro das escolas e que posteriormente, ultrapassem os muros.

Ao retratarem a avaliação da aprendizagem, não vislumbramos sua correlação direta com a inclusão. Inferimos a partir das análises e leituras dos PPP das unidades escolares que há um consenso diante da concretização da avaliação inclusiva, concordando igualmente, com o assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.3984 de 20 de dezembro de 1996, que garante aos estudantes da Educação Básica em seu artigo 24, a primazia pelos resultados qualitativos em relação aos quantitativos. Contudo, apesar dessa concepção ser difundida em meios legais e de conhecimento contextualizado por parte dos agentes da educação, no exercício docente não é esta a conjuntura no DF, já que há uma exigência de quantificação por parte da própria SEEDF e da comunidade escolar, é corriqueiro ouvirmos como docentes “qual a pontuação?” ou a famosa fala “vale nota?”, e assim mantem-se ao longo da vivência escolar que só há relevância em determinada atividade se houver quantificação do conhecimento.

Ao observar o cotidiano escolar com os cinco professores de Ciências Naturais, em harmonização com o referencial teórico construído neste estudo, reforçamos que, a avaliação de um modo geral, faz parte da atividade humana, quando sistematizada como uma prática formal e instrumentalizada em um contexto escolar traz consigo concepções implícitas e explícitas. Avaliar permeia o processo de ensino e aprendizagem constantemente direcionando-o e retroalimentando-o.

Com isso, a nós professores a cabe a função também de valorizar a diversidade e fazer com que a avaliação da aprendizagem ultrapasse os conhecimentos teóricos. Todavia, nos deparamos com grandes impasses que inviabilizam um trabalho docente direcionado a singularidade da aprendizagem de cada educando.

Ao relacionar os resultados da pesquisa com a revisão de trabalhos científicos, diretrizes e legislações que tratam a respeito do processo de inclusão de educandos com diferentes deficiências concluímos que a qualidade do ensino oferecido está vinculada de maneira intensa com a formação inicial e continuada de professores. Como mencionamos em momentos anteriores desta tese, o Ensino de Ciências exige do docente a superação de obstáculos que permitam que o conhecimento científico seja visto além de uma concepção positivista e desvinculada da realidade da humanidade. Uma vez que, todo conhecimento é construído por questões sociais e culturais. Em consonância com essa preposição, o Ensino de Ciências ofertado nas escolas deve ser fundamentado na formação do pensamento crítico e reflexivo que possibilite ao discente uma visão de mundo completa, tornando-o sujeito da sua própria história.

Logo, ao realizarmos as observações em sala de aula, contemplamos que especificamente com os estudantes com deficiências, os professores buscaram levar recursos pedagógicos concretos, além de condicionarem suas aulas para a inclusão destes alunos, questionando-os e intervindo quando necessário. Por estarmos em um período de aulas híbridas, no qual as turmas encontravam-se reduzidas, devido às regras sanitárias que visassem a diminuição de casos da COVID- 19, esse acompanhamento tornou-se facilitado, já que comumente as salas de aulas das escolas públicas do Distrito Federal apresentarem um grande quantitativo de educandos. E trivialmente, essa é uma das grandes problemáticas elencadas pelos docentes, dado que, os demais alunos também exteriorizam suas dificuldades. Assim, para se pensar em qualidade do que é ofertado é necessário, por sua vez fornecer infraestrutura e logística que condescendam com melhorias na prática docente.

Com a análise dos resultados construídos compreendemos, em consenso com a revisão bibliográfica, que quando se trata de avaliação inclusiva, o docente deve considerar primordialmente a singularidade do indivíduo, buscando intervir de modo que a sua participação seja ativa no processo de construção do conhecimento.

Na constituição deste estudo, confirmamos que o sucesso da inclusão escolar, bem como, a avaliação da aprendizagem inclusiva no ensino regular faz-se necessário empenho por parte de todos os profissionais atuantes nesse processo, de tal modo incumbe-se também essa responsabilidade para a sociedade, as famílias e poder público. Por mais que sejam existentes inúmeras legislações que obriguem, tanto a inclusão como a execução da avaliação formativa, para que os professores possam desenvolver um bom trabalho é preciso que a

formação inicial e continuada seja mais bem consolidada e valorizada, uma vez que da maneira como está se encontra inadequada para atingir o processo de inclusão.

Compete ao poder executivo do DF fornecer materiais didáticos específicos, salas de recursos equipadas, investir em recursos tecnológicos e infraestrutura condizente com o atendimento do estudante com deficiência, aumentar o número de profissionais especialistas, como também, o quadro de professores para que se amplifique o número de turmas e reduza a quantidade de estudantes por classes, além disso é crucial que o Plano Distrital de Educação se torne uma realidade para as instituições e docentes do Distrito Federal.

À vista das explorações desses fatores, concluímos este estudo com esperança de que a inclusão se torne concreta em todas as escolas do Brasil e que haja compreensão da relevância da avaliação da aprendizagem como uma grande facilitadora desse processo. Ao findarmos nossas colocações, esperamos abrir espaços de discussões com este trabalho que possibilitem argumentações acadêmicas que são pertinentes a diversidade humana, além de que ansiamos que seja possível o desenvolvimento de novos estudos científicos que favoreçam a avaliação da aprendizagem inclusiva no Ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRETCH, R. **A avaliação formativa**. Porto: Edições Asa, 1994.
- ALMEIDA, D. B. de; REZENDE, A. M. de M.; SILVA, E. C. da; CARVALHO, N. M. de; SOBRAL, O. J.; SILVA, R. C. M. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Revista do centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologias**, v. 2, p. 63-70, 1995.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, V. de S.; FRANCO, E. K. Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, p. 2446-2470, 2020.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 3, n. 40, p. 96-133, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADDAUS, G. F. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.
- BOAS, B. M. de F. V. Avaliação Formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A.; BOFF, L. **Depois de 500 anos: Que Brasil queremos?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto; 1991.

BOGGINO, N. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 79-86, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136p.

BULMER, M. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 dez. de 2019.

_____. **Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei 13.146/15. Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 dz. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2019. Acesso em 14 out. de 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 14 out. 2020.

_____. **Decreto n.º. 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

_____. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional e outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

_____. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

_____. **Decreto n.º 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

_____. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 02 setembro de 2020.

_____. **Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html. Acesso em 03 set. de 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 09 jan. 2021.

_____. **Lei número 8.069 de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 05 jan. 2019.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em 29 de ago. 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/df.html>. Acesso em 30 de set. 2022.

_____. **Medida provisória nº 934 de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em 30 de julho de 2020.

_____. **Nota técnica nº 001/2020 - PROEDUC, de 2 de abril de 2020**. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portaI/pdf/unidades/promotorias/proeduc/notas_tecnicas/Nota_tecnica_Proeduc_001_2020.pdf. Acesso em 30 de abr. de 2021.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D. PESSOA DE CARVALHO, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES, A. (org.). **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAIXETA, J. E. MÓL. G. S. Orientações metodológicas iniciais para pesquisa qualitativa no ensino de ciências inclusivo. In: CAIXETA, J, E.; SOUSA, M. do A.; SANTOS, P. F.; SILVA, R. L. J. da. (org.). **Inclusão, educação e psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem**. Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia, 2020.

CAVALCANTE, M. S. A.; JIMÉNEZ, L. O. Educação inclusiva em tempos de pandemia. **Anais VII CONEDU-Edição Online**. Realize Editora, 2020.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia**, 2009, Paraná. Anais. Paraná: UTFPR, 2009, p. 684-692.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, jan./fev./mar./abr., 2003.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008.

COLL, C.; MARTÍN, E.; ONRUBIA, J. **A avaliação da aprendizagem escolar**: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CORRENT, N. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**, 2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf. Acesso: 20/09/2020.

CORRÊA, L. R.; SILVA, R. L. da. A escola e seus silêncios: a educação em tempo de pandemia. **Disciplinarum Scientia Ciências Humanas**, v. 21, n. 2, p. 193-205, 2020.

COVATTI, F. A. A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Rev. Educ. Espec.**, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago., 2012.

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 383-398, 2012.

DANTAS, C. R. S.; MASSONI, N. T.; SANTOS, F. M. T. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 440- 482, 2017.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Caderno Pesquisa**, n. 99, p. 47-59. São Paulo: nov. 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação-SEEDF, Governo do Distrito Federal, Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-especial.pdf>. Acesso em 07 de jan. de 2021.

_____. **Orientação Pedagógica:** Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação-SEEDF, Governo do Distrito Federal, Brasília, 2010. Disponível em: <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3opedagc3b3gica1.pdf>. Acesso em 06 de jan. de 2021.

_____. **Circular n.º 4/2021 - SEE/GAB de 31 de julho de 2021.** Disponível em: <https://www.saedf.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Circular.pdf>. Acesso de 04 de jan. 2022.

_____. **Portaria n. 724 de 2d7 de dezembro 2021.** Estratégia de matrícula para a rede pública de ensino do Distrito Federal e Instituições educacionais parceiras para o ano de 2022. Disponível em: www.sinj.df.gov.br/sinj/detalhesdenormas.aspx?id_norma=fe12465fc511e29bd5ef8f793f6168e. Acesso em 20 jul. 2022.

_____. **Portaria n. 159 de 13 de julho de 2020.** Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ca5a1a2cf87f49e1b8668f46bba9452e/Portaria_159_13_07_2020.html. Acesso em 13 de jul. de 2020.

_____. **Portaria n. 193 de 04 de agosto de 2020.** Reestrutura os comitês para implementação e operacionalização do regresso dos estudantes às atividades educacionais remotas ou híbridas. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0a414f22399445b1bbd6d3c24dc04610/Portaria_193_04_08_2020.html. Aceso em 06 de ago. de 2020.

_____. **Decreto n.º 40.520, de 14 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Corona vírus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed3d931f353d4503bd35b9b34fe747f2/Decreto_40520

_14_03_2020.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20para,que%20lhe%20conferem%20o%20art. Acesso em: 20 de jun. 2020.

_____. **Decreto n.º 40.583, de 1º de abril de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Corona vírus. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e1aaf0ba1c0948d1aebcda7454c4a097/Decreto_40583_01_04_2020.html. Acesso em: 20 de jun. 2020.

_____. **Orientação Pedagógica para o Serviços Especializado de Apoio à Aprendizagem.** Secretaria de Estado de Educação – SEEDF, Governo do Distrito Federal, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf. Acesso em 07 de jan. de 2021.

_____. **Lei n.º 3.218 de 05 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_2003.html. Acesso em 05 dez. 2019.

_____. **Lei n.º 5,499 de 14 de julho de 2015.** Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.html. Acesso em 05 de dez. de 2019.

_____. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala.** Secretaria de Estado de Educação-SEEDF, Governo do Distrito Federal, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

_____. **Guia de orientações para o ensino fundamental: anos iniciais e anos finais.** Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Guia-para-o-Ensino-Remoto-Ensino-Fundamental-Versao-Final.pdf>. Acesso em 10 de dez. de 2021.

_____. **Decreto n.º 37.010 de 23 de dezembro de 2015.** Regulamenta a prestação do serviço voluntário no âmbito da Administração Direta e Indireta do Distrito

Federal, 2015. Disponível em;
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3f46a18cebd04f5a8f3cee1bb864e7bd/Decreto_37010_23_12_2015.htm. Acesso em 05 de dez. de 2019.

_____. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios** - Planaltina. Brasília: Secretaria de Orçamento, Planejamento e Gestão, 2015. Disponível em: www.codeplan.df.gov.br. Acesso em: dezembro de 2020.

_____. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios** - Sobradinho. Brasília, Secretaria de Orçamento, Planejamento e Gestão, 2015. Disponível em: www.codeplan.df.gov.br. Acesso em: dezembro de 2020.

_____. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios** - Taguatinga. Brasília, Secretaria de Orçamento, Planejamento e Gestão, 2015. Disponível em: www.codeplan.df.gov.br. Acesso em: dezembro de 2020.

_____. **Projetos Políticos Pedagógicos da escolas**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

_____. **Projetos Políticos Pedagógicos da escolas**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

_____. **Parecer 33/2020 - CEDF**. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. 2020. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2020/04/parecer_conselho_educacao_24.03.pdf. Acesso em 30 ago. 2020.

_____. **Resolução n.º 1/2012 – CEDF**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_RESOLUOn12012CEDFEstabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal.pdf. Acesso em 01 set. de 2020.

_____. **Estratégia de matrícula da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2015/01/07120826/Estrategia-de-Matricula-2022-completo.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2022.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, 2012. DOI: 10.21573/vol27n32011.26413. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26413>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo o Conhecimento Científico na Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, n. 9, p. 31-40, maio 1999.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERNANDES, R. F.; MÓL, G. S. Da exclusão a inclusão: uma longa jornada. In: Mól, G. S.; CAIXETA, J. E. (Org.). **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020.

FIDALGO, S. S. Avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para inclusão? **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 6, n.2, p. 15-31, 2006.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out./dez., 1994.

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: aval. Pol. Pub. Educ**, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

FREITAS, L. C. de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 1994.

_____. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2016. Disponível em: <http://gadotti.org.br:8080/xmlui/handle/123456789/457>. Acesso: 15 de dez. de 2018.

_____. Escola Pública Popular. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. Cortez Editora: 1994. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopialatinoamericanadigital.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, n.16, p. 12-21. São Paulo: 1987.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de LIMA. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação**, n.1, p. 134-141. Rio de Janeiro: junho de 2003.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=html&lang=pt>. Acesso em 25 de nov. de 2020.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 15/09/2020.

GUTHKE, J. **Dynanisches testen**: zur Psychodiagnostik der intraindividuellen variabilität, Gtittingen: Hogrefe, 1996.

HALMENSCHLAGER, K. R. Abordagem temática no ensino de ciências: Algumas possibilidades. **Vivências**, vol. 3, n. 13, p. 10-21, outubro, 2011.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004.

KAFROUNI, R.; pan, M. A. G. S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses rente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **Interação**, v. 5, p. 31-46, 2001.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. P. 137-147, 2005.

KRASILCHICK, M. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, nº 55, Brasília: jul./set., 1992.

_____. Reformas e realidade: O caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, v. 1, 2000.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. de M.; NARDI, R. Pluralismo Metodológico no Ensino de Ciências. **Ciências & Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÃNEO, J. C. **A prática pedagógica de professores da escola pública**. 1984. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1984.

_____. **Democratização da escola pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, M. A M. A avaliação dinâmica-dialógica do ensino-aprendizagem e as contribuições do socio interacionismo em Vygotsky. In: MC DONALD, B. C. (org.). **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 98-120. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44760>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. da C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, n. 36, p. 69-90, maio/agosto 2010.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2002, p. 79-88.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Ideias**, v. 8, p. 71-80, 1998. Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/Verifica%C3%A7%C3%A3o%20ou%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20o%20que%20pratica%20a%20escola.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

LUDKE, M. e ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MAIA, P. F.; JUSTI, R. Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e o processo de avaliação: análise de coerência. **Ciência e Educação**, v.14, n.3, p.431-450, Bauru: 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003a.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; AMORIN, V. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão. **UEC/LEPED/UNICAMP**, Campinas: 2003b. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf. Acesso: 22 de novembro de 2020.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação.** Marília: Unesp, 2004.

MENEZES, J. B. F. de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional.** V. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 19 julho 2022.

MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico.** V. 1, n. 7, jan./dez. 2008.

MÓL, G. de S. Pesquisa qualitativa em ensino de química. **Revista Pesquisa Qualitativa.** V. 5, n. 9, p. 495–513, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/140>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: Para Onde Vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.

NAKATA, C. H. Corona vírus: como a pandemia escancarou a desigualdade e paralisou a educação no Distrito Federal. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 72-83, 2020.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225–249, 2012.

NEGREIROS, D. de A. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? 2014. 50f. Monografia em Acessibilidade Cultural - Faculdade de Medicina. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NORONHA, P. A.; DIAS, D. B. Mudanças no ensino de ciências naturais geradas pela pandemia de COVID-19 no Distrito Federal. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 991-1010, 2022.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, Marília: 2004.

PACHECO, J. A. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto: Porto Editora, 1994.

PASIAN, M. S. MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2012. 231 f. Tese. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos: 2012.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Ideias**, v. 16, p. 78-83, São Paulo: 1993.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, n. 33, p. 143-156, Curitiba: 2009.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, 2014.

POLINO, S. G.; LIMA, V. M. do R.; RAMOS, M. G. Percepção de diretores de escolas públicas sobre ensino de Ciências: um estudo de caso. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 197-213, jan./jun. 2011.

PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

RAMOS, M. G. Epistemologia e ensino de ciências: compreensões e perspectivas. In: ROQUE M. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

RIBEIRO, L. C. **Avaliação da aprendizagem**. Lisboa: Texto Editora, 1989.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RODRIGUES, C.; PRECIOSO, J. Avaliar a avaliação: um estudo efectuado testes do 6º ano de escolaridade de ciências da natureza. **Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, nº 2, p. 418-434, 2010.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em revista**, n. 41, p. 41-60. Curitiba: jul./set. 2011.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 5-21, Junio 2014.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 1994.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, maio 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SANTOS, M. R. dos; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, ano I, n. 01, ago./dez. 2007.

SANTOS, R. dos. **Avaliação no ensino interdisciplinar de ciências sob a perspectiva discente**. 2006. 256 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Ciência e educação para a cidadania. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. de. **Ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In: MENEZES, L. et al. (Org.). **Avaliação em Matemática: problemas e desafios**. Viseu, Portugal: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, p.11-35, 2008.

SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. de. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 1, v. 6, p. 1-12, julho de 2002.

SILVA, O. M. da. **A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, R. C. J. da. **A formação do professor de alunos surdos: concepções, dificuldades e perspectivas**. 2010. 119 f. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília: Brasília: 2010a.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010b.

SILVA, I. G. da. Vigotski, defectologia e processo educativo. **Revista Pleiade**, v. 9, n. 17, p. 77-82, 2015.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática**. 1986. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.

SOUSA, V. C. A. Utilização de modelos e modelagem na educação contemporânea: (re)pensando a interlocução do ensino de ciências da natureza em um “novo” contexto de aprendizagem. **Revista Interlocução**, v. 1, n. 1, p. 19-29, ago. set. out. 2009.

SOUSA, M. S. M. de; NETO, D. R. S. L.; SILVA, J. P. S. Adversidades do trabalho docente em home office no período da pandemia: Uma análise da educação pública no Distrito Federal. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 32, 2022.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. de S. A legislação e o processo de inclusão escolar de estudante com deficiência. In: Mól, G. S.; CAIXETA, J. E. (Org.). **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020**: Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em 22 jul. de 2020.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. CENEPC, abril, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 02 de dez. de 2021.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotski**: uma síntese. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VALLE, P. D.; MARCOM, J. L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 24ª edição. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, número especial 02, p. 45-57, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010440602010000500003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 de jan. 2023.

VIEIRA, V. A. M. de A. **Avaliação da aprendizagem conceitual: concepções, práticas e perspectivas**. Dissertação. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870. São Paulo: 2011.

_____. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-22. São Paulo: 2018.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p.

ZABALA, A. A Avaliação. In: ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZÔMPERO, F. LABURÚ, A. EDUARDO, C. Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: Aspectos Históricos e Diferentes Abordagens. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 67-80, set./dez., 2011.

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Entrevista



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Doutorado em Educação em Ciências

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“ENSINO DE CIÊNCIAS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR”** de responsabilidade de Lays Batista Martins Leite, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor Dr. Gerson de Souza Mól.

A pesquisa tem como objetivo reconhecer como acontece a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiências e/ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento, na Educação Básica, especificamente no Ensino de Ciências. Espera-se com essa pesquisa, contextualizar o papel da avaliação nas decisões pedagógicas adotadas pelos professores; buscar na literatura trabalhos que abordem como se dá avaliação de discentes com Transtornos e/ou com deficiências; Observar em salas de aula como acontece a avaliação dos alunos citados; entrevistar professores como é desenvolvida a avaliação desses educandos; e analisar documentos que embasem os dados construídos.

Salienta-se que a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração financeira. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pelo estudo e a outra com você.

Considerando que todas as dúvidas foram esclarecidas, a proposta e os procedimentos envolvidos no estudo foram apresentados, solicito o seu consentimento, expressando seu interesse e autorização.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice II – Carta de Aceite Institucional



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Doutorado em Educação em Ciências

AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA ACADÊMICA

Prezada Diretor (a),

Venho solicitar a sua autorização para a aplicação do projeto “**ENSINO DE CIÊNCIAS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR**” de responsabilidade de Lays Batista Martins Leite, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor Dr. Gerson de Souza Mól.

A pesquisa tem como objetivo reconhecer como acontece a avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiências e/ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento, na Educação Básica, especificamente no Ensino de Ciências.

Espera-se com essa pesquisa, contextualizar o papel da avaliação nas decisões pedagógicas adotadas pelos professores; buscar na literatura trabalhos que abordem como se dá avaliação de discentes com Transtornos e/ou com deficiências; Observar em salas de aula como acontece a avaliação dos alunos citados; entrevistar professores como é desenvolvida a avaliação desses educandos; e analisar documentos que embasem os dados construídos.

Salientamos ainda que não haverá risco a integridade física, moral ou mental dos participantes, nem risco para a instituição.

Brasília, ____ de _____ de 2020.

Lays Batista Martins Leite

Dr. Gerson de Souza Mól.

De acordo,

Assinatura do responsável pela instituição.

Apêndice III – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professor



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Doutorado em Educação em Ciências

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICO DO DISTRITO FEDERAL

1. Abordagem sobre a formação inicial e continuada do docente participante, tempo de formação e escola em que atua.
2. Qual a sua concepção de avaliação? Ou para você, qual o objetivo da avaliação no ensino?
3. Como planeja suas avaliações?
4. Como as aplica?
5. O que busca saber quando avalia seus alunos?
6. Como costuma proceder quando tem o resultado da avaliação?
7. Quando prepara ou aplicar a avaliação, é necessária alguma adequação para alguém da turma? Já aconteceu?
8. Pensando em seus estudantes com deficiência, como um professor deve preparar, executar e analisar o processo avaliativo da sua turma?
9. Usa prova/teste? Quais seus métodos avaliativos? Quais objetivos busca?
10. Como a avaliação encontra-se no PPP da escola?
11. Qual a política da escola sobre a avaliação?
12. Como a sala de recursos atua no processo de construção/aplicação/correção das avaliações?
13. Quais ações são feitas para que as avaliações sejam inclusivas?

Apêndice IV – Roteiro de Observação



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Doutorado em Educação em Ciências


ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Data, horário, local, organização do ambiente observado e disposição da turma.
- Qual o tipo de avaliação aplicada no momento da observação (Teste, prova, etc.)? (Solicitar ao professor uma cópia da atividade avaliativa).
- Qual o ambiente de concretização da avaliação? (Sala regular, sala de recursos...)
- No momento da atividade avaliativa observada, o professor deu suporte ao estudante com NEE? Como foi?
- Houve adaptações curriculares na atividade avaliativa observada? Quais foram? (Se possível, comparar com a avaliação dos demais alunos da turma).
- Ocorreu mudanças na organização da turma para a aplicação da avaliação? Quais?
- O que o professor fez após a aplicação da avaliação? Deu feedback imediato aos estudantes?
- Antes da realização da proposta avaliativa quais foram as ações didáticas adotadas pelo professor?
- A sala de recursos auxiliou o professor na aplicação ou elaboração da avaliação?
- Como foi o desempenho do estudante NEE em relação a avaliação realizada? Mostrou dificuldades? Teve facilidade? Não compreendeu?
- Aparentemente, o aluno conseguiu alcançar os objetivos traçados pelo professor?

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifique e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria. Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 19 de abril de 2023.

 Documento assinado digitalmente
LAYS BATISTA MARTINS LEITE
Data: 02/05/2023 21:27:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do/a discente:

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Nome completo: Lays Batista Martins Leite

Título do Trabalho: Ensino de Ciências: Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Escolar

Nível: () Mestrado (x) Doutorado

Orientador: Gerson de Souza Mól