

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “*STRICTO SENSU*”**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**CAMPUS DE TRÊS LAGOAS-MS**

GUADALUPE BRANDÃO DE SOUZA GOMES

**AVALIAÇÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM**  
**ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Três Lagoas/MS

2024

**GUADALUPE BRANDÃO DE SOUZA GOMES**

**AVALIAÇÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM  
ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sílvia Adriana Rodrigues

Coorientador: Prof.<sup>o</sup>. Dr.<sup>o</sup>. Paulo Fioravante Giaretta

Linha de pesquisa: Educação, Infâncias e Diversidade

Três Lagoas/MS

2024

**GUADALUPE BRANDÃO DE SOUZA GOMES**

**AVALIAÇÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM  
ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Adriana Rodrigues**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
(Orientadora)

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Paulo Fioravante Giaretta**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
(Coorientador)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione da Silva Cunha Nogueira**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
(Membro Titular Interno)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Pereira Lima**

Instituto Federal do Estado de São Paulo (IFSP)  
(Membro Titular Externo)

Três Lagoas-MS, 23 de abril de 2024

A TODOS os meus alunos, aos que foram e aos que ainda serão, força de grande intensidade que me move na busca pelo conhecimento educacional.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS e a todos que contribuíram de alguma maneira para a realização deste sonho!

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.  
(Marcel Proust)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2 INCLUSÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>12</b>
2.1 Inclusão Escolar.....	12
2.2 Avaliação Escolar.....	19
2.3 Articulação entre Inclusão e Avaliação Escolar.....	30
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO ENCONTRADO.....</b>	<b>37</b>
3.1 Definindo princípios e procedimentos.....	37
3.2 Apresentando os dados quantitativos.....	38
3.3 Apresentação dos dados qualitativos.....	49
3.4 Concepções de Inclusão Escolar.....	68
3.5 Concepções de Avaliação Escolar.....	75
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>89</b>

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
FURB	Universidade de Blumenau
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAADI	Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UCS	Universidade Católica de Santos
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Títulos dos trabalhos restantes.....	39
<b>Quadro 2:</b> Identificação dos trabalhos selecionados.....	42
<b>Quadro 3:</b> Produções acadêmicas por ano de defesa.....	47
<b>Quadro 4:</b> Síntese das Concepções de Inclusão Escolar e Perspectiva Teórica....	68
<b>Quadro 5:</b> Síntese das Concepções de Avaliação Escolar e Perspectiva Teórica...	75

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas por palavras-chave .....	39
<b>Tabela 2:</b> Quantitativo de Teses e Dissertações selecionadas por títulos.....	39
<b>Tabela 3:</b> Trabalhos relacionados ao tipo de estudo segundo as fontes de informação	48
<b>Tabela 4:</b> Participantes e <i>Lócus</i> da pesquisa.....	49

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Quantitativo de Teses e Dissertações.....	45
<b>Gráfico 2-</b> Quantitativo de Teses e Dissertações por Regiões do Brasil.....	46

## RESUMO

Este trabalho, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Infâncias e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, teve como objetivo geral apresentar um cenário das pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado que discutem a avaliação numa perspectiva inclusiva em nosso país. Foram definidos como objetivos específicos: levantar o número de teses e dissertações que tivessem como objeto de estudo a avaliação e ou práticas avaliativas na perspectiva da inclusão escolar e ou educação inclusiva; identificar e discutir as concepções de avaliação e inclusão escolar adotadas nos trabalhos selecionados; apontar as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas; e discutir os resultados, conclusões e contribuições dos estudos. Tomou como objeto de investigação os estudos encontrados que tratam da avaliação numa perspectiva inclusiva, produzidas na área da Educação, que discutem o tema independentemente da concepção e ou perspectiva de estudo abordada. Em termos de recortes metodológicos, recorreu-se a uma abordagem de investigação quanti-qualitativa, bibliográfica, de caráter exploratório, do tipo estado do conhecimento, sem um recorte temporal definido a *priori*. O mapeamento das produções (teses e dissertações), realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzidos entre os anos de 2006 e 2020 que não se configurou em recorte temporal, mas o período referente as publicações dos trabalhos que foram encontrados e selecionados para o estudo em questão. A busca resultou na seleção de 28 pesquisas produzidas no Brasil, revelando um número pouco significativo de trabalhos considerando os critérios estipulados para esta investigação. A análise qualitativa dos dados encontrados, se deu a partir de duas categorias de análise, a saber: concepções de inclusão e de avaliação escolar. No que tange as concepções de Inclusão Escolar, os resultados apontam o predomínio da concepção de Educação para Todos na escola regular, bem como mostrou o predomínio da Educação Especial ao tratar da Inclusão e Avaliação Escolar. Acerca das concepções de Avaliação Escolar encontradas nos trabalhos, há o predomínio das mais recorrentes nas discussões, como: Avaliação Processual ou Formativa; Avaliação Diagnóstica e Avaliação Mediadora. O cenário encontrado mostrou que inexistem trabalhos com a concepção de avaliação escolar assumida como referência neste estudo, que é a de “criar” novos modos de avaliar, como aponta Sandra Corazza.

**Palavras-chave:** Avaliação Escolar; Inclusão Escolar; Diferença; Diversidade; Estado do conhecimento.

## ABSTRACT

This study, linked to the Education, Childhood and Diversity Research Line, of the Postgraduate Program in Education, of the Federal University of Mato Grosso do Sul, Campus of Três Lagoas, had the general objective of presenting a scenario of research carried out at the level of master's and doctorate degrees that discuss evaluation from an inclusive perspective in our country. Specific objectives were defined: to raise the number of theses and dissertations that had as their object of study evaluation and/or evaluation practices from the perspective of school inclusion and/or inclusive education; identify and discuss the concepts of evaluation and school inclusion adopted in the selected works; point out the theoretical-methodological approaches to research; and discuss the results, conclusions and contributions of the studies. It took as its object of investigation the studies found that deal with assessment from an inclusive perspective, produced in the area of Education, which discuss the topic regardless of the conception and/or study perspective addressed. In terms of methodological frameworks, a quantitative-qualitative, bibliographical, exploratory, state-of-knowledge research approach was used, without a time frame defined a priori. The mapping of productions (theses and dissertations), carried out in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), produced between the years 2006 and 2020, which was not configured as a time frame, but the period referring to the publications of the works that were found and selected for the study in question. The search resulted in the selection of twenty-eight studies produced in Brazil, revealing an insignificant number of works considering the criteria stipulated for this investigation. The qualitative analysis of the data found was based on two categories of analysis, namely: concepts of inclusion and school evaluation. Regarding the concepts of School Inclusion, the results point to the predominance of the concept of Education for All in regular schools, as well as showing the predominance of Special Education when dealing with Inclusion and School Assessment. Regarding the concepts of School Assessment found in the works, there is a predominance of the most recurrent ones in the discussions, such as: Procedural or Formative Assessment; Diagnostic Assessment and Mediational Assessment. The scenario found showed that there is no work with the concept of school assessment assumed as a reference in this study, which is to "create" new ways of evaluating, as Sandra Corazza points out.

**Keywords:** School Assessment; School inclusion; Difference; Diversity; State of knowledge.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa adota como temática de estudo a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva. O interesse pela temática, se deu em razão de que no ano de 2012, iniciei a minha trajetória profissional como Professora de Educação Básica II (PEB II), na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em regime de contrato temporário, ministrando aulas da disciplina de matemática e, no ano de 2018 através de concurso público ingressei como Professora da Educação Básica I (PEB I), em regime efetivo numa escola da rede municipal de ensino fundamental dos anos iniciais, situada no interior do estado de São Paulo, na região do Oeste Paulista, no qual atuo até os dias de hoje.

Atuar em ambas as esferas, municipal e estadual, foi e é um percurso desafiador, pois nem sempre há compatibilidade entre o sistema de ensino vigente com a inclusão escolar, em razão das diversas barreiras existentes no meio educacional que envolvem desde o ensino, aprendizagem e avaliação, e até a formação do professor, que as vezes impedem um planejamento de aulas que possam atender a todos os alunos.

Ao longo desses doze anos de experiência como professora, desde o início da carreira, atuo na busca por incluir a todos os alunos durante as aulas, entre erros e acertos, buscando alternativas e estratégias de ensino para que os alunos possam participar da aula de alguma maneira. As formações que obtive, tanto inicial e continuada, me serviram de base para tais práticas pedagógicas, bem como, o compartilhamento das práticas entre nós professores que também trouxeram contribuições para a reflexão e construção de novas práticas, mas, o que mais me afetava e ainda afeta é: **a avaliação**.

Lembro-me, que ao iniciar a carreira como PEB I, ministrando aulas para uma turma do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um dos dias reservados para o horário de estudo e planejamento de aulas, me deparei com uma série de justificativas pedagógicas sobre os critérios avaliativos empregados por alguns professores em suas práticas avaliativas, bem como sobre os critérios estabelecidos para a atribuição das notas individuais dos alunos, que deveriam compor o boletim escolar.

Dentre os critérios, o que mais me afetava era que – por ser início do ano letivo, o aluno não poderia tirar nota superior a sete para que não fosse

desestimulado a estudar ao longo do ano letivo. Supostamente, conforme o contexto do discurso, as notas eram atribuídas a partir dos resultados das sondagens de escrita<sup>1</sup>, onde um aluno era avaliado conforme a hipótese apresentada no dia da realização da sondagem, bem como, mediante o resultado das avaliações quantitativas, que eram aplicadas para verificar o nível de conhecimento sobre cada disciplina ou componente curricular. Com isso, as minhas inquietações a respeito do processo de avaliação foram se intensificando.

Embora as formações realizadas ao longo da minha carreira profissional, mesmo quando se tratava da inclusão escolar, tivessem contribuído para o planejamento e desenvolvimento do processo de ensino durante as minhas experiências como docente, percebi que ainda havia lacunas em relação a efetivação de uma educação inclusiva. E por não ver sentido naquelas formas de conceber a avaliação no que diz respeito a inclusão escolar, e acreditar que eu deveria pensar criticamente sobre o tema, para ingressar no Mestrado acadêmico em Educação, elaborei uma proposta de pesquisa que a princípio envolveria trabalho empírico, no entanto, diante de uma série de questões, houve a necessidade de optar pela pesquisa bibliográfica.

A justificativa da proposta desta pesquisa se embasa na necessidade de conhecer e apresentar as discussões já produzidas a respeito do tema, a fim de obter mais elementos e conhecimentos sobre o assunto, e a pesquisa bibliográfica se faz pertinente tanto para se fazer um balanço do que já foi produzido, quanto para sinalizar novos caminhos de pesquisa, bem como, traz a possibilidade de apresentar um cenário da temática.

Como tem sido discutido a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva nos trabalhos já realizados na área da Educação? Que conhecimentos já foram produzidos sobre este tema? Quais as concepções e os autores de fundamentação nas discussões dos trabalhos já existentes? Essas são as questões que a princípio nortearam a realização deste estudo.

Com o intuito de responder estas questões e para o desenvolvimento desse estudo, defini como **objetivo geral**: apresentar um cenário das pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado que discutem a avaliação numa

---

<sup>1</sup> Sondagem é uma prática avaliativa que se refere as investigações das possíveis hipóteses de escrita do aluno, e que de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), o processo de aquisição da escrita baseiam-se em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e Alfabética.

perspectiva inclusiva em nosso país. Foram definidos como **objetivos específicos**: levantar o número de teses e dissertações que tivessem como objeto de estudo a avaliação e ou práticas avaliativas na perspectiva da inclusão escolar e ou educação inclusiva; identificar e discutir as concepções de avaliação e inclusão escolar adotadas nos trabalhos selecionados; apontar as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas; e discutir os resultados, conclusões e contribuições dos estudos.

Para tanto recorreu-se a uma abordagem quanti-qualitativa, sem recorte temporal foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio da Internet, no *site* Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de selecionar os trabalhos já desenvolvidos sobre o tema **avaliação escolar numa perspectiva inclusiva**, considerando como recorte a Educação Básica.

E foi, com o intuito de conhecer um cenário sobre essa temática na base selecionada, que optei por não realizar qualquer recorte temporal, a fim de mapear todos os dados disponíveis para este estudo.

Assim, o texto da dissertação foi redigido de acordo com os trajetos percorridos durante os passos da investigação e organizado em quatro seções, a contar a partir desta introdução, como seção um, que traz a apresentação da pesquisa.

Na segunda seção, está a discussão sobre a avaliação e a inclusão escolar em distintas concepções e perspectivas de estudo, de acordo com as autoras **Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosita Edler Carvalho**.

Já na terceira seção, há os recortes metodológicos escolhidos para o desenvolvimento deste estudo, a abordagem, o tipo, o detalhamento de todos os momentos da investigação, bem como a apresentação da análise e dos dados quantitativos e qualitativos do estudo; também é trazida a discussão do cenário encontrado a partir das categorias de análise definidas para o estudo: concepções de inclusão escolar e concepções sobre avaliação. E para encerrar, na quarta seção, apresento as considerações finais da pesquisa.

## 2 INCLUSÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR

Esta seção apresentará uma discussão sobre a inclusão e a avaliação escolar em distintas concepções e perspectivas de estudo. Ressalto que não há a pretensão de esgotar o assunto, mas apenas apresentar as ideias gerais das autoras mais recorrentes que embasam essa discussão.

### 2.1 Inclusão Escolar

Muitos acreditam que a inclusão escolar se dá apenas quando se trata dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>2</sup>, pelo fato de estarem inseridos na escola regular e na sala de aula comum, mas a inclusão escolar, de que trato aqui, é considerando a **educação para todos**, independente da diversidade, identidade ou das características dos alunos. Bem como, independente do gênero, da etnia, do credo, da condição social ou de ser considerado PAEE, entre outros aspectos, visto que todo aluno é singular.

Tendo em mente que esse entendimento de inclusão escolar não é um conceito unívoco e entendido de uma mesma forma, para compreender alguns conceitos sobre o assunto, explanarei o que alguns autores têm apresentado como perspectiva, concepções e definições sobre o tema.

Mantoan (2015), aborda a inclusão escolar na **perspectiva da diferença**<sup>3</sup>, enfatizando a educação para todos os alunos na escola regular e na sala de aula comum, destacando principalmente, aqueles em situação de deficiência. Considera que a deficiência não está no aluno, mas sim no meio, ou seja, as deficiências são as barreiras existentes nos ambientes escolares que impedem a participação e o desenvolvimento de todos os alunos nas aulas. Por isso o uso do termo **situação de deficiência**, pois acredita-se que em dado momento, qualquer

---

<sup>2</sup> De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com: Deficiência, Transtornos Globais de desenvolvimento e com altas habilidades/Superdotação.

<sup>3</sup> “A partir do conceito apresentado por Gilles Deleuze (1988), em sua obra *Diferença e Repetição*, a autora afirma que, “[p]ara que uma pedagogia da diferença seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos. “A diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se, não se reduz jamais ao idêntico e já existente”. Por outra, “[a] diferença diferencia-se continuamente. Seres humanos, somos todos assim!” (Mantoan, 2015, p. 87)

aluno pode estar nesta condição, ao se deparar com barreiras no ambiente escolar. E, para que haja a efetivação da inclusão, se faz necessária uma transformação das escolas. “A distinção entre integração e inclusão escolar é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente todos os alunos, nas salas de aula comuns [...]” (Mantoan, 2015, p. 29)

Com isso, a autora ainda destaca que:

A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto. Não há mais como recusar, negar, desvalidar a diferença na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido a ela atribuído: diferença como padrão produzido pelos que procuram se diferenciar cada vez mais para manter a estabilidade de sua identificação; diferença, como motivo pelo qual se coloca em cheque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante. (Mantoan, 2015, p. 24).

As contribuições da autora têm focado a importância de uma educação inclusiva que valorize a diferença e promova a equidade de oportunidades para todos os estudantes, defendendo uma perspectiva de inclusão que vai além da mera integração física dos alunos em situação de deficiência na sala de aula comum. Outra questão é a visão da inclusão como um direito humano fundamental, salientando que todas as pessoas têm o direito de participar plenamente dos espaços sociais, incluindo o acesso a uma educação escolar de qualidade. Dessa forma, enfatiza que a Constituição Federal garante a educação para todos e “[...] não usa adjetivos; assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência” (Mantoan, 2015, p. 39).

Com base nesses apontamentos, penso que a inclusão escolar precisa ir além da mera matrícula dos alunos na escola regular, necessitando garantir a participação ativa, o engajamento na aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Para tanto, se faz necessário ainda que o professor reconheça e modifique as suas práticas pedagógicas para que não sejam excludentes.

Desconstruir paradigmas e reconhecer a necessidade de mudar as práticas pedagógicas para ensinar e avaliar os alunos exige novos conhecimentos, e por

vezes, há resistência para a mudança e uma indiferenciação em relação a incluir e integrar. Conforme afirma Mantoan (2015, p. 24):

Tendemos a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas pela distorção/redução de uma ideia original. A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência e reforça a vigência do paradigma tradicional dos serviços educacionais.

Ainda de acordo com a autora, no que diz respeito a aprendizagem “[...] a escola inclusiva reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nessa escola, um modelo a ser seguido ou reproduzido” (Mantoan, 2017, p. 45). Sendo assim, em uma escola inclusiva não cabe comparações entre os alunos, padronizações das estratégias e dos instrumentos de ensino e avaliação.

Mantoan (2015), argumenta que não é o aluno quem deve adaptar-se à escola, mas sim a escola quem deve adaptar-se às necessidades e potencialidades de cada estudante, proporcionando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem de todos. É preciso que todos os alunos se sintam acolhidos num ambiente escolar não padronizado, onde não há modelos *a priori* estabelecidos. Isso implica em considerar a diferença, a diversidade de estilos de aprendizagem, ritmos e interesses dos alunos, oferecendo estratégias pedagógicas diferenciadas para que a inclusão escolar realmente aconteça.

Mantoan (2015) indica que muitas escolas estão habituadas a oferecerem estratégias pedagógicas padronizadas pela falta de conhecimento sobre a inclusão escolar. Para a modificação de tais práticas, de maneira que os profissionais aprendam a lidar com os desafios impostos pela inclusão escolar, a autora destaca a necessidade de formar grupos de estudos que incluem desde os professores aos gestores, como envolvidos fundamentais para a inclusão escolar. Esse movimento é necessário para que identifiquem as necessidades individuais dos alunos, e assim a escola pode refletir, compreender, discutir, e até modificar as práticas pedagógicas excludentes por meio do conhecimento científico, tornando os professores capacitados para oferecerem um suporte adequado ao desenvolvimento de todos os alunos.

Penso que o conhecimento científico precisa ser reconstruído no ambiente escolar considerando as experiências e práticas pedagógicas dos professores, bem como a realidade de cada escola e de cada sala de aula, a fim de ampliar as

possibilidades de tornar possível a educação inclusiva; ou seja, considerando a educação menor, tratada por Gallo (2002, p. 173) que diz “[s]e a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”.

Para que os professores estejam capacitados para lidarem com a diferença, considerando a singularidade de cada um dos alunos em suas salas de aula, oferecendo estratégias e recursos que promovam a participação e o sucesso de todos, ou seja, para que a inclusão escolar aconteça, Mantoan (2015) destaca a necessidade da recriação do modelo educativo, da reorganização das escolas, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos administrativos, e da preparação do docente para ensinar seus alunos. Assim, “[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais” (Mantoan, 2015, p. 81).

Vale ressaltar que a partir do momento em que as escolas se abriram para os novos grupos sociais, o acesso a elas se democratizou, “[...] mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula” (Mantoan, 2015, p. 23). Sendo assim, a autora destaca que há uma resistência no sistema educacional que faz prevalecer o ensino tradicional.

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador - sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2015, p. 23-24).

Diante disso, de acordo com Silva (2000), Mantoan também afirma que precisamos avaliar com cautela as propostas de ações educacionais que visam a inclusão escolar, pois corriqueiramente podem tratar de questões éticas conservadoras que discursam a respeito da tolerância e pelo respeito ao outro. “A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem tolera” (Mantoan, 2015, p. 34). Bem como “[o] respeito, como conceito, implica certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de

que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las” (Mantoan, 2015, p. 34).

Para tanto, a autora destaca que diante das condições atuais que detemos para a transformação das escolas, “[...] autorizam-nos a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham, e os talentos de cada um se sobressaiam”. (Mantoan, 2015, p. 58)

E, para finalizar a apresentação de algumas ideias da referida autora, ressalto que Mantoan (2015, p. 67) destaca que “[a] reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações centradas no projeto político-pedagógico” da instituição escolar.

Já Carvalho (2004), trata da inclusão escolar na **perspectiva da diversidade**<sup>4</sup> e destaca a necessidade de uma transformação nas escolas, para que os alunos possam aprender de maneira prazerosa, passando de uma educação segregadora para uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e o respeito a identidade e que promova a participação ativa de todos os alunos, de forma integradora e sem exclusões. Aponta que “[o] conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade” (Carvalho, 2004, p. 35).

Quanto a transformação das escolas, a autora enfatiza que “[...] a ressignificação de seus papéis envolve aspectos políticos, sociais e pedagógicos que vão muito além das mudanças que se façam na educação especial, apenas”. Também tece a crítica de que “[e]ssa observação é pertinente, principalmente para aqueles que supõem que o desmonte da educação especial garantirá o sucesso de todas as crianças” (Carvalho, 2004, p. 35). Por outro lado, defende que a Educação Especial não deve ser distinta da educação regular, como um espaço de segregação para os alunos considerados como pessoas com deficiências, reforçando que esta prática deve ser abolida definitivamente por meio da mudança de concepção e de tais práticas excludentes.

---

<sup>4</sup> Para Mantoan (2015, p. 87) “Ela se destina a etnias, religiões, gêneros, minorias em geral. Celebra identidades estáveis, prontas, que se impõem como representativas de grupos que buscam, entre outros objetivos, a afirmação social”.

Carvalho (2004) ainda ressalta que “[o] direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais”. Ou seja, somos diferentes em razão da nossa condição humana, e para promover uma educação inclusiva e garantir a participação e o sucesso de todos os estudantes, independentemente das suas diferenças e necessidades, necessita-se como palavra de ordem a “[...] equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem” (Carvalho, 2004, p. 35).

A autora aponta que a idealização da escola inclusiva não depende apenas dos professores, mas sim de políticas públicas, bem como uma transformação necessária e urgente dos sistemas educacionais.

Mas, uma coisa é repensar a filosofia, as teorias e as práticas adotadas em nossas escolas, com senso de realidade; outra coisa é ficarmos enredados em conceitos e na idealização de uma escola que, para existir, não depende apenas dos educadores e sim de políticas públicas que a garantam (Carvalho, 2004, p. 36).

Penso que a transformação dos sistemas escolares é uma discussão recorrente e essencial; porém, a autora reforça que muitos outros aspectos também se fazem necessário serem discutidos para que a inclusão escolar possa se efetivar, e aponta que inúmeros fatores devem ser considerados, entre os quais indica:

- as condições sociais e econômicas de nosso país e que têm acarretado a desvalorização do magistério fazendo com que, muitas vezes, as escolas funcionem como espaços de abrigar e de cuidar os alunos em vez de serem espaços para a construção do conhecimento e de exercício da cidadania;
- as condições materiais em que trabalham nossos professores;
- sua formação inicial e continuada;
- as condições requeridas para que a aprendizagem se efetue em "clima" prazeroso e criativo...as condições sociais e econômicas de nosso país e que têm acarretado a desvalorização do magistério fazendo com que, muitas vezes, as escolas funcionem como espaços de abrigar e de cuidar os alunos em vez de serem espaços para a construção do conhecimento e de exercício da cidadania;
- as condições materiais em que trabalham nossos professores (Carvalho, 2004, p. 37).

A autora ainda reforça que o termo integração, no que diz respeito a educação escolar, vem sendo distanciado do “[...] seu verdadeiro significado e sentido, qual seja, o de processo de natureza psicossocial, implicando na

reciprocidade das interações humanas” (Carvalho, 2004, p. 66). De forma complementar, também considera que a integração significa a interação entre as pessoas e no que diz respeito ao ambiente escolar, pode-se dizer que dessa forma, qualquer aluno participa do grupo como sendo do grupo, e não se torna mais um aluno inserido no grupo em razão das suas diferenças.

Carvalho (2004), assim como Mantoan (2015), também discute a questão das resistências que existem em relação à proposta de uma educação escolar inclusiva, “[...] sejam as dos familiares, dos professores da educação especial e do ensino regular e dos próprios alunos”. Sendo assim, considera que tais resistências são “[...] como barreiras a serem removidas para garantir o sucesso da educação inclusiva” (Carvalho, 2004, p. 73).

A resistência à inclusão escolar ainda persiste em muitos espaços escolares, mas pode ser superada a partir da disposição de uma mudança cultural e da eliminação dos preconceitos, esses passos são essenciais para tornar a inclusão uma realidade nas escolas. A inclusão não apenas beneficia os alunos considerados em situação de deficiência, mas também enriquece a experiência educacional de todos, contribuindo para uma sociedade mais justa.

Por outro lado, a autora aponta que:

No entanto, e sob o enfoque compreensivo, considero tais resistências como naturais. O novo assusta e mudança é um processo lento e sofrido. Creio que, ao refletir sobre as resistências, devemos examiná-las a partir da argumentação daqueles que resistem (Carvalho, 2004, p. 73).

Muitos acreditam que a efetivação da inclusão escolar depende apenas da ação dos professores e suas práticas pedagógicas em sala de aula; porém, a autora destaca que a proposta da educação inclusiva não deve ser entendida dessa maneira, e reforça que “[...] precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação” (Carvalho, 2004, p. 98).

No que diz respeito ao planejamento, a autora destaca que:

As ações de planejar e administrar mantêm, conceitualmente, íntimas relações que, nem sempre, concretizam-se na prática. Há planejamentos realizados a nível macropolítico (como o dos ministérios) cabendo, aos que ocupam cargos de chefia a nível micropolítico (como os dirigentes de escolas) executar as ações, tomando as providências para tal. E entre ambos, a nível intermediário, estão os planejamentos das Secretarias de Educação de Estados e Municípios e a do Distrito Federal (DF).

Temos, portanto vários níveis hierárquicos de planejamento administração, nos ministérios correspondentes à área federal, onde as chefias, isto é, os administradores das secretarias existentes em suas estruturas organizacionais, coordenam grupos de planejamento setorial para, na sequência, tomarem as providências para a implantação das ações nas demais instâncias administrativas.

No caso da educação, servem como exemplos de nível intermediário as Secretarias de Estado, de Município e do Distrito Federal. Nestas esferas administrativas os planejadores, à luz dos planos elaborados na esfera federal, como o Plano Nacional de Educação, também irão coordenar grupos de planejamento para a elaboração dos planos estaduais, municipais e do DF conhecidas e respeitadas as diferentes necessidades das áreas de sua abrangência (Carvalho, 2004, p. 98).

Diante disso, penso que seria ingênuo defender a ideia de que apenas o professor consciente de suas práticas pedagógicas seja o único e principal responsável pela efetivação da inclusão escolar. É óbvio que muitos aspectos, inclusive os pedagógicos, dependem do professor, mas este, sozinho, não será capaz de modificar o cenário de exclusão escolar, sendo também necessário, conforme aponta Carvalho (2004, p. 100) a contribuição por parte “[...] dos gestores de desempenharem seus papéis organizacionais e que implicam em compromissos com o coletivo [...]”; ou seja, a autora se refere a “[...] vontade política de fazer acontecer, em benefício da coletividade...”. Diante disso, a inclusão escolar deve ser tida como projeto social a ser absorvido e adotado por todos.

Finalizando a apresentação de algumas ideias de Carvalho (2004), a autora afirma que apesar das hierarquias, seja de âmbito federal, estadual ou municipal, as escolas possuem autonomia na elaboração de seus projetos políticos-pedagógicos e que as orientações desses setores “[...] precisam ser analisadas e devidamente adaptadas às reais necessidades de cada escola, para constarem de seus planos pedagógicos” (Carvalho, 2004, p. 102).

Apresentadas as ideias gerais que serviram de amparo para a análise do conceito de inclusão escolar adotados nos trabalhos analisados neste estudo, na subseção seguinte, apresento alguns autores que discutem a avaliação escolar.

## **2.2 Avaliação Escolar**

Atualmente considera-se que a avaliação escolar é um componente essencial da educação, fornecendo informações que ajudam a direcionar o ensino

e o aprendizado escolar. Sabe-se que a avaliação, além de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, faz parte da vida. De acordo com o dicionário<sup>5</sup> a avaliação é: 1. ato de avaliar; 2. valor determinado pelos avaliadores; 3. estabelecimento do valor de algo, cálculo; 4. apreciação da competência ou o progresso de um aluno ou de um profissional.

Diante dessas definições, no cerne da avaliação escolar, por vezes, está enraizado nas práticas pedagógicas da escola o ato de medir o desempenho dos alunos. No entanto, considero complexo o processo de medir na avaliação escolar, pois penso que não é possível medir a aprendizagem dos alunos, a não ser que sejam estabelecidos pela escola o que o aluno deve ou não aprender, bem como penso que não é possível prever o que o aluno irá aprender de acordo com aquilo que está sendo ensinado durante as aulas. Ou seja, o aluno pode aprender até o que não foi ensinado pelo professor e, portanto, acredito que a aprendizagem ocorre independente da consolidação do que foi determinado como objetivo de aprendizagem.

Tais afirmações vão ao encontro do desafio que envolve a avaliação diante do atual sistema de ensino, pois pensar dessa maneira pode gerar controvérsias aos modelos tradicionais que habitualmente são considerados durante o processo de avaliação. Nesse caso, consideram-se apenas as aprendizagens que foram determinadas como essenciais, descartando quaisquer outras aprendizagens que o aluno tenha desenvolvido durante as aulas.

Atualmente, nas instituições de ensino regular, no caso desta pesquisa refere-se a Educação Básica, o sistema de ensino é composto pelas avaliações escolares interna e externa. Diante disso, o ato de medir no que diz respeito a avaliação escolar pode até parecer relevante em determinados momentos e situações; porém, não considero apenas este ato suficiente para avaliar numa perspectiva inclusiva.

Para tanto, serão apresentadas algumas ideias de autores que discutem sobre a avaliação escolar, sendo: Bloom (1971, 1993), Vasconcellos (2008), Romão (1998), Freitas (2010), Haydit (1997), Saul (2015), Hoffmann (2000),

---

<sup>5</sup>Disponível em: Meu Dicionário - Língua Portuguesa (meudicionario.org).

Esteban (2008, 2013), Luckesi (2002), Libâneo (2013), Hadji (1994, 2001) e Corazza (2002)<sup>6</sup>.

Segundo Blom (1993), a avaliação pode assumir vários tipos de funções, sendo denominadas: Diagnóstica, Formativa e Somativa. Sendo assim, poderia então o professor escolher qual tipo de avaliação desenvolver em suas aulas? O professor tem autonomia para escolher e desenvolver apenas um tipo de avaliação ao longo do ano letivo? Esses são alguns questionamentos voltados à avaliação.

As avaliações fazem parte dos sistemas educacionais, e muitas vezes, tem os seus desenvolvimentos acerca de exigências e monitoramentos da aprendizagem pela gestão da unidade escolar, que por sua vez, também cumpre exigências hierárquicas quanto aos tipos de avaliações que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Portanto, penso que, cabe a escola refletir, à luz das teorias, juntamente das práticas pedagógicas, como deve se dar a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva, bem como, discutir sobre qual é o objetivo, a finalidade e intenção da avaliação de todos os alunos, para evitar que tais práticas promovam a exclusão.

Vasconcellos (2008), discute a avaliação numa concepção dialética – libertadora. Trata da finalidade da avaliação, bem como, da necessidade de distinguir a avaliação e a nota, e ressalta que:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola ou qualquer tipo de reprovação, mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (Vasconcellos, 2006, p. 53-54).

O referido autor aponta que muitas são as discussões na escola a respeito da prova “[...] mas ela é apenas uma das formas de se gerar Nota, que, por sua vez, é apenas uma das formas de se avaliar. Assim, podemos atribuir Nota sem ser por Prova, bem como podemos avaliar sem ser por Nota” (Vasconcellos,

---

<sup>6</sup>A escolha desses autores que tratam da avaliação escolar se deu em razão de que não pretendo esgotar o assunto, mas apenas apresentar uma diversidade de ideias.

2008, p. 54). Por outro lado, segundo o autor, temos que esse dia ainda não se concretizou plenamente. Outra questão é a superação da “lógica do detetive” em que por vezes, o professor está “[...] mais preocupado em verificar quem cometeu um crime do que em ajudar no processo de construção do conhecimento”<sup>7</sup>.

Diante disso, Vasconcellos (2008, p. 60) ressalta a necessidade de mudança da prática pedagógica do professor, que por vezes consiste em “fiscalizar, medir e julgar” para “propiciar a aprendizagem” enquanto que “[...] o maior objetivo do professor não deve ser o de saber o quanto o aluno sabe, mas sim o de garantir a aprendizagem de **todos**”. O autor ainda reforça que “[o] substrato de uma nova concepção da avaliação está na tomada de posição: estar a serviço da **reprodução** ou da **transformação!**” (grifo do autor)<sup>8</sup>.

Para Romão (2008, p. 101), inspirado nas ideias de Paulo Freire, denomina a avaliação como dialógica, e afirma que “[a] avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos” (grifo do autor).

No que tange às concepções educacionais, entre as quais menciona-se aqui a bancária e a libertadora, o autor esclarece que:

Com uma concepção educacional "bancária" desenvolvemos uma avaliação "bancária" da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de "conhecimentos" e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, mas apenas repetir o que lhe foi transmitido. Desenvolvemos a "pedagogia especular", na qual os alunos devem se limitar a expelir pálidos reflexos do que é o professor enquanto sujeito epistemológico. Em suma, na educação e na avaliação "bancária" os alunos se transformam em meros arquivos especulares das "verdades" descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas. E antes especulares não praticam o ato cognoscente, já que sua tarefa se resume ao registro e ao reflexo (repetição) do depósito que lhe foi confiado. Aí a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento.

Ao contrário, a escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando (Romão, 2008, p. 88, grifo do autor).

---

<sup>7</sup> (Ibidem, p. 61).

<sup>8</sup> (Ibidem, p. 54).

O autor ainda ressalta 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, 2008, p. 40).

Já Freitas (2010), trata da avaliação para além da “forma escolar” e pontua que “[u]ma das características da forma escolar vigente é seu isolamento da vida [...]”, sendo assim destaca que é “[i]mportante frisar, portanto, que a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais” (Freitas, 2010, p. 94). Diante disso, reforça que “[s]omente uma alteração nestes objetivos, poderá gerar uma nova concepção de escola e, conseqüentemente, uma nova concepção e prática de avaliação”<sup>9</sup>.

O mesmo autor alerta que:

[...] a questão da avaliação não se resolve pelo dilema: formas classificatórias de avaliar versus formas não classificatórias baseadas em pareceres, conceitos e que tais. Aqui também a mudança esconde uma relação bem mais complexa (Amaral, 2006). E, finalmente, há que se recusar cair em outro dilema: avaliação contínua, processual versus avaliação pontual, ou ainda, dito de outra forma, o dilema (ou complementariedade) da avaliação formativa versus avaliação somativa (Freitas, 2010, p. 94).

Segundo o autor, as questões de mudanças das formas da avaliação são bem mais profundas, pois “[o]s processos de avaliação estão permanentemente na berlinda pelo fato de serem os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais previstas para nossa escola” (Freitas, 2010, p. 96). Portanto, ressalta que “[s]e 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”<sup>10</sup>.

Para Haydt (1997) “[...] a avaliação assume uma função diagnóstica e orientadora, pois ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica”. Sendo assim, reforça que “[...] o desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante” (Haydt, 1997, p. 313).

A autora aponta que:

---

<sup>9</sup> (Ibidem, p. 94).

<sup>10</sup> (Ibidem, p. 96).

A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino (Haydt, 1997, p. 288).

Diante disso, Haydt (1997) afirma que é possível definir algumas conclusões a respeito dos pressupostos e princípios da avaliação da aprendizagem. Ao considerar o exposto na citação acima, a autora destaca que a avaliação é: um processo contínuo e sistemático, funcional, orientadora e integral. E ressalta que “[...] esses princípios norteadores da avaliação da aprendizagem são decorrentes de uma concepção pedagógica, que por sua vez é consequência de uma postura filosófica” (Haydt, 1997, p. 289).

Já Saul (1985), ancorada nas ideias de Paulo Freire e em oposição ao paradigma da racionalidade técnica, “[...] elaborou o paradigma da avaliação emancipatória” (Saul, 2015, p. 1.309), e considerando essa concepção de avaliação, a autora destaca as seguintes características com relação ao ato de avaliar:

- compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
- valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
- priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
- valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender;
- utilização de processos dialógicos e participativos;
- objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem;
- objetivo de replanejar a ação educativa (Saul, 2015, p. 1309).

A autora também aponta que apesar de que muitas vezes de importantes intelectuais já se levantaram “[...] contra avaliações de cunho autoritário, neotecnicistas, que só interessam ao mercado, o Brasil mantém e defende a lógica do controle em diferentes instâncias que definem as políticas educacionais e de avaliação” (Saul, 2015, p. 1.310). Diante disso, a autora salienta que é preciso “[...] fortalecer a análise crítica, a partir do olhar para o que está ocorrendo nos sistemas de ensino, de desvelar as incoerências e os equívocos e de buscar aliados na luta por uma educação democrática e emancipatória”<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>(Ibidem, p. 1310)

De maneira complementar, Hoffmann (2003, p. 51), discute a avaliação mediadora, cujo paradigma de avaliação “se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório”. E ainda afirma que:

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (Hoffmann, 2000, p. 51, grifo da autora).

A autora anuncia que se faz necessária uma investigação no que tange ao significado da avaliação “[...] enquanto relação dialógica na construção do conhecimento, privilegiando a feição de mediação sobre a de informação na avaliação do aluno e buscando a compreensão da prática avaliativa dos professores” (Hoffmann, 2003, p. 59).

Esteban (2008, p. 12), por sua vez, discute a avaliação formativa, apontando que “[n]ão basta afirmar a avaliação formativa como um processo melhor para a avaliação dos conhecimentos e para a regulação das aprendizagens”. Diante disso a autora ressalta a necessidade de exploração desse conceito, destacando que:

É preciso explorar esse conceito, expressando com clareza as características que deve assumir a fim de participar de um amplo processo de democratização da dinâmica pedagógica, que envolve o aprofundamento da perspectiva crítica no debate sobre as funções da escola, seu currículo e suas práticas cotidianas. A articulação proposta por Afonso (1999) entre avaliação formativa e comunidade indica um sentido que deve ser considerado.

O autor citado toma como referência a relação proposta por Boaventura Sousa Santos entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação na produção da modernidade, em que há um desequilíbrio favorável à regulação, deixando a emancipação em segundo plano, e a defesa da valorização do conhecimento-emancipação, baseado na intersubjetividade, na reciprocidade, na participação e na solidariedade. Contexto que sinaliza a reinvenção da comunidade como movimento indispensável à perspectiva emancipatória. É na comunidade que Afonso (1999) localiza o processo de afirmação da avaliação formativa como procedimento escolar articulado ao projeto de emancipação. (Esteban, 2008, p.12).

Muitas vezes, a avaliação formativa acaba por “[...] ser integrada a um processo classificatório, ao mesmo tempo em que oferece condições para potencializar as dimensões reflexiva e cooperativa indispensáveis a uma avaliação numa perspectiva emancipatória” (Esteban, 2008, p. 12).

Outra questão que a autora discute, é a avaliação na ótica do exame, que dessa maneira “[...] atende as exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui [...]” (Esteban, 2013, p. 98). E, com isso, “[t]ampouco pode informar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar os limites do referencial interpretativo do(a) professor(a)”<sup>12</sup>.

Diante disso, Esteban (2013) destaca que a qualidade da educação passa a ser o eixo de todo discurso, bem como, o discurso da competência que “[...] articula controle e organização, dando sentido a classificação reproduzida nas práticas pedagógicas cotidianas e a exclusão escolar”. Pois, “[e]sta avaliação se apoia no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação e exclusão” (Esteban, 2013, p. 100). E associar a aprendizagem apenas à memorização e repetição, diante dessa concepção e “[n]esta perspectiva é difícil distanciar medida, classificação e mérito da concepção de avaliação”<sup>13</sup>.

Luckesi (2011, p. 148) utiliza o termo avaliação da aprendizagem, classificando-a como componente do ato pedagógico e afirma que “[...] não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e selecionar candidatos [...]”. O autor ainda destaca a diferença entre avaliar e examinar, em que o objetivo da avaliação está em subsidiar o ensino e a aprendizagem dentro de um projeto pedagógico<sup>14</sup>.

No que tange as adjetivações que a avaliação tem recebido, Luckesi (2011, p. 197) destaca que:

Dizer que a avaliação é diagnóstica constitui um pleonismo, uma tautologia. Toda avaliação pelo próprio fato de ser avaliação, deve ser diagnóstica. Trata-se de característica constitutiva sua. Contudo, mesmo sabendo disso, temos insistido (e creio que vamos continuar insistindo) no uso dessa adjetivação a fim de chamar a atenção dos educandos para a necessidade efetiva da diferenciação entre os atos de avaliar e examinar, uma vez que, em si, o ato de avaliar é diagnóstico e o de examinar é classificatório. Aliás, vale observar que essa característica da avaliação é tão importante que, embora haja pequenas nuances, os termos utilizados pelos diversos autores para adjetivar a avaliação, em grande medida, se equivalem. Benjamin Bloom e Philippe Perrenoud

---

<sup>12</sup> (Ibidem, p. 98).

<sup>13</sup> (Ibidem, p.101).

<sup>14</sup> (Ibidem, p.148).

servem-se bastante do termo formativa (avaliação formativa): Jussara Hoffmann emprega o termo mediadora (avaliação mediadora); Celso Vasconcellos denomina o seu olhar sobre a avaliação de dialético; José Eustáquio Romão denomina-a dialógica... Se nos aproximarmos desses qualificativos com alguma profundidade, vamos verificar que todos eles, com pequenas nuances, querem dizer-nos que a avaliação é diagnóstica, ou seja, subsidia uma intervenção construtiva e criativa.

O autor também apresenta a diferença entre diagnosticar e classificar, afirmando que “[...] diagnosticar significa retratar alguma coisa através dos dados empíricos que a constituem, isto é, a avaliação constata a qualidade da realidade, tendo por base os seus dados, o que, de forma alguma implica em sua classificação” (Luckesi, 2011, p. 197). Ressalta que a classificação “[...] é estática – o objeto é situado em algum ponto da escala – já o diagnóstico é dinâmico, à medida que subsidia o gestor a investir na ação, tendo em vista a melhoria de sua qualidade”<sup>15</sup>.

O mesmo autor ainda destaca que:

A classificação, por sua essência, ao estabelecer um ranqueamento, inclui alguns - os aprovados - e exclui outros - os reprovados. A avaliação, diferentemente dos exames, tem por característica própria ser diagnóstica, o que implica em não ser classificatória, o que quer dizer que ao avaliador não interessa colocar o seu objeto de estudo num ranking, que vai do maior para o menor, com um ponto de aprovação/reprovação. Interessa somente constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder a uma intervenção (Luckesi, 2011, p.196-197).

Desse modo, no que diz respeito as consequências das funções de classificar e diagnosticar, o autor afirma que “[...] os exames são seletivos e a avaliação é inclusiva” (Luckesi, 2011, p. 198).

Para Libâneo (2013), a avaliação escolar deve ser pensada para além da mensuração de notas e fazer parte de todo o processo pedagógico, ou seja, de forma contínua, como auxiliar da condução do ensino e balizada pelas aprendizagens em termos qualitativos e não quantitativos. Segundo o autor, são tarefas da avaliação:

- *Verificação*: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, por meio de provas, exercícios de tarefas ou meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc.
- *Qualificação*: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.
- *Apreciação qualitativa*: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados (Libâneo, 2013, p. 217 – grifos do autor).

---

<sup>15</sup> (Ibidem, p.197-198).

Quando a avaliação é desenvolvida apenas com o intuito de mensurar e atribuir notas, gera a exclusão no contexto escolar. O autor menciona que “[a] avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas” (Libâneo, 2013, p. 2016). Portanto, cabe enfatizar a função da avaliação durante todo o processo de ensino e aprendizagem para além das classificações, considerando-a como crucial. A ideia de avaliação de Libâneo, se aproxima da avaliação formativa.

De forma complementar, Hadji (1994), destacar que a avaliação formativa é um dos três tipos de avaliação da aprendizagem (avaliação somativa, avaliação formativa e avaliação diagnóstica).

Para o autor, a avaliação formativa está voltada ao diagnóstico, não apenas inicial, mas ao diagnóstico ao longo de todo o processo pedagógico, a fim de que o professor situe as dificuldades dos estudantes para assim mediar a aprendizagem do início ao fim do ano letivo. Sendo assim, em contrapartida as ideias de Libâneo, defende que a função da avaliação formativa também se refere ao processo e não à mensuração de notas, conduzindo os alunos a partir dos atos de tranquilizar, apoiar, orientar, corrigir e estabelecer um diálogo, por exemplo.

Dessa forma, o autor destaca a relevância da avaliação formativa para a aprendizagem do estudante, uma vez que esse tipo de avaliação não pretende meramente atribuir notas, mas sim, visar o processo formativo com relação à aprendizagem.

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa. (Hadji, 2001, p. 21).

Hadji (2001), traz uma perspectiva sobre mudanças de práticas do professor com relação à avaliação formativa, e isso que dizer que, o docente, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, perceberá quais as tomadas de decisões pedagógicas deverão ser colocadas em prática para que os alunos aprendam.

Na contramão, Corazza (2002, p. 20), ao considerar a teoria pós-crítica ressalta que, temos de “[...] inventar o que ainda não existe” para que estejamos “[...] mais aptos para direcionar nossa força para outras linguagens e teorias, diferentes conceitos e perspectivas, outras subjetividades, e novos modos de ensinar, de ser professor, de desenvolver o currículo e avaliar”. Destaca ainda que:

Com as teorizações sociais e culturais pós-críticas, aprendemos a ver o outro lado da avaliação moderna: seu lado mais sombrio, mais infame. A reconhecer os seus efeitos normalizadores sobre os alunos, seus grupos sociais e professores. A ver todas as formas de avaliação - desde as tradicionais, até aquelas que recebem as conotações de emancipatória, construtivista, conscientizadora, participativa, progressista, cidadã etc. - não como fontes de libertação, esclarecimento e autonomia, acima de quaisquer suspeitas. Mas, sobretudo, como práticas de controle, regulação e disciplinamento dos outros e de nós mesmos (Corazza, 2002, p. 17-18).

Considerando a perspectiva pós-crítica, ainda de acordo com a autora citada, todos os procedimentos de avaliação, bem como os seus instrumentos, “[...] desde os considerados mais autoritários, como os exames, interrogatórios orais, provas e testes escritos”; alvo de críticas por diversos autores, “[...] até os mais democráticos, como Dossiês, Pareceres Descritivos, Relatórios de Avaliação, Fichas de Observação, Auto-avaliação – funcionam como tecnologias de governo das conduta” (Corazza, 2002, p. 18). Ressalta ainda que:

Por meio dos aparelhos prescritivos da escola e da pedagogia, essas tecnologias estruturam o campo possível das ações cognitivas, corporais e morais do sujeito-escolar - seja este o aluno, seja o professor. A partir de um conjunto de valores e regras de ação, propostos aos indivíduos e aos grupos, tais tecnologias fabricam verdades sobre o que é e como deve ser um aluno e um professor. Definem quais as boas e quais as más condutas. Vigiam, corrigem, premiam e castigam. Constituem, assim, um sistema normativo, que julga o valor dos desempenhos escolares - tanto discentes, quanto docentes -, em suas relações, saberes, atitudes, afetos. Sistema que, portanto, aprova ou reprova, inclui ou exclui (Corazza, 2002, p. 18).

Assim sendo, a autora ainda destaca que os mecanismos de avaliação “operam como técnicas de subjetivação” e acabam por produzir e transformar “[...] as experiências que os estudantes e educadores têm de si próprios, com os outros, do mundo, da vida” (Corazza, 2002, p. 19).

E para propor novos princípios de avaliação escolar, a autora reforça que:

[...] só nos resta uma saída: avaliar. Não no sentido que estamos habituados a usar, mas, no sentido que nos foi legado por Nietzsche, que é o de criar. Para isso, precisamos duvidar de todos os valores atribuídos pela avaliação que praticamos (Corazza, 2002, p. 20).

Diante do contexto, na perspectiva de Corazza (2002), entendo que é preciso “criar novos modos” de ensinar e avaliar, a fim de desfazer os valores já existentes e pautados no aluno ideal – no professor ideal – na prática pedagógica ideal. É essa perspectiva de avaliação que assumo como principal referência para este estudo no sentido de discutir a respeito de avaliação na perspectiva inclusiva.

Apresentadas as ideias gerais que servirão de amparo para a análise dos conceitos de inclusão e de avaliação escolar adotados nos trabalhos analisados neste estudo, na subseção seguinte, apresento uma articulação entre Inclusão e Avaliação Escolar.

### **2.3 Articulação entre Inclusão e Avaliação Escolar**

A articulação entre inclusão e avaliação escolar é complexa e desafiadora, pois existem diversas concepções para abordar os temas em questão. Diante disso, como meio de articular ambos os conceitos, me amparo em Mantoan (2015), que aborda a concepção de inclusão escolar na perspectiva da diferença, e em Corazza (2002), que aborda a concepção de avaliação como o ato de criar, concepções e perspectiva na qual também assumo e utilizo para o analisar dos dados desta pesquisa.

Mantoan (2015, p. 75) destaca que a prática avaliativa do professor não deve ser pautada na “[...] memorização de informações e exposição de conteúdos e da reprodução de conteúdo sem compreensão, cujo objetivo é apenas obter boas notas e ser promovido”. Pois dessa forma, a avaliação pode se tornar para determinados alunos um meio de exclusão.

Suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável quando se ensina a turma toda. Para ser coerente com essa novidade, o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas tirar boas notas e ser promovido (Mantoan, 2003, p. 39).

Enquanto a inclusão escolar busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de

participar plenamente da vida escolar ao longo dos níveis de ensino, por outro lado, a avaliação, na perspectiva de muitos, é considerada uma ferramenta essencial para medir o progresso dos alunos e determinar a eficácia do sistema educacional. Com base nesse entendimento, é possível que sejam geradas desigualdades educacionais, e por consequência, a exclusão escolar.

De acordo com Mantoan (2015, p. 58), para que haja uma transformação nas escolas é preciso “[...] propor uma escola única e para todos em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e os talentos de cada um sobressaiam”. Essa é uma questão desafiadora e preocupante, visto que:

Um ensino que não considera a diferença de cada aluno, jamais alcançará o nível de excelência que temos de buscar para a nossa educação. Toda homogeneização, toda solução que desconsidera essa especificidade dos seres humanos está fadada ao fracasso (Mantoan, 2015, p. 41).

Diante disso, penso que a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva deve ser justa para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Para tanto, requer que as escolas se modifiquem de acordo com as necessidades de cada um, a fim de que todos os alunos sejam acolhidos e que sejam reconhecidas as suas potencialidades, de maneira que não exista espaço para estigmatização entre os alunos, mas sim, que o próprio aluno seja parâmetro de si mesmo durante todo o processo de avaliação, com a garantia do direito à educação de qualidade.

Concordando com Corazza (2002), percebe-se que é preciso “criar novos modos” de ensinar e avaliar, a fim de desfazer os valores já existentes e pautados no aluno ideal – no professor ideal – na prática pedagógica ideal. Ou seja, temos de “inventar o que ainda não existe” para que estejamos “[...] mais aptos para direcionar nossa força para outras linguagens e teorias, diferentes conceitos e perspectivas, outras subjetividades, e novos modos de ensinar, de ser professor, de desenvolver o currículo e avaliar” (Corazza, 2002, p. 20).

Ressalto que isso não se trata de instituir poder entre um modo e outro, mas ao considerar que tudo é ritmo, trata-se de impor para que todos os ritmos possam ser ecoados, e assim, venham contribuir para as múltiplas possibilidades de criar infinitamente as avaliações e quaisquer outros novos modos para ensinar, aprender e avaliar. A inclusão no contexto educacional “[...] provoca uma

crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno” (Mantoan, 2015, p. 35). Essa crise é gerada pelo desencontro entre a proposta de um sistema educacional que visa a formação do aluno de maneira padronizada, ao contrário da perspectiva inclusiva que considera os estudantes diante de suas singularidades e valoriza a diferença.

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar (Mantoan, 2003, p. 34).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de que a inclusão seja efetiva, principalmente no ambiente escolar, uma vez que a escola, enquanto instituição, possui importante papel em sociedade para a formação dos sujeitos. Por isso, a reestruturação dos projetos político-pedagógicos nos sistemas educacionais é urgente, visto 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, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (Mantoan, 2003, p. 35).

Vale destacar que as reformulações de ações que são desenvolvidas em sistemas educacionais não são situações simples de serem alteradas, mas vale reforçar que a educação será de qualidade quando ensinarmos os alunos a valorizarem “[...] a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo” (Mantoan, 2003, p. 35).

Penso que uma escola que pretende ser inclusiva não deve possuir práticas avaliativas com princípios excludentes, pois o fato de todos os alunos estarem matriculados e inseridos na escola regular e nas salas de aula comum, não garante que estejam sendo incluídos durante as aulas em razão das barreiras encontradas diante de tais práticas tradicionais e padronizadas que por vezes ainda estão enraizadas no ambiente escolar. “Por tudo isso, a inclusão é

produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (Mantoan, 2015, p. 35).

Sabe-se que na escola muitas vezes não há espaço para a discussão sobre a intencionalidade dos professores ao avaliarem as estratégias e os instrumentos mais adequados para conhecerem o que os alunos vêm interpretando e construindo sobre um determinado assunto proposto para estudo. De acordo com Mantoan (2015, p. 62):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Com isso, penso que é indispensável discutir continuamente como deve se dar a avaliação numa perspectiva inclusiva, bem como, discutir sobre qual é o objetivo, a finalidade e intenção da avaliação de todos os alunos da escola. Essa questão é essencial para evitar que tais práticas promovam a exclusão, visto que a inclusão escolar pressupõe a matrícula de todos os alunos na escola regular e cada um apresenta necessidades e estilos de aprendizados distintos, o que torna inviável que a avaliação escolar seja padronizada para todos.

Vale ressaltar que a avaliação padronizada rotula os alunos, com base nas classificações dos níveis de aprendizado estipulados em cada instituição escolar, por isso “[s]uperar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência” (Mantoan, 2015, p. 65). Diante do contexto, é preciso considerar a avaliação para além de mensurar, dar juízo de valor, comparar, ou seja, necessita-se de novas formas de avaliar, considerando a diferença presente em cada aluno. “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (Mantoan, 2003, p. 20).

Espera-se que a escola se atente para as necessidades e singularidades de cada um dos alunos, e tenha disposição para promover a diversificação das estratégias pedagógicas desde o ato de ensinar ao de avaliar, pois a articulação entre inclusão e avaliação é primordial para o avanço da educação inclusiva. Dessa forma, de acordo com Mantoan (2003, p. 14) “Se o que pretendemos é

que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. E partindo da questão da avaliação, é indispensável pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, o professor avalia para identificar se o aluno aprendeu, usando-a para a tomada de decisões pedagógicas com a finalidade de que aprendam os conteúdos propostos.

É nesse sentido que cabe uma provocação a respeito da articulação entre inclusão e avaliação, partindo do questionamento: como superar as barreiras da avaliação na perspectiva inclusiva? O desafio é grande, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem depende de uma organização pedagógica definida por meio de um currículo e de atividades escolares, em que os alunos devem aprender conteúdos definidos, e ao longo desse aprendizado são conduzidos pelo professor para alcançarem resultados. Nesse contexto a fala de Mantoan (2003, p. 39) é muito pertinente:

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se “igualar” aos colegas de turma).

Atualmente, na maioria das escolas, consiste na realização das adaptações curriculares, em que alguns alunos, principalmente os que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, recebem atividades diferenciadas, com objetivos reduzidos e facilitados para compor registros e ou portfólios. Tais práticas são consideradas pela perspectiva da diversidade, ao tratar da inclusão escolar.

De acordo com Corazza (2002, p. 152), com base em Deleuze, 2004; Deleuze e Guattari, 1995 e Foucault, 1993:

[...] a Educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Logo, que não existem resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um.

É nesse sentido que Corazza (2002) propõe um novo olhar à avaliação na perspectiva inclusiva, por defender que é preciso “criar” novos modos de avaliação, considerando a diferença<sup>16</sup>. Por isso, na perspectiva inclusiva:

[...] precisamos duvidar de todos os valores atribuídos pela avaliação que praticamos. Questionar o absolutismo desses valores. Afirmar a sua relatividade e o seu caráter fabricado. Avaliar os valores de nossos julgamentos, pautados por esses valores. Suspeitar que eles não possuem um valor em si mesmos, e sim que receberam um dia valor, e que fomos nós os doadores. Doadores, que forneceram valor e sentido às palavras que estão tanto nos Boletins de nossos alunos, quanto em nossos corpos, almas, existências. E que, portanto, ao pôr tais valores em questão, poderemos propor novos princípios de avaliação. (Corazza, 2002, p. 20).

Nesse sentido, é importante pontuar que a diferença que se menciona aqui, no contexto educacional, trata-se da Filosofia da Diferença, que é apresentada por Gilles Deleuze e:

[...] nos permite contestar preceitos pedagógicos que negam o direito à diferença, dentre eles: a verificação do que os estudantes aprenderam como indicador da eficiência do trabalho docente, o desenvolvimento de avaliações que comparam o rendimento dos alunos a partir dos seus resultados e a concepção de aprendizagem como o alcance de metas pré-determinadas - realizado em um processo previsível que pode ser medido, quantificado e comparado. (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 120).

Para Lanuti e Mantoan (2018), a Filosofia da Diferença refere-se a uma “[...] possibilidade fecunda para a construção de novos modos de entender e fazer a educação escolar para a inclusão de todos os estudantes”. Para tanto, tal perspectiva traz aproximações ao que propõe Corazza (2002), no sentido de “criar” novos modos de avaliar.

A Filosofia da Diferença, pertencente ao pós-estruturalismo<sup>17</sup>, permite-nos entender os efeitos do pensamento platônico e aristotélico na sociedade ao longo dos tempos, dentre eles a exclusão daqueles considerados diferentes. Compreender as formas pelas quais a sociedade exclui algumas pessoas abre possibilidades para um novo modo de pensar a educação que não concebe os seres como um fragmento de uma categoria qualquer e que, portanto, está relacionado à diferença de todos e não de um grupo à parte (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 120).

---

<sup>16</sup> Na perspectiva do pós-estruturalismo.

<sup>17</sup> De acordo com Lanuti e Mantoan (2018, p. 122) “O pós-estruturalismo não é um método, mas um movimento de pensamento que busca superar a ideia do estruturalismo - tendência filosófica baseada em métodos de análise que consistem na construção de modelos estruturais e explicativos da realidade e da cultura humana. No pós-estruturalismo, há uma desconstrução dessa análise estrutural e puramente racional para explicar a realidade, liberando-a para uma pluralidade de sentidos, conforme aponta Peters (2000), que advém da concepção de realidade como uma construção subjetiva”. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/389660939.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

Para isso, reforçando o que já foi dito anteriormente, é preciso pensar novos princípios de avaliação escolar, visto que avaliar é indispensável, não no sentido que estamos acostumados, mas no sentido de **criar outros modos de avaliar**. Contudo, entende-se que esse é um grande desafio, uma vez que a própria inclusão, em si, gera crise na instituição escolar, e dessa forma, a avaliação neste contexto traz, ainda, maior desafio que precisa de meios para a articulação da avaliação na perspectiva inclusiva.

Apresentadas algumas ideias sobre a articulação entre inclusão e avaliação escolar, na seção seguinte, apresento o percurso metodológico desta pesquisa.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO ENCONTRADO**

Nessa seção apresenta-se os princípios e procedimentos da execução da pesquisa, indicando a abordagem, o tipo, os passos da investigação durante o trajeto, a análise e apresentação dos dados quantitativos. Em seguida, traz a descrição qualitativa das teses e dissertações analisadas, com a apresentação de cada trabalho, a partir das categorias de análise qualitativas definidas para este estudo – concepções de inclusão e avaliação escolar – assumidas ou inferidas nos trabalhos selecionados para esta pesquisa e suas respectivas perspectivas teóricas envolvendo o tema.

#### **3.1 Definindo princípios e procedimentos**

Conforme já citado inicialmente, o objetivo geral desta dissertação é apresentar um cenário das pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado que discutem a avaliação numa perspectiva inclusiva em nosso país. Quanto aos objetivos, foram elencados os seguintes: levantar o número de teses e dissertações que tivessem como objeto de estudo a avaliação e ou práticas avaliativas na perspectiva da inclusão escolar e ou educação inclusiva; identificar e discutir as concepções de avaliação e inclusão escolar adotadas nos trabalhos selecionados; apontar as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas; e discutir os resultados, conclusões e contribuições dos estudos.

Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, de caráter exploratório, caracterizada como pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento.

A justificativa da escolha pela abordagem quanti-qualitativa foi em razão de que, embora a discussão do estudo seja predominantemente qualitativa, considerando a subjetividade, para atingirmos o objetivo geral, também se fez necessário quantificar alguns dos dados coletados para conhecer os aspectos objetivos que também fundamentam o debate sobre o tema nesta investigação, uma vez que “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 247), “[...] se a relação entre

quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória”. Diante disso, vale pensar que quantitativo e qualitativo não são questões opostas e podem ser complementares em determinados tipos de pesquisas que se pretende desenvolver.

A opção pela pesquisa de caráter exploratório e descritivo, ocorreu em virtude de ser uma iniciativa de buscar o que já foi produzido sobre o tema de forma inventariante e apresentação minuciosa do processo.

Foi selecionado como base de dados para buscas a BDTD, vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), sem um recorte temporal definido *a priori*, com delimitação da área/subárea do conhecimento (Educação). A escolha pelo BDTD para a coleta de dados de pesquisa se deu devido à sua acessibilidade com qualidade e atualização constante dos trabalhos acadêmicos, bem como pela diversidade de fontes e facilidade de busca, sendo uma ferramenta favorável para pesquisadores de quaisquer áreas.

No que diz respeito ao tipo da pesquisa escolhido, Morosini e Fernandes (2014, p. 158) afirmam que “[o] Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver”. Segundo as autoras, “[...] a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes[...]” em relação ao tema proposto no estudo a que se pretende realizar, e com isso “[p]ermite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação [...]” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Na subseção seguinte serão apresentados os dados quantitativos da pesquisa.

### **3.2 Apresentando os dados quantitativos**

Para a produção dos dados sobre o tema **Avaliação escolar numa perspectiva Inclusiva**, foi realizado um levantamento dos trabalhos já realizados sobre o assunto, utilizando como fonte o banco de dados BDTD. Cabe sinalizar que optei por não realizar quaisquer recortes temporais, a fim de levantar todos os trabalhos que estivessem relacionados ao tema tratado neste estudo.

Sendo assim, para iniciar a consulta no BDTD e realizar a seleção dos

trabalhos, no primeiro momento foram definidos os seguintes descritores: Avaliação x Inclusão Escolar; Avaliação x Educação Inclusiva; Práticas Avaliativas x Inclusão Escolar; Práticas Avaliativas x Educação Inclusiva. Os descritores foram utilizados conforme apresentado, com a opção de busca avançada, onde foi encontrado um total de 2.412 títulos, conforme apresentado a seguir na tabela 1:

**Tabela 1:** Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas por palavras-chave

<b>DESCRITORES</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Avaliação x Inclusão Escolar	1194
Avaliação x Educação Inclusiva	576
Práticas Avaliativas x Inclusão Escolar	411
Práticas Avaliativas x Educação inclusiva	231
<b>TOTAL</b>	<b>2.412</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No segundo momento, foi realizado a leitura dos títulos dos trabalhos encontrados por descritores cruzados, considerando todos aqueles que tratavam da avaliação e ou práticas avaliativas na perspectiva da inclusão escolar e ou educação inclusiva. Vale ressaltar que em alguns casos foi necessário recorrer ao resumo dos trabalhos para ter a certeza de que se tratava dos referidos temas. Mesmo assim, ainda permaneceram dúvidas sobre a inclusão ou não de alguns trabalhos, que por enquanto permaneceram incluídos na seleção para posteriormente serem consultados, totalizando em 136 trabalhos conforme disposto na tabela 2, a seguir:

**Tabela 2:** Quantitativo de Teses e Dissertações selecionadas por títulos

<b>DESCRITORES</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Avaliação x Inclusão Escolar	37
Avaliação x Educação Inclusiva	48
Práticas Avaliativas x Inclusão Escolar	20
Práticas Avaliativas x Educação inclusiva	31
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No terceiro momento, realizou-se a exclusão dos títulos que se repetiam, restando um total de 67 trabalhos, conforme constam listados no quadro 1 a seguir:

**Quadro 2:** Títulos dos trabalhos restantes

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>

01	Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação
02	Calcanhar de Aquiles: a Avaliação do Aluno Com Deficiência Intelectual no Contexto Escolar
03	O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar
04	A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual
05	A presença de estudantes com deficiência física e visual no curso de educação física da universidade Federal do Ceará: questões (im)postas à avaliação da aprendizagem
06	Inclusão Escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na prova Brasil
07	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar
08	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública
09	A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública
10	(Des) caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção...
11	Práticas avaliativas de seis professoras de matemática: uma reflexão para a inclusão escolar
12	Avaliação em educação física escolar no contexto do ensino inclusivo
13	Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão
14	Educação especial e avaliação numa perspectiva inclusiva: desafios na prática escolar
15	Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH
16	Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva
17	Das práticas escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza - CE
18	Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade
19	Avaliação das aprendizagens e deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação
20	Multiplicidade da avaliação escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência
21	A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar
22	A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: Visão de professores
23	A avaliação escolar nos ciclos de formação humana da SME/Goiânia (2001-2004)
24	As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública e regular de ensino em Santa Maria/RS
25	Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos
26	Diversidade na fronteira: Um olhar a partir das formas de acolhimento e avaliação dos alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais iguaçuenses
27	Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente
28	Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza – CE
29	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE
30	Avaliação em Educação Especial: uma proposta de construção coletiva
31	Políticas Educacionais e as práticas avaliativas com o público-alvo da educação especial (PAEE) de Irati – PR
32	Avaliação da Aprendizagem na perspectiva do sujeito histórico-cultural
33	Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual
34	Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo

	bilíngue
35	A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio
36	As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para educação especial no Paraná
37	Pedagogia de projetos: avaliação de método para alunos sob um sistema de educação inclusiva
38	Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf: contribuições para a construção de espaços inclusivos
39	As concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental
40	Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva
41	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais
42	Avaliação em larga escala: participação do aluno público-alvo da educação especial
43	Práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede pública de Fortaleza - CE: fator de inclusão escolar
44	Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: subjetividade docente em foco
45	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza – Ceará
46	Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental: as possibilidades sobrepõem os limites
47	Avaliação escolar no contexto das transições educacionais: conservação e mudança
48	Tessituras docentes de avaliação formativa
49	Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior: a meta-avaliação como processo
50	Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial
51	Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: sentidos da prática avaliativa docente
52	Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAA-UFC
53	Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras
54	A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem
55	Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ
56	O uso das tecnologias da informação e Comunicação (TICS) na avaliação da aprendizagem de alunos Cegos nas Escolas Especiais em Fortaleza – CE
57	Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios
58	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição Pública Federal de Ensino Superior na cidade de Fortaleza – Ceará
59	Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco
60	Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina – PR
61	Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na universidade Regional do Cariri - URCA sob a perspectiva da avaliação educacional

62	Estudo sobre os processos avaliativos e a promoção escolar dos estudantes com deficiência
63	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ
64	Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados
65	Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas
66	Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará
67	Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados no BDTD (2023).

No quarto momento, optou-se por selecionar apenas os trabalhos que tratavam da avaliação e ou práticas avaliativas na perspectiva da inclusão escolar e ou educação inclusiva, considerando apenas a etapa da educação básica e o ensino regular, excluindo os trabalhos que tratavam especificamente da Educação Especial e da Sala de Recursos Multifuncionais, pois tratar destes temas de maneira distintas poderia distanciar o estudo da minha perspectiva de inclusão escolar. Bem como, optei por excluir os trabalhos que tratavam das avaliações externas e em larga escala, pois a preocupação deste estudo é com o cotidiano da escola, e vale ressaltar que, também se faz necessário delimitar o foco da investigação devido a extensão de possibilidades de estudos envolvendo o tema avaliação e inclusão escolar. Com isso, restaram 28 trabalhos, identificados no quadro 2 a seguir:

**Quadro 3:** Identificação dos trabalhos selecionados

N.º	Título	Autor	Tipo	Instituição
01	Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação	Ana Carolina Christofari	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
02	Calcanhar de Aquiles: a Avaliação do Aluno Com Deficiência Intelectual no Contexto Escolar	Ana Marta Bianchi de Aguiar	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
03	O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar	Mônica Pagel Eidelwein	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
04	A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual	Maria Lúcia Terra	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
05	Inclusão de alunos com	Fernanda Oscar	Dissertação	Universidade

	deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar	Dourado Valentim		Estadual Paulista (UNESP)
06	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública	Stephânia Cottorello Vitorino	Tese	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
07	A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública	Adriano Monteiro de Castro	Tese	Universidade De São Paulo (USP)
08	Práticas avaliativas de seis professoras de matemática: uma reflexão para a inclusão escolar	Claudia Alves Schmidt dos Santos	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
09	Avaliação em educação física escolar no contexto do ensino inclusivo	Janaína Mayra de oliveira	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
10	Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH	Débora Cerqueira de Souza e Sousa	Dissertação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
11	Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade	Márcia Terra Marques	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
12	Avaliação das aprendizagens e deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação	Adriana Alves de Souza	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
13	A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: Visão de professores	Flavia Geni Zeraik	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
14	As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública e regular de ensino em Santa Maria/RS	Roselis Francelina Oliveira	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
15	Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos	Wallace Cayke Ribeiro Corrêa	Dissertação	Universidade Federal de Goiás (UFG)

16	Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente	SuzanliEstef	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
17	Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza – CE	Andréia Vieira de Mendonça	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC)
18	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE	Sheila Maria Muniz	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC)
19	Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual	Lelyane Silva	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
20	Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue	Alice Almeida Chaves de Resende	Tese	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
21	A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio	Tânia Maria Paula de Azevedo	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
22	Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf: contribuições para a construção de espaços inclusivos	Sarai Sánchez de León Fernández	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul (UCS)
23	As concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental	Fabio Alessio Alfredo Covatti	Dissertação	Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)
24	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes	Tereza LiduinaGrigório	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC)

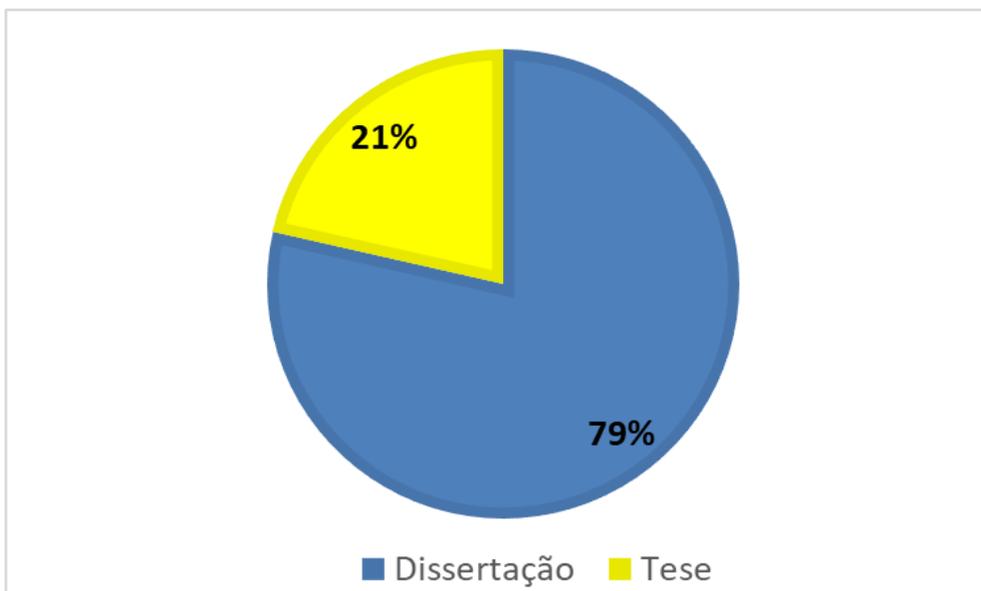
	oficiais			
25	Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: subjetividade docente em foco	Bárbara da Silva Ferreira Gonçalves	Dissertação	Universidade de Brasília (UNB)
26	Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco	Soraya Gonçalves Celestino da Silva	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
27	Estudo sobre os processos avaliativos e a promoção escolar dos estudantes com deficiência	Lauriceia Tomaz da Silva	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
28	Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas	Sérgio Luiz Lopes	Tese	Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados no BDTD (2023).

Cada um dos trabalhos listados no quadro 2, foi analisado por meio da leitura do resumo, a fim de obter as informações que se espera que todos os trabalhos possam dispor no referido tópico. Vale ressaltar, que nem todos os trabalhos tiveram todas as informações dispostas em seus resumos, com isso, foi necessário consultar o texto de introdução e ou conclusão, ou até mesmo o trabalho íntegro, a fim de coletar as informações necessárias para a organização dos dados.

Verificou-se que, entre as 28 pesquisas selecionadas para o estudo, 22 trabalhos são dissertações de mestrado e 6 são teses de doutorado. Nota-se o predomínio do tipo de estudo em relação a categoria de pesquisa a nível de mestrado, conforme ilustrado no gráfico 1:

**Gráfico 1-** Quantitativo de Teses e Dissertações

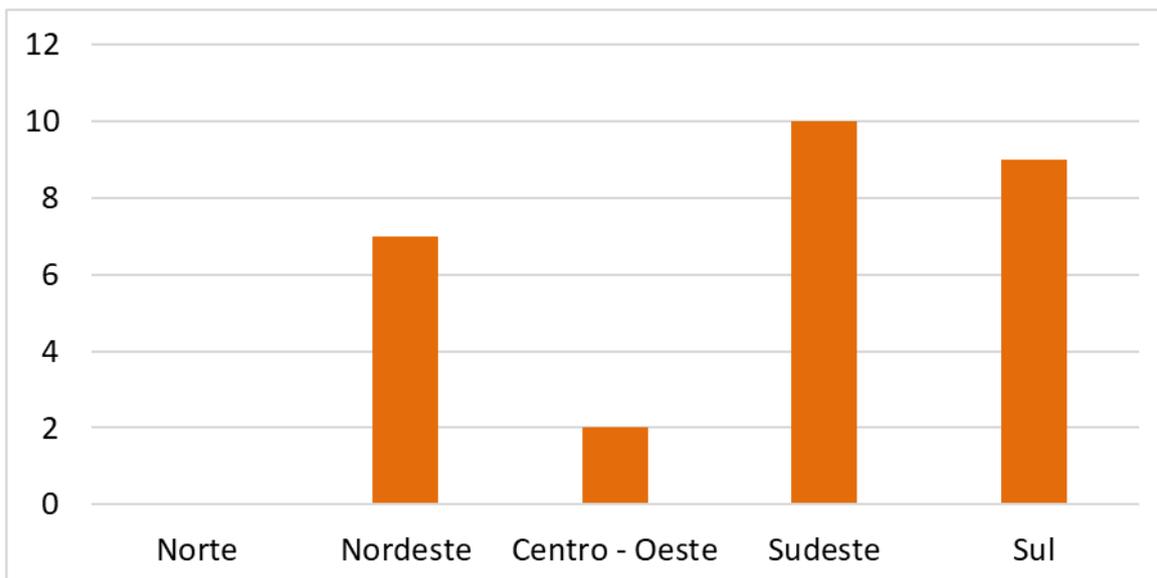


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao considerar esse percentual apresentado no gráfico 1, percebe-se que em razão dos poucos estudos encontrados a nível de doutorado que envolvam o tema abordado neste trabalho, pode-se afirmar que é um campo de estudo que ainda carece de investigações mais longas, que se demandem mais tempo de estudo sobre o assunto, e possa chegar a resultados mais profundos.

No gráfico 2 apresentado a seguir, é demonstrado o quantitativo de teses e dissertações por regiões do Brasil, percebe-se que os trabalhos selecionados são predominantes da região Sudeste: Estado de São Paulo (06 trabalhos); Minas Gerais (02 trabalhos); Rio de Janeiro (01 trabalho) e Espírito Santo (01 trabalho). Seguido da região Sul: Estado do Rio Grande do Sul (06 trabalhos); Paraná (02 trabalhos) e Santa Catarina (01 trabalho). Da região Nordeste: Estado do Ceará (03 trabalhos); Paraíba (02 trabalhos); Bahia (01 trabalho) e Sergipe (01 trabalho). Nota-se a escassez de trabalhos na região Centro Oeste: Estado de Goiás (01 trabalho) e Brasília (01 trabalho), bem como, a ausência de trabalhos na região Norte do país.

**Gráfico 2-** Quantitativo de Teses e Dissertações por Regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar de que a quantidade de trabalhos já realizados em nosso país nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste sejam maiores quando comparados com as regiões Norte e Centro-Oeste, este resultado apresentado no gráfico 2, aponta para a escassez da realização de estudos de forma geral em todas as regiões, e que se acentua na região Centro-Oeste e inexistem na região Norte do país.

Conforme citado anteriormente, não foi realizado nenhum recorte temporal para a seleção dos trabalhos, porém considerou-se os critérios estabelecidos para esta investigação. De acordo com a análise, nota-se que os trabalhos produzidos têm início em 2006 chegando à 2020 com a média de um a dois trabalhos por ano, com exceção do ano de 2013 que houve um total de três trabalhos e o ano de 2015 com quatro trabalhos, como pode ser observado no quadro 4, na qual é apresentada a quantidade das produções acadêmicas por ano de defesa, encontradas nas fontes pesquisadas:

**Quadro 4:** Produções acadêmicas por ano de defesa

Ano	Quantidade
2006	01
2007	01
2008	02
2009	01
2010	02
2011	01
2012	02
2013	03
2014	02

2015	04
2016	02
2017	02
2018	02
2019	01
2020	02

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda sobre as produções acadêmicas, o quadro 4 reforça o alerta do número pouco significativo de trabalhos realizados que envolvam o estudo da avaliação numa perspectiva inclusiva, considerando um período de aproximadamente uma década e meia (2006 a 2020), e reafirma a escassez de estudos anuais independentemente do nível acadêmico, mestrado e ou doutorado. Mas, ainda que haja uma escassez, é possível perceber uma regularidade, ou seja, há pelo menos um trabalho produzido entre os anos do período correspondente aos trabalhos encontrados e selecionados para este estudo; porém, essa regularidade é considerada baixa ou pouco significativa.

No que se refere aos tipos de pesquisa, dentre as selecionadas, todas apontam a opção pela abordagem qualitativa. Quanto aos trabalhos relacionados ao tipo de estudo segundo as fontes de informações elencados na tabela 4, nota-se que a maioria das investigações optou pela pesquisa de campo, com 57%; já outros 35%, além do trabalho de campo, também realizaram análise documental; 4% optaram pela pesquisa de campo, documental e bibliográfica; bem como, 4% optaram apenas pela pesquisa documental, mostrando uma predominância das pesquisas que vão a campo, ou seja, 27 das 28 pesquisas selecionadas foram a campo para a realização dos estudos.

**Tabela 3:** Trabalhos relacionados ao tipo de estudo segundo as fontes de informação

TIPO DE ESTUDO	QUANTIDADE
De campo	16
Documental	1
De campo e documental	10
De campo, documental e bibliográfica	1
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quanto aos participantes das pesquisas, é possível perceber na tabela 4, que dos 28 trabalhos, apenas um não possui participantes, por se tratar de uma pesquisa do tipo documental.

Na Tabela 6 apresentamos as informações encontradas acerca da caracterização dos participantes/lócus das investigações analisadas.

**Tabela 4:** Participantes / Lócus da pesquisa

<b>Participantes/ Lócus</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>%</b>
Somente professores	13	46
Somente alunos	3	10
Professores e gestores	2	7
Professores e alunos	3	10
Professores e familiares	1	4
Professores e psicopedagogos	1	4
Professores, gestores e alunos	1	4
Professores, gestores e familiares	1	4
Instituição escolar	2	7
Publicação de coleção nacional	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Realizada a identificação e organização dos dados quantitativos, resta apresentar os dados qualitativos a partir das categorias de análise definidas para esta pesquisa, que serão tratados na subseção seguinte.

### **3.3 Apresentação dos dados qualitativos**

Como esta pesquisa busca conhecer os estudos já desenvolvidos em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área da educação em nosso país e que tratam da avaliação numa perspectiva inclusiva, nesta subseção apresento os 28 trabalhos que foram selecionados para este estudo (e que serão nomeados como Trabalho 1, Trabalho 2, ..., Trabalho 28), expondo os objetivos, metodologia, participantes, *lócus*, referencial teórico e os resultados e ou contribuições das pesquisas a partir das categorias de análise qualitativas definidas para o estudo – concepções de inclusão e avaliação escolar – assumidas ou inferidas nos trabalhos selecionados para este estudo e suas respectivas perspectivas teóricas envolvendo o tema.

**Trabalho 1:** Trata-se da dissertação de mestrado de Christofari (2008), que teve como objetivo “[...] compreender os processos avaliativos nos ciclos de formação e, ao mesmo tempo, apontar para a possibilidade de uma avaliação em

consonância com os pressupostos de uma educação na perspectiva inclusiva.” (Christofari, 2008, p. 21).

**Participantes/Lócus:** A pesquisa teve como participantes os professores de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

**Metodologia:** Segundo a autora, “a investigação do tipo qualitativa”, envolveu diversas ações, entre as quais: Participação em Conselhos de Classe; leitura e análise dos relatórios descritivos, fichas de avaliação e dossiês; observações das aulas [...]; leitura e análise de documentos internos da escola; [...]” entre outras. (Christofari, 2008, p. 25).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto ao resultado, de acordo com a autora “[a] pesquisa possibilita inferir que, por um lado, os professores consideram que a avaliação da aprendizagem precisa ser uma prática diária processual e investigativa”. Mas, “[p]or outro lado, rituais e procedimentos típicos de um ensino mais tradicional permanecem presentes nas práticas pedagógicas indicando possível intenção de homogeneização das ações e ritmos de aprendizagem dos alunos.” Porém, segundo a autora, foi possível perceber “[...] tentativas de ruptura com essa prática considerada inadequada para construir um ensino em consonância com a perspectiva da inclusão escolar” (Christofari, 2008, p. 6).

**Trabalho 2:** Trata-se da tese de doutorado de Aguiar (2015), que teve como objetivo “[...] constituir espaços de reflexão com profissionais que atuam no Ensino Fundamental sobre a implicação dos processos avaliativos na inclusão de alunos com deficiência intelectual [...]” (Aguiar, 2015, p. 24).

**Participantes/Lócus:** Professores, pedagogos, alunos e dirigentes escolares. A pesquisa foi desenvolvida no Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) e numa escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Serra/ES.

**Metodologia:** Apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. De acordo com a autora, para o desenvolvimento do estudo houve três grandes momentos:

[...] primeiro: “Ponto de partida: o Oneesp”, em que trazemos os dados coletados no Observatório. No segundo: “Frente a frente com a escola,” iniciamos com “Conhecendo a organização educacional da Rede Municipal de Ensino e da escola” para perceber as implicações desse processo na avaliação dos alunos com deficiência intelectual. No

terceiro, “Adentrando o campo da escola: a avaliação e formação continuada”, focalizamos dois eixos principais: “Desafios e possibilidades existentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento os alunos com deficiência intelectual” e “As contribuições da formação continuada na constituição de novas práticas na escola”. (Aguiar, 2015, p.26).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, segundo a autora, como a investigação revelou a dificuldades dos professores no que diz respeito a avaliação escolar “[...] a pesquisa aponta a necessidade de tornar o tema avaliação presente nos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação” (Aguiar, 2015, p. 10).

A autora ainda afirma que “[v]emos a pesquisa-ação de abordagem colaborativo-crítica como um potente aliado na construção de novas possibilidades na escola [...]” (Aguiar, 2015, p. 252).

**Trabalho 3:** Trata-se da tese de doutorado de Eidelwein (2012), que teve como objetivo “[...] entender de que maneira o jogo discursivo da inclusão constitui as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam matemática” (Eidelwein, 2012, p. 25).

**Participantes/Lócus:** Equipe diretiva e cinco professores que ensinam matemática. A pesquisa foi realizada “[...] na Secretaria municipal de educação e desporto de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul e em uma escola municipal vinculada a ela” (Eidelwein, 2012, p. 4).

**Metodologia:** Segundo a autora, para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas, observação das “[...] práticas relacionadas a avaliação em sala de aula, nos conselhos de classe e na sala da coordenação pedagógica” (Eidelwein, 2012, p. 68).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, de acordo com a autora no que se refere as práticas avaliativas a partir dos jogos discursivos da inclusão, afirma que são voltadas para a normalização dos alunos “[...] aproximando-o o tanto quanto possível dos diferentes gradientes de normalidade. No caso desta investigação, aquele que é tido como anormal é o sujeito que não está conseguindo aprender a matemática escolar [...]” (Eidelwein, 2012, p. 121). E

com isso, a autora destaca que em razão das práticas avaliativas que visam a normalidade, os alunos são colocados em “[...] permanente vigilância”.<sup>18</sup>

**Trabalho 4:** Trata-se da dissertação de mestrado de Terra (2014), que teve como objetivo geral “[a]nalisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar do EDI, em classes regulares e em SRM do AEE, de quatro escolas municipais do interior paulista [...]” (Terra, 2014, p. 28).

**Participantes/Lócus:** Estudantes com Deficiência Intelectual em classes regulares e em Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado.

**Metodologia:** De acordo com a autora, “[o] presente trabalho se configura como uma pesquisa de caráter descritivo-analítico” (Terra, 2014, p. 30).

A coleta de dados foi efetivada por meio de revisão bibliográfica e documental; entrevistas e observação em campo; registros escritos; entre outros (Terra, 2014, p. 31). Quanto a análise dos dados ocorreu com base na técnica da análise de conteúdo.

**Resultados e ou contribuições:** Segundo a autora os “[d]ados coletados durante a pesquisa nos permitiram identificar a inexistência de protocolos mais sistematizados de registro das observações levantadas por meio de procedimentos de avaliação da aprendizagem escolar do EDI.” (Terra, 2014, p. 185). Diante disso a autora sugere que, [...] as equipes pedagógicas construam protocolos mais criteriosos, que ofereçam indicadores claros para subsidiar a avaliação da aprendizagem escolar do EDI, nas diversas áreas do conhecimento [...]” (Terra, 2014, p. 186).

**Trabalho 5:** Trata-se da dissertação de mestrado de Valentim (2011), que teve como objetivo geral “[i]dentificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com deficiência intelectual, matriculados em escolas municipais do Ensino Fundamental (ciclo I) [...]” (Valentim, 2011, p. 14).

**Participantes/Lócus:** Selecionou-se a partir de critérios determinados um grupo-amostra composto “[...] por 5 professores e 5 alunos, dos quais: 1 aluno

---

<sup>18</sup> (Ibidem, p. 121)

matriculado no 3º ano, 2 alunos matriculados no 4º ano, 2 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I e seus respectivos professores” (Valentim, 2011, p. 37). A pesquisa foi desenvolvida em três escolas municipais do Ensino Fundamental – ciclo I, de uma cidade do interior paulista.

**Metodologia:** Os procedimentos metodológicos se deram a partir de roteiros de entrevista inicial e final com os participantes da pesquisa. Quanto a análise dos dados “se deu de forma qualitativa, estabelecendo-se relações dos dados obtidos com as pesquisas e literatura existentes a respeito do tema em estudo e, quantitativamente, com o tratamento dos resultados do RAADI por meio de tabelas e gráficos” (Valentim, 2011, p. 42).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, “[...] com as entrevistas iniciais apontaram concepções ainda bastante restritas e individuais acerca da inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem” (Valentim, 2011, p. 7).

Segundo a autora, através da pesquisa foi possível “[...] perceber, ainda forte, a presença de uma avaliação da aprendizagem que se caracteriza como estática, restrita e ligada essencialmente à classificação de um produto final” (Valentim, 2011, p. 109).

Já em relação a entrevista final, após a intervenção e aplicação do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) (SÃO PAULO, 2008) “[...] de acordo com os professores, mostrou-se adequada, na medida em que identificou não apenas dificuldades, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual [...]” (Valentim, 2011, p. 7).

Diante disso a autora afirma “[...] que o RAADI se constituiu como instrumento de avaliação dinâmico, auxiliando os professores na avaliação dos processos de aprendizagem do aluno DI” (Valentim, 2011, p. 113).

**Trabalho 6:** Trata-se da tese de doutorado de Vitorino (2016), que teve como objetivo geral:

[...] desvelar a percepção que as professoras das salas comuns<sup>2</sup> e das salas de recurso da rede municipal do interior paulista, têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, bem como as práticas de avaliação que vêm desenvolvendo as práticas de avaliação que vêm desenvolvendo e as condições efetivas para sua

realização, no cotidiano escolar, para alunos público alvo da educação especial (Vitorino, 2016, p. 17).

**Metodologia:** Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa “[a] opção foi feita pela abordagem qualitativa, e pelas técnicas de pesquisa documental, observação e registro escritos, semiestruturados [...]” (Vitorino, 2016, p. 75).

**Participantes/Lócus:** “Alunos público-alvo da educação especial; professores das salas regulares e professores especialistas das salas de recurso da rede municipal do interior paulista” (Vitorino, 2016, p. 9).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, segundo a autora “[...] indicam que existe realmente um descompasso com o que é proposto em uma escola inclusiva e uma educação efetiva que tem impossibilitado o real desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial [...]” (Vitorino, 2016, p. 143).

**Trabalho 7:** Trata-se da tese de doutorado de Castro (2007), que teve como foco “[a]nalisar os procedimentos de avaliação adotados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo com alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas” (Castro, 2007, p. 3).

**Participantes/Lócus:** Professoras e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo.

**Metodologia:** Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, quanto aos instrumentos utilizados foram questionário para entrevistas. E para a análise dos dados utilizou-se a técnica da análise de conteúdo.

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados da pesquisa, a autora destaca a necessidade de uma “[...] atenção prioritária da escola na organização de espaços e tempos para o compartilhamento de experiências e planejamento colaborativo dos procedimentos de avaliação” (Castro, 2007, p. 3).

Com isso, ressalta que “[...] a formação continuada com foco na avaliação demandam atenção prioritária da escola” (Castro, 2007, p. 152).

**Trabalho 8:** Trata-se da dissertação de mestrado de Santos (2020), que teve como objetivo “[i]nvestigar práticas avaliativas de seis professores de

Matemática que lidam com alunos que apresentam diagnósticos médicos, que comprovam necessidades especiais para a aprendizagem matemática” (Santos, 2020, p. 11).

**Participantes/Lócus:** Os participantes da pesquisa foram “professores com experiência profissional nos três segmentos educacionais (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) e trabalham nas redes pública e privada.” Bem como “[t]ambém foi realizada uma entrevista com uma pedagoga especialista em Educação Especial, que trabalha com uma sala multifuncional que atende alunos que apresentam TFE [...]” (Santos, 2020, p. 11).

**Metodologia:** O percurso metodológico do estudo se deu através de entrevistas e transcrições dos relatos. E para a análise dos dados “[...] foi realizada a seleção dos trechos para nortear uma discussão, interpretação e inferências sobre os dados coletados” (Santos, 2020, p. 7).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, segundo a autora o estudo reforçou que “[a] conscientização do professor em utilizar a avaliação formativa pode criar um ambiente de aprendizagem, encorajando o aluno no processo de aprendizagem” (Santos, 2020, p. 64).

De acordo com a autora a avaliação formativa “[é] uma prática que supera a ideia de selecionar, classificar e medir, que localiza as dificuldades do aluno e orienta o desenvolvimento das tarefas escolares” (Santos, 2020, p. 64).

**Trabalho 9:** Trata-se da dissertação de mestrado de Weber (2013), que teve como objetivo “[...] revelar os pressupostos ideológicos que subsidiam as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar, nas escolas estaduais, no município de Itararé-SP, frente aos desafios do processo de inclusão escolar [...]” (Weber, 2013, p. 9).

**Participantes/Lócus:** A pesquisa foi realizada nas escolas estaduais, no município de Itararé-SP (Weber, 2013, p. 78).

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de Análise Documental, e tratou-se da “Coleta de Projetos Políticos Pedagógicos das referidas escolas e Planos de Ensino de professores” da disciplina Educação Física (Weber, 2013, p. 9).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto ao resultado da pesquisa, segundo a autora “entende-se a necessidade de se aprofundar o levantamento de

dados e informações sobre mais aspectos peculiares ao trabalho docente na Educação Física e a inclusão neste município, de maneira a transformá-la em pesquisa-ação” (Weber, 2013, p. 191).

**Trabalho 10:** Trata-se da dissertação de mestrado de Sousa (2015), que teve como objetivo “[...] analisar como acontece a mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem” (Sousa, 2015, p. 72).

**Participantes/Lócus:** Docentes que atuam com estudantes que possuem diagnóstico de TDAH numa instituição de ensino regular.

**Metodologia:** Quanto ao percurso metodológico se deu a partir de Estudo de caso, através de questionários com “[...] docentes que atuam com estudantes que possuem diagnóstico de TDAH numa instituição de ensino regular” (Sousa, 2015, p. 72).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados da pesquisa, segundo a autora: que os professores pesquisados têm uma concepção favorável em relação à inclusão de estudantes com TDAH, porém ressaltam a necessidade de uma formação continuada mais específica, mediante os conflitos de como atuar frente às dificuldades apresentadas por esses estudantes em sala de aula” (Sousa, 2015, p. 101).

Quanto as contribuições dos dados da pesquisa, segundo a autora, podem servir para “[...] favorecer a aprendizagem do estudante com TDAH, fornecendo possibilidades de estratégias de mediação pedagógica” bem como para a “diversificação nos instrumentos de avaliação da aprendizagem numa proposta de ação docente pensada para a promoção da inclusão” (Sousa, 2015, p. 8).

**Trabalho 11:** trata-se da dissertação de mestrado de Caramão (2009), que teve como objetivo “[i]nvestigar como a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais se processa e que saberes docentes estão envolvidos nesse processo” (Caramão, 2009, p. 12).

**Participantes/Lócus:** Quanto aos participantes foram “Oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul” (Caramão, 2009, p. 6).

**Metodologia:** Tratou-se de “[...] uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico colaborativa e, conforme seus objetivos é classificada como exploratória e descritiva. Os dados coletados emergiram através de um grupo focal [...]” (Caramão, 2009, p. 39). Os instrumentos utilizados foram: diário de bordo; grupo focal; questionário. A análise de dados se deu através da análise de conteúdo.

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, a autora destaca que “[f]icou evidente durante a pesquisa a dificuldade que as professoras sentem ao avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais bem como todos os alunos”; com isso defende a ideia de que “[o]s estudos em Avaliação e Inclusão Escolar precisam ser sempre temas de estudos entre os professores” (Caramão, 2009, p. 6).

**Trabalho 12:** Trata-se da dissertação de mestrado de Souza (2017), que teve como objetivo “[i]dentificar e analisar as estratégias e os Instrumentos utilizados no cotidiano da escola pesquisada para observar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TGD/TEA [...]” (Souza, 2017, p. 21).

**Participantes/Lócus:** Investigou-se o cotidiano escolar de oito alunos “com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD/TEA em uma Escola Estadual, situada no município de Divino (Minas Gerais), pertencente à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Carangola” (Souza, 2017, p. 9).

**Metodologia:** Quanto a metodologia, tratou-se de um “[e]studo de caso através da coleta de informações e dados por meio dos sistemas educacionais oficiais, dos arquivos da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão - SAI e dos documentos escolares [...]” (Souza, 2017, p. 9).

**Resultados e ou contribuições:** A autora destaca a necessidade de discussões sobre o processo de avaliação dos alunos com TGD/TEA a fim de refletir para que não venha “ser pautado em uma visão conteudista e acadêmica das aprendizagens, que desconsidera as suas limitações, nem tampouco em um padrão assistencialista e negligente, que desvaloriza suas potencialidades” (Souza, 2017, p. 140).

**Trabalho 13:** Trata-se da dissertação de mestrado de Zeraik (2006), que teve como objetivo geral “[i]dentificar como professores das séries iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, da Diretoria de Ensino Centro-Oeste, concebem e praticam a avaliação de alunos com deficiência [...]” (Zeraik, 2006, p. 56).

**Participantes/Lócus:** Quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental com experiência no trabalho com alunos com deficiência.

**Metodologia:** Segundo a autora tratou-se de um estudo qualitativo, através de coleta, análise e interpretação das informações coletadas e fornecidas pelos participantes da pesquisa (Zeraik, 2006, p. 57).

**Resultados e ou contribuições:** Segundo a autora, quanto aos resultados “[...] revelam que, em termos de legislação, normas e instruções, a Educação Inclusiva pode sentir-se amparada e protegida”. Mas o que diz respeito às práticas inclusivas e à proposta de inclusão dos alunos com deficiência, a autora ainda destaca que “[...] são desejáveis e possíveis, porém muitos fatores, físicos, pedagógicos, materiais e humanos, ainda faltam para torná-las concreta e enriquecedora” (Zeraik, 2006, p. 6).

A autora ainda ressalta que é preciso “[...] assegurar uma formação para o professor mais condizente com o atual contexto social e educacional, ou seja, que os tornem aptos a lidar com as diferenças e desigualdades encontradas em nossas escolas e em nossas salas de aula” (Zeraik, 2006, p. 93).

**Trabalho 14:** Trata-se da dissertação de mestrado, de Pincolini (2008), que teve como objetivo “[i]nvestigar como é realizada a avaliação da aprendizagem, bem como investigar como os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos são avaliados” (Pincolini, 2008, p. 14).

**Participantes/Lócus:** Os participantes da pesquisa foram “[...] nove professoras que possuíam alunos incluídos nas suas turmas, em três escolas da rede municipal de Santa Maria” (Pincolini, 2008, p. 7).

**Metodologia:** Segundo a autora, “[...] a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, tendo como instrumento para coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Para estudo dos dados utilizou-se a análise de conteúdo” (Pincolini, 2008, p. 15).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, segundo a autora “[a]s entrevistas revelaram as dificuldades e a insegurança que os professores sentem quanto à avaliação”. E destaca que “[...] ainda carecem de aprofundamento teórico, discussão e elaboração de uma proposta ou da própria proposta para avaliar que contemple o seu real significado, a aprendizagem de todos os alunos” (Pincolini, 2008, p. 7).

A autora ainda reforça que “[c]ompreender as Representações Sociais possibilita extrapolar o senso comum sobre a avaliação e a inclusão identificando a rede de crenças, opiniões e mitos que englobam a prática avaliativa e a relação com o diferente [...]” (Pincolini, 2008, p. 78) a fim de que os professores possam refletir sobre as mudanças necessárias.

**Trabalho 15:** Trata-se da dissertação de mestrado de Corrêa (2018), que teve como objetivo principal “[a] investigar e analisar os processos avaliativos da aprendizagem de alunos surdos, em matemática, levando em consideração os aspectos visuais da surdez, na visão dos professores desses alunos.” (Corrêa, 2018, p. 20).

**Participantes/Lócus:** Cinco professores de matemática de alunos surdos da rede estadual do ensino regular (Ensino Fundamental e Médio).

**Metodologia:** Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, quanto aos instrumentos foram utilizados questionários para entrevistas e para a análise dos dados utilizou-se a técnica da análise de conteúdo.

**Resultados e ou contribuições:** A autora espera que os resultados do estudo possam oferecer contribuições “[...] para melhorar a qualidade de ensino dos alunos surdos considerando a capacidade formativa que envolve a qualidade da avaliação e proporcionar um pensamento reflexivo sobre a inclusão da pessoa com surdez no ambiente escolar” (Corrêa, 2018, p. 9).

A autora ressalta “que a educação dos surdos, na perspectiva da inclusão, precisa ser construída mediante a reflexão de que a língua de sinais é fator constituinte do progresso e evolução das pessoas com surdez” (Corrêa, 2018, p. 101).

**Trabalho 16:** Trata-se da dissertação de mestrado de Estef (2016), que teve como objetivo analisar “[...] o processo de avaliação escolar de alunos com

necessidades educacionais especiais incluídas no ensino comum, a partir da visão de professores e coordenadores de uma instituição pública de ensino [...]” (Estef, 2016, p. 16).

**Participantes/Lócus:** Professores e coordenadores do Ensino Fundamental. “Para tanto foi escolhido como campo de pesquisa o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAP/UERJ, que vem desenvolvendo práticas pedagógicas diferenciadas frente as novas políticas de inclusão” (Estef, 2016, p. 16).

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, e teve como instrumentos para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores do Ensino Fundamental. A análise dos dados se deu através da análise de conteúdo.

**Resultados e ou contribuições:** Diante dos resultados da pesquisa, a autora destaca que “[...] seria muito profícua a presença de uma equipe de atendimento educacional especializado para proporcionar novas possibilidades de avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Estef, 2016, p. 8).

Segundo a autora, este estudo possibilitou “[...] contribuir com reflexões sobre processos de avaliação diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais visando atender as suas demandas de aprendizagem no contexto da inclusão escolar” (Estef, 2016, p. 17).

**Trabalho 17:** Trata-se da dissertação de mestrado de Mendonça (2014), que teve como objetivo “[i]nvestigar como é realizada a prática da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza - CE [...]” (Mendonça, 2014, p. 122).

**Participantes/Lócus:** 16 familiares ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual e 7 professores das salas regulares, num total de 23 sujeitos.

**Metodologia:** Teve como metodologia o tipo de estudo de pesquisa qualitativa e quantitativa; a partir do estudo de caso. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumentos a entrevista semiestruturada e o questionário misto envolvendo “[...] 16 familiares ou responsáveis dos alunos com deficiência

intelectual e 7 professores das salas regulares, num total de 23 sujeitos (Mendonça, 2014, p. 8). A análise dos dados se deu através da Sousa.

**Resultados e ou contribuições:** Segundo a autora, os resultados revelaram que os docentes apontaram concepções limitadas e subjetivas acerca da educação inclusiva, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem” (Mendonça, 2014, p. 8) e considerou a necessidade e importância da formação continuada que envolvam o tema em questão.

A autora ressalta que “[a] Educação Inclusiva configura ainda um desafio, é preciso que seja trilhado um percurso para universalizar as possibilidades de ensino e aprendizagem, decerto a avaliação formativa é elemento subsidiário nessa jornada” (Mendonça, 2014, p. 126).

**Trabalho 18:** Trata-se da dissertação de mestrado de Muniz (2018), que teve como objetivo “[i]nvestigar a prática de avaliação da aprendizagem junto a alunos com DI incluídos em classes regulares do Ensino Fundamental da rede pública do município de Jijoca de Jericoacoara-CE” (Muniz, 2018, p. 28).

**Participantes/Lócus:** Alunos com Deficiência Intelectual incluídos em classes regulares do Ensino Fundamental da rede pública do município de Jijoca de Jericoacoara-CE. Quanto as amostras dos participantes da pesquisa “[...] foram compostas por 6 professores, 4 coordenadores pedagógicos, 3 diretores escolares e 4 familiares de alunos com DI, totalizando 17 sujeitos” (Muniz, 2018, p. 8).

**Metodologia:** A metodologia adotada foi da pesquisa qualitativa e utilizou-se para coleta de dados, instrumentos como entrevistas, questionários semiestruturados, análise documental e observações. “Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, utilizamos, para enriquecer o referido estudo, a pesquisa fenomenológica, com base na hermenêutica de Heidegger (2014)” (Muniz, 2018, p. 34).

**Resultados e ou contribuições:** Segundo a autora, “[o]s resultados indicam que o ambiente escolar ao qual essas crianças se encontram ainda não está plenamente adequado às suas especificidades, para que seja efetivada a inclusão”. Outra questão é a “[...] falta de formação continuada direcionada à temática da inclusão, bem como avaliação da aprendizagem dos alunos com DI, indicando, ainda, concepções limitadas ao que concerne à Educação Inclusiva” (Muniz, 2018, p. 8).

**Trabalho 19:** Trata-se de uma dissertação de mestrado, Silva (2017) teve como objetivo geral “[c]ompreender os procedimentos avaliativos aplicados por uma professora com a estudante com deficiência intelectual.” (Luz, 2017, p. 50).

**Participantes/Lócus:** “[U]ma professora no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual no ensino regular do quarto do ensino fundamental” (Luz, 2017, p. 19) da rede municipal de Uberlândia-MG.

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, através do estudo de caso, e utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados a entrevista e observação. Quanto a análise dos dados se deu através da análise de conteúdo.

**Resultados e ou contribuições:** Segundo a autora tanto os procedimentos avaliativos quanto o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular, se fazem necessário repensá-los, e destaca que “[...] a formação continuada com estudos para avaliação formativa se faz necessária para proporcionar ao/à docente um espaço de reflexão sobre a prática educativa.” (Luz, 2017, p. 108).

**Trabalho 20:** Trata-se de uma tese de doutorado de Resende (2015), que teve como objetivo “[...] desenvolver uma proposta de avaliação para acompanhamento e análise da escrita e suas formas de registro em alunos surdos, usuários da Libras” (Resende, 2015, p. 4).

**Participantes/Lócus:** Alunos surdos, usuários da Libras (Língua Brasileira de Sinais).

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa. “Sobre os dados dos alunos que foram submetidos a essa avaliação, foi analisado o desempenho de cada um diante dos aspectos da produção de seus registros na Língua Portuguesa” (Resende, 2015, p. 18).

**Resultados e ou contribuições:** Segundo a autora, “[e]ste trabalho pode contribuir com o sistema educacional que necessita de instrumentos para avaliar as metas, ações e estratégias do conjunto significativo de leis e de programas para subsidiar a educação bilíngue dos surdos” (Resende, 2015, p. 18).

**Trabalho 21:** Trata-se da dissertação de mestrado de Azevedo (2010), que teve como objetivo “[...] identificar como se processa a avaliação da aprendizagem desses alunos, realizada por professores de diferentes áreas nas turmas referidas e conhecer os resultados das avaliações dos alunos no contexto investigado” (Azevedo, 2010, p. 4).

**Participantes/Lócus:** professores de diferentes áreas de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS.

**Metodologia:** A metodologia da pesquisa “caracterizou-se pela abordagem descritiva e explanatória, utilizando-se dos princípios e procedimentos prescritos no Estudo de Caso” (Azevedo, 2010, p. 5).

Para a coleta de dados utilizou-se de instrumentos como: entrevistas, documentos escolares e registros da prática pedagógica de professores do Ensino fundamental e Ensino Médio.

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados da pesquisa, segundo a autora “[o] estudo possibilita afirmar que a colaboração entre o professor de sala de aula e o professor da Educação Especial é facilitador da aprendizagem dos alunos e do processo de avaliação” (Azevedo, 2010, p. 83), bem como facilitadora da inclusão escolar.

**Trabalho 22:** Trata-se da dissertação de mestrado de Fernández (2019) que teve como objetivo “[...] analisar a proposta pedagógica das escolas Waldorf especificamente no que diz respeito ao seu sistema de avaliação e de que forma este pode contribuir na construção de espaços educativos inclusivos” (Fernández, 2019, p. 11).

**Participantes/Lócus:** Proposta pedagógica das escolas Waldorf especificamente no que diz respeito ao seu sistema de avaliação escolar.

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa documental, “[...] contando com a construção de um diário de campo como documento de apoio.” (Fernández, 2019, p. 42).

Para a coleta de dados utilizou-se os “[...] documentos compilados de quatro escolas Waldorf, sendo duas do Brasil e duas da Espanha. A Análise Textual Discursiva, com adaptações da pesquisadora, foi o método utilizado para a análise dos dados” (Fernández, 2019, p. 11).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, segundo a autora:

[...] evidenciaram quatro categorias: Como avaliar, Caminhos para avaliação, por que avaliar e a raiz da avaliação. Os achados indicam que as escolas Waldorf mantêm-se fiéis ao método proposto por Rudolf Steiner em todos os contextos, apesar de necessitarem adaptações para se inserirem no sistema educativo legal. Os achados ainda apontam para as contribuições que o sistema de avaliação dessas escolas pode trazer na tentativa de construir espaços educativos inclusivos (Fernández, 2019, p.11).

Nesse sentido, a autora ressalta que “[a]o mesmo tempo, este estudo identifica que a pedagogia Waldorf não foi inicialmente construída na perspectiva da educação inclusiva” (Fernández, 2019, p.11). Mas reforça que, “[n]o entanto, na prática, a pedagogia Waldorf tem muito a contribuir para a construção de espaços educativos mais inclusivos” (Fernández, 2019, p.78).

**Trabalho 23:** Trata-se da dissertação de mestrado de Covatti (2013), que teve como objetivo: “compreender, por meio dos dizeres dos professores, as suas concepções e práticas referentes à avaliação de aprendizagem escolar de alunos com dislexia, TDAH e deficiência intelectual [...]” (Covatti, 2013, p.26).

**Participantes/Lócus:** Professores do Ensino Fundamental de uma escola de Bombinhas/SC.

**Metodologia:** “A metodologia utilizada nesta pesquisa teve caráter reflexivo [...]” (Covatti, 2013, p. 29) e considerada uma pesquisa qualitativa.

Para a coleta de dados utilizou-se de entrevista individual semiestruturada com “onze professores que ministravam aulas em três turmas de sexta série da escola” (Covatti, 2013, p. 11).

**Resultados e ou contribuições:** De acordo com a autora “[o]s principais resultados apontaram que os professores possuem concepções e métodos distintos no que tange à avaliação da aprendizagem escolar” (Covatti, 2013, p. 11).

E por isso, no que diz respeito a avaliação escolar, ressalta “[...] que necessita ser transformada em ferramenta de qualificação do ensino, pois, ao propiciar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, faz os

professores refletirem e reelaborarem suas práticas pedagógicas” (Covatti, 2013, p. 88).

**Trabalho 24:** Trata-se de uma dissertação de mestrado, Fernandes (2010) teve como objetivo geral “[i]nvestigar, em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular [...] (Fernandes, 2010, p. 13).

**Participantes/Lócus:** Documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa Documental. Analisou-se os Documentos Nacionais, como “[...] publicações da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão e Inclusão Revista da Educação Especial*, organizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com apoio do MEC, no período de 2005 a 2008” (Fernandes, 2010, p. 5).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados, segundo a autora “[o]s documentos oficiais investigados apresentam uma proposta geral sobre estratégias avaliativas para a Educação Inclusiva, embora enfatizem ações para pessoas surdas e com deficiência intelectual.” Bem como “[c]onsideram a avaliação formativa o modelo mais adequado para a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência na Educação Inclusiva” (Fernandes, 2010, p. 5).

**Trabalho 25:** Trata-se da dissertação de mestrado, Gonçalves (2020) teve como objetivo “[c]ompreender a configuração subjetiva de uma professora do Ensino Fundamental I, em relação à avaliação do estudante com Necessidades Educacionais Especiais, no contexto da escola inclusiva” (Gonçalves, 2020, p. 15).

**Participantes/Lócus:** Uma professora do Ensino Fundamental.

**Metodologia:** a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de processo construtivo – interpretativo em um estudo de caso único. Para tanto, realizou-se a “[...] imersão da pesquisadora no campo de pesquisa em uma lógica configuracional, dialogando assim com o campo da avaliação a partir das produções subjetivas do professor” (Gonçalves, 2020, p. 8).

**Resultados e ou contribuições:** segundo a autora, através do estudo foi possível entender como que “[...] a subjetividade do professor participa da

avaliação pedagógica de estudantes com NEE e como a prática avaliativa do docente deriva de uma configuração subjetiva que o professor tem em relação à um conjunto de elementos.” (Gonçalves, 2020, p. 131).

**Trabalho 26:** Trata-se da dissertação de mestrado de Silva (2015), que teve como objetivo “[...] analisar as concepções e estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para a avaliação dos alunos surdos” (Silva, 2015, p. 88).

**Participantes/Lócus:** Professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista-PE.

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa e interpretativa de caráter descritivo. Para a coleta dos dados a autora destaca que se deram a partir de entrevistas semiestruturadas com “[t]rês professores de Língua Portuguesa, distribuídos em três turmas regulares do 5º ano do Ensino Fundamental, um em Olinda e dois em Paulista. Além disso, tivemos três alunos surdos, na faixa etária de 12 a 17 anos e três alunos ouvintes” (Silva, 2015, p. 8).

**Resultados e ou contribuições:** Quantos aos resultados das entrevistas, a maioria dos professores, segundo a autora apontaram que, “[...] apesar de afirmarem que utilizam adaptações nas atividades dos alunos surdos, como estratégias, sentem dificuldades em avaliar uma turma inclusiva e se definem como sendo despreparados” (Gonçalves, 2020, p. 8).

A autora ainda afirma que através do aprofundamento teórico do estudo “[...] pudemos comprovar que a avaliação mais indicada é a processual, porque ela permite ao professor rever seu planejamento e aplicar no momento certo as adaptações necessárias às especificidades desses alunos” (Gonçalves, 2020, p. 88).

**Trabalho 27:** Trata-se de uma dissertação de mestrado de Silva (2012), que teve como objetivo:

[...] caracterizar e analisar o fluxo escolar dos estudantes com deficiência; identificar as práticas avaliativas realizadas pelos professores e aplicadas aos estudantes com deficiência; e relacionar as práticas avaliativas e o fluxo escolar vivenciados por estes estudantes (Silva, 2012, p.7).

**Participantes/Lócus:** O estudo tratou da “escuta de experiências de escolaridade de 14 estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio da rede estadual no município do Cabo de Santo Agostinho – PE” (Silva, 2012, p. 7).

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa. Segundo a autora também foi utilizado “[...] no transcórper do trabalho, o levantamento quantitativo [...]” (Silva, 2012, p. 24).

Para a coleta de dados foi utilizado “[...] um roteiro de entrevistas semiestruturado” (Silva, 2012, p. 28). E “[...] um questionário estruturado, para caracterizar, em dados gerais, os atores participantes da pesquisa” (Silva, 2012, p. 27).

**Resultados e ou contribuições:** De acordo com a autora, os resultados obtidos por meio das falas dos estudantes participantes da pesquisa, “[...] apontam que, apesar de as políticas educacionais do Estado sinalizarem para uma avaliação numa perspectiva inclusiva, na prática, o processo avaliativo apresenta-se excludente” (Silva, 2012, p. 7). E afirma que:

Isso acontece, num primeiro momento, informalmente, ao serem estabelecidos juízos de valor sobre os sujeitos; e depois, de maneira formal, ao serem selecionados e classificados os sujeitos, numa relação de poder unilateral, que sustenta a autoridade do professor sobre a vida acadêmica dos estudantes. Essas práticas avaliativas emperram o fluxo escolar dos estudantes com deficiência, e se somam a outros fatores presentes no processo educacional, entre eles, a ausência, em sua maioria, de interação entre professor e estudante com deficiência, e a não compreensão ou desconhecimento sobre a necessidade de se estabelecer uma prática de valorização das diferenças (Silva, 2012, p.7).

De acordo com a autora é possível perceber “[...] também que as políticas públicas afirmativas têm se constituído em um fator positivo para a inserção destes estudantes no contexto educacional, mas ainda não têm se constituído como garantia de uma educação de qualidade” (Silva, 2012, p. 97).

Com isso, a autora também destaca que “[...] questões de ordem avaliativa, pedagógica e atitudinal constituem-se em entraves a serem superados para o estabelecimento do fluxo escolar das pessoas com deficiência no contexto de um processo de educação de qualidade para todos” (Silva, 2012, p. 7).

**Trabalho 28:** trata-se da tese de doutorado de Lopes (2013), que teve como objetivo “analisar que sentido(s) os professores conferem a suas práticas

avaliativas, em duas escolas públicas do ensino médio da cidade de Natal-RN” (Lopes, 2013, p. 21).

**Participantes/Lócus:** Professores em duas escolas públicas do ensino médio da cidade de Natal-RN.

**Metodologia:** A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa. Quanto a coleta dos dados se deu a partir de entrevistas com professores onde a autora procurou investigar “[...] o que eles sabem sobre sua prática pedagógica, suas posições ao longo desse processo e, por fim, o que sabem sobre avaliar bem” (Lopes, 2013, p. 25).

**Resultados e ou contribuições:** Quanto aos resultados da pesquisa a autora afirma que:

Pode-se perceber que, diante das contradições em que os sujeitos são inseridos, parte dos professores tem uma concepção quantitativa da avaliação, cujos objetivos são a simples aferição do nível de aprendizagem dos alunos, e que o debate teórico-metodológico, a situação vivenciada e os propósitos da escola compelem os professores a não pensarem a avaliação como um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, mas como um momento isolado (Lopes, 2013, p. 8).

Segundo a autora, “[p]or outro lado, foram observados também alguns elementos importantes para que se proceda a uma inovação nos processos avaliativos na escola: o desejo de mudança e o fazer coletivo” (Lopes, 2013, p. 8).

Apresentado o resumo de cada um dos trabalhos selecionados para este estudo, resta seguir para a análise das categorias qualitativas.

Como forma de evidenciar as concepções de inclusão escolar assumidas ou inferidas nos trabalhos selecionados para este estudo e seus respectivos autores de fundamentação, articulei em um quadro na subseção seguinte, uma síntese da análise qualitativa realizada, por trabalho selecionado (T1, T2, ... e T28).

### **3.4 Concepções de Inclusão Escolar**

Nesta subseção, apresento uma síntese evidenciando as concepções de Inclusão Escolar assumidas ou inferidas nos trabalhos selecionados para este estudo, bem como, os autores de fundamentação teórica, e em seguida, as discussões a partir da análise dos dados, conforme o quadro 5 a seguir:

**Quadro 5:** Síntese das Concepções de Inclusão Escolar e Perspectiva Teórica

	<b>Tipo</b>	<b>Concepção de Inclusão escolar</b>	<b>Autores de fundamentação</b>
T1	Dissertação	Educação para todos	Ribeiro (2006)
T2	Tese	Inclusão de alunos com deficiência na escola regular considerando o direito a educação para todos	Januzzi (2006) Mazotta (2005)
T3	Tese	Jogo discursivo como algo que não é estático, movimentando-se e reatualizando-se constantemente, abordando o entendimento de inclusão vinculado com o de exclusão – in/exclusão. E educação para todos.	Lopes (2004, 2005, 2007, 2009, 2011)
T4	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a educação para todos.	Fonseca (1995) Capellini (2001; 2010; 2014)
T5	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a educação para todos.	Glat, Blanco (2009) Machado (2009) Mantoan (1998; 2004)
T6	Tese	Inclusão de alunos com deficiência Intelectual na escola regular, considerando a educação para todos.	Glat, Blanco (2009) Mantoan (2001) Omote (2008)
T7	Tese	Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública, considerando a educação para todos.	Baumel (1998), Ainscow (1997), Carvalho (2004)
T8	Dissertação	Alunos com necessidades especiais na aprendizagem de matemática na escola regular, considerando a Educação para todos.	Mantoan (2006)
T9	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência	Mantoan (2008)

		na escola regular, considerando a Educação para todos.	
T10	Dissertação	Inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH na escola regular, considerando a Educação para todos.	Carvalho (2004) Cunha (2014)
T11	Dissertação	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, considerando a Educação para todos.	Freitas (2006) Sánchez (2005)
T12	Dissertação	Inclusão de alunos com TGD/TEA, considerando a Educação para todas as pessoas.	Mantoan (1998, 2003, 2005)
T13	Dissertação	Inclusão de Alunos com deficiência na escola regular, considerando a Educação para todos.	Mantoan (1998, 2003, 2004) Mazzotta (1987, 1999) Macedo (2001)
T14	Dissertação	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, considerando a inclusão de todos no sistema regular de ensino.	Carvalho (2004)
T15	Dissertação	Inclusão do aluno surdo na escola regular, considerando a inclusão de todos os alunos na escola regular.	Mantoan (2003) Lacerda (2017) Lima (2004) Nogueira (2013)
T16	Dissertação	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, considerando a Educação para todos.	Glat (2005, 2006, 2009, 2011, 2013) Sartoretto (2011)
T17	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Baptista (2006) Carvalho (2004) Mantoan (1998, 2003) Mittler (2003)

			Omote (2004) Sasaki (1997, 2009)
T18	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Figueiredo (2010) Omote (2004) Sasaki (2005)
T19	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Mantoan (2006, 2011) Figueiredo (2010)
T20	Tese	Inclusão do aluno surdo na escola regular, considerando a Educação para todos.	Palhares; Marins, (2002) Marquezine Et Al. (2003) Omote (2004) Góes; Laplane, 2004 Jesus Et Al. (2007) Baptista; Jesus, (2009) Lopes; Hattge (2009) Lodi et al. (2002, 2003, 2009)
T21	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Carvalho (1998, 2000, 2004) Mantoan (1998) Sasaki (1997)
T22	Dissertação	Construção de espaços inclusivos na concepção da Pedagogia Waldorf, considerando a Educação para todos.	Carvalho (2006) Stainback, Stainback (1990).
T23	Dissertação	Inclusão de alunos com dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual, considerando a Educação para todos.	Mantoan (2003, 2009)
T24	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência	Carvalho (2007),

		na escola regular, considerando a Educação para todos.	Sánchez (2005), Sassaky (2003, 2005)
T25	Dissertação	Inclusão do estudante com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular, considerando a possibilidade de todos os alunos aprenderem na escola.	Santos, Martinez (2016) Gomes, Souza (2014) Cunha, Rossato (2015)
T26	Dissertação	Inclusão do aluno surdo na escola regular, considerando a Educação para todos.	Marl (2012) Oliveira, Silva (2008)
T27	Dissertação	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Assis (2009) Beyer (2010) Gugel (2010) Mantoan (2006) Rodrigues (2006) Mazzota (2006) Pincolini (2008) Sanches (2011) Senra (2008) Soares (2010)
T28	Tese	Não faz referência ao tema em questão, por outro lado, faz referência do termo exclusão.	Berger (2005)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com a síntese exposta no quadro 5, no que tange às concepções de Inclusão Escolar, 27 trabalhos adotam a **concepção de Educação para Todos** na escola regular com o predomínio das seguintes autoras mais recorrentes nas discussões: Maria Teresa Eglér Mantoan, seguida de Rosita Edler Carvalho.

Apenas um trabalho, o T28, não apresentou a concepção de Educação para Todos, bem como, pode observar que Lopes (2013), apesar de tratar da avaliação escolar, não faz nenhuma referência à inclusão escolar; mas, por outro lado, o autor faz referência ao termo exclusão nas discussões apresentadas ao longo da tese.

Dos 28 trabalhos elencados no quadro 5, apenas quatro deles (T1, T3, T22 e T28) não tratam do Público-alvo da Educação Especial nas discussões. Esse resultado aponta um predomínio dos estudos voltados para os alunos elegíveis a Educação Especial ao abordar as discussões acerca da Inclusão Escolar.

Antes de tratar dos autores mais recorrentes de fundamentação abordados nas discussões dos trabalhos, vale ressaltar que na seção 2 desta dissertação foram apresentadas algumas ideias das autoras Mantoan (2003, 2015) e Carvalho (2004) acerca da Inclusão Escolar, visando amparar a análise de dados qualitativos dos trabalhos referente ao tema.

Quanto aos autores de fundamentação, doze trabalhos (T5, T6, T8, T9, T12, T13, T15, T17, T19, T21, T23 e T27), dentre os listados no quadro 5, apresentam a autora Maria Teresa Eglér Mantoan como referência em suas discussões. Diante disso pensei na seguinte questão: Será que há uma regularidade ou concentração nos anos das publicações dos trabalhos? Ao analisar, pude perceber que houve um trabalho publicado no ano de 2006, e depois de quatro anos, ou seja, no ano de 2011 a 2020 percebe-se uma regularidade, pois houve pelo menos uma ou duas publicações de pesquisa por ano, considerando esse período, que tiveram a autora como referência e que envolviam o tema da inclusão e avaliação escolar, exceto no ano de 2015 e 2019.

Vale ressaltar que no ano de 2008 a autora participou como colaboradora da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fato este, que pode justificar a sua referência com regularidade na maioria dos trabalhos levantados.

Apesar dos doze trabalhos já citados acima, abordar algumas ideias de Mantoan, na minha visão, nenhum dos trabalhos selecionados assume a perspectiva da diferença no que se refere à inclusão escolar. Por outro lado, percebo que o trabalho 3, apesar de não abordar as ideias de Mantoan como referência na discussão, se aproxima da perspectiva da diferença em razão de que Eidelwein (2012) adotou como perspectiva teórica o Pós-Estruturalismo nas discussões ao longo de sua tese.

Ainda sobre os autores de fundamentação mais recorrente, sete trabalhos (T7, T10, T14, T17, T19, T21, T22 e T24), dentre os listados no quadro 5, apresentam a autora Rosita Edler Carvalho como referência em suas discussões,

porém, diante da minha percepção, nenhum dos trabalhos assume a perspectiva da diversidade no que se refere à inclusão escolar.

Após essa análise dos autores, percebi que dos 27 trabalhos que abordam a inclusão escolar na concepção de educação para todos, dez trabalhos não apresentaram as ideias das duas autoras mais recorrentes em suas discussões a respeito do tema. Então pensei na seguinte questão: Será que os anos de publicação desses trabalhos foram antes ou após as publicações das obras das duas autoras? Sendo assim, fui analisar o ano de publicação de cada um desses trabalhos, e verifiquei que as publicações foram feitas entre 2008 e 2020, e as autoras mais recorrentes tiveram suas principais obras publicadas em 2003 (Livro da Maria Teresa Eglér Mantoan – Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?) e em 2004 (Livro da Rosita Edler Carvalho – Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”), ou seja, as obras já estavam disponíveis para referências.

Então pensei em outra questão: Teria algo em comum entre os dez trabalhos que não abordaram as ideias das autoras de fundamentação mais recorrentes? Ao analisar os trabalhos, pude perceber que dos dez trabalhos, oito abordavam as discussões dos estudos se referindo a determinados grupos de alunos, a qual nomearam como: alunos com deficiência; alunos com deficiência intelectual; alunos com necessidades educacionais especiais; aluno surdo. Sendo assim, os autores de fundamentação provavelmente foram selecionados conforme aos grupos denominados, para discutir especificamente cada deficiência denominada.

No que tange a perspectiva da inclusão abordada nas discussões dos trabalhos levantados, considero que 24 trabalhos têm seus estudos voltados à Inclusão Escolar na perspectiva da diversidade, pois não tratam da avaliação escolar para todos os alunos, mas para grupos de alunos específicos, principalmente do público-alvo da Educação Especial. E mesmo que alguns estudos tenham citado as ideias da autora Maria Teresa Eglér Mantoan como fundamentação nas discussões sobre o tema em questão, não abordaram a perspectiva da diferença nos estudos.

Percebe-se isso, pelo fato de que os estudos evidenciam as características dos alunos ao tratarem da deficiência pelo qual denominaram e dos princípios da perspectiva da diversidade, como por exemplo, para a perspectiva da diferença e de acordo com as ideias de Mantoan (2003; 2015), a deficiência não está no

aluno e sim nas barreiras que impedem a participação efetiva de todos os estudantes nas aulas e em quaisquer atividades propostas nos espaços escolares, ou seja, qualquer aluno pode estar em situação de deficiência em dado momento em que se depara com barreiras no ambiente escolar.

Essas foram algumas observações que destaquei a partir da análise qualitativa desta categoria.

Agora, como forma de evidenciar as concepções de Avaliação Escolar assumidas ou inferidas nos trabalhos selecionados para este estudo e seus respectivos autores de fundamentação, articulei em um quadro, na subseção seguinte, uma síntese da análise qualitativa realizada, por trabalho selecionado, denominando-os de T1, T2, e assim sequencialmente, até o T28.

### 3.5 Concepções de Avaliação Escolar

Nesta subseção, apresento uma síntese, no quadro 6, em que evidencio as concepções de Avaliação Escolar assumidas ou inferidas nos trabalhos selecionados para este estudo, bem como os autores de fundamentação teórica, e em seguida, as discussões a partir da análise dos dados.

**Quadro 6:** Síntese das Concepções de Avaliação Escolar e Perspectiva Teórica

	<b>Tipo</b>	<b>Concepção de Avaliação Escolar</b>	<b>Autores de Fundamentação</b>
T1	Dissertação	Processo que envolve a participação de todos oferecendo informações sobre o ensino e a aprendizagem que podem auxiliar na qualificação da prática pedagógica.	Esteban (1999) Hoffman (1999) Luckesi (1998)
T2	Tese	Parte do processo pedagógico.	Bloom (1973) Hoffman (2010)
T3	Tese	Processual e diferenciada a partir das necessidades e peculiaridades de cada um.	Vasconcellos (2000) Hoffmann (1991) Corazza (1976)
T4	Dissertação	Uma modalidade de avaliação que contemple a possibilidade de interações e intervenções, de forma	Vigotsky (1991) Bloom, Hastings e Madaus (1983)

		a funcionar como uma alavanca para a aprendizagem e para o desenvolvimento desses estudantes.	Allal, Cardinet e Perrenoud (1986) Hoffmann (1993) Luckesi (2003)
T5	Dissertação	Avaliação da aprendizagem que esteja a favor do processo ensino e aprendizagem.	Vygotsky Perrenoud (1999) Haydt (1997), Hoffmann (2009), Luckesi (1995) Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008)
T6	Tese	Avaliação formativa.	Hadji (1994) Hoffmann (2001) Luckesi (2011)
T7	Tese	Avaliação formativa e Práticas avaliativas como elementos indissociáveis do currículo.	Hadji (2001) Haydt (2004) Hoffmann (2003) Luckesi (1995) Ludke (1997) Perrenoud (1999) Romão (2003) Vasconcelos (2005)
T8	Dissertação	Avaliação Formativa como uma prática pedagógica, uma avaliação a serviço da aprendizagem.	Estebam (2002) Hadji (2001) Haydt (2002) Hoffmann (1993) Luckesi (2000) Perrenoud (1999)
T9	Dissertação	(Re) pensá-la de modo que realmente vá ao encontro da promoção da aprendizagem dos educandos, do desenvolvimento de	Luckesi (2011) Hoffman (2001) Perrenoud (1999)

		suas capacidades, para promover seu próprio desenvolvimento.	
T10	Dissertação	Avaliação Mediadora.	Hoffmann (2013)
T11	Dissertação	A avaliação precisa ser um processo sensível às diferenças que os estudantes apresentam entre si levando em consideração o crescimento individual.	Hoffmann (2001, 2003, 2006) Perrenoud (1999) Luckesi (1998) Beyer (2006) Freitas (2006) Esteban (2003)
T12	Dissertação	Sob a ótica da educação inclusiva, a avaliação deve servir como registro do desenvolvimento processual do discente oferecer uma visão das aquisições e necessidades em curso e estar sustentada sobretudo em instrumentos de natureza qualitativa como fichas descritivas relatos individuais e coletivos entre outros	Bloom, Hastings e Madaus (1983); Cortesão (1993) Dalben (2005) Esteban (2000, 2003) Hoffmann (1995) Luckesi (2000) Perrenoud (1999) Rabelo (2003)
T13	Dissertação	A avaliação diagnóstica.	Luckesi (2002) Perrenoud (2002) Saul 1994
T14	Dissertação	Avaliação da aprendizagem.	Demo (2002) Hoffmann (2005) Vasconcellos (2005) Luckesi (2006) Perrenoud (1999, 2002)
T15	Dissertação	Avaliação diagnóstica	Afonso (2000), Desprebiteris (1989) Haydt (1995) Luckesi (2002, 2011) Perrenoud (1993) Sobrinho (2003)
T16	Dissertação	A avaliação é o “carro chefe” da dinâmica escolar.	Perrenoud (1999) Caldeira (2000) Esteban (2000)

			Luckesi (2002) Dalben (2004)
T17	Dissertação	Avaliação Formativa.	Esteban (2001) Beyer (2010) Hadji (2001) Benevides, Viana, (2014) Luckesi (2001, 2005, 2011) Hoffmann (2012)
T18	Dissertação	Avaliação Formativa.	Hadji (2001)
T19	Dissertação	Avaliação Formativa.	Vasconcellos (1995, 1998) Hoffmann (2011) Luckesi (2011) Romão (2011), Villas Boas (2013) Villas Boas, Soares (2013) Moretto (2014),
T20	Tese	Avaliação Mediadora.	Hoffmann (1996, 1998, 2001, 2004, 2013)
T21	Dissertação	Avaliação Formativa.	Perrenoud (1999, 2000) Hoffmann (2005)
T22	Dissertação	Baseia-se na pedagogia Waldorf e destaca que a proposta é uma avaliação qualitativa, realçando o que o aluno tem de positivo, criticando os aspectos negativos, no sentido de ponto de partida para avanços, somente em relação ao que o aluno seria capaz de produzir.	Lanz (2013) Romanelli (2017) Kugelgen (1984)
T23	Dissertação	Avaliação Mediadora.	Hoffmann (2000, 2005) Beyer (2010)
T24	Dissertação	Avaliação Formativa.	Beyer (2004, 2006) Hadji (2001), Hoffmann (1995, 2001,

			2008) Luckesi (2005) Perrrenoud (1999)
T25	Dissertação	Avaliação a partir das produções subjetivas do professor.	Rey (2012) Hoffmann (2008)
T26	Dissertação	Avaliação processual.	Both (2012) Demo (2010) Hoffmann (1994, 2009, 2013, 2014) Luckesi (1992, 1996) Perrenoud (1999).
T27	Dissertação	Avaliação Formativa.	Castro (2007) Freitas (1995, 2012) Hoffmann (2005, 2010) Luckesi (2008) Perrenoud (1999) Beyer (2004, 2006) Silva (2004, 2011)
T28	Tese	(re)pensar o sentido das práticas avaliativas dos professores na escola pública.	Esteban (2001, 2002, 2003) Hadji (2001) Hoffman (1988, 1991, 2003, 2005) Luckesi (1991, 1992, 1996, 2005) Saul (1988, 1992, 1994) Vasconcelos (1998,2000)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados no BDTD (2023).

De acordo com a síntese exposta no quadro 6, no que tange às concepções de Avaliação Escolar, 14 trabalhos (T3, T5, T6, T7, T8, T11, T12, T17, T18, T19, T21, T24, T26 e T27), selecionados adotam a **concepção de Avaliação Processual ou Formativa** com o predomínio do seguinte autor mais recorrente nas discussões: Philippe Perrenoud; três trabalhos (T10, T20 e T23)

adotam a concepção de **Avaliação Mediadora** e embasam as discussões a partir de Jussara Hoffmann; dois trabalhos (T13 e T15) adotam a concepção de **Avaliação Diagnóstica** e embasam as discussões a partir de Cipriano Carlos Luckesi, e por fim, nove trabalhos (T1, T2, T4, T9, T14, T16, T22, T25 e T26) apresentam concepções aleatórias distintas sobre o tema.

Diante desses nove trabalhos que apresentam concepções aleatórias e distintas sobre a avaliação escolar, pensei na seguinte questão: Quais seriam os autores de fundamentação? Ao analisar, pude perceber que possuem como referência, pelo menos um autor de fundamentação dos que foram citados nesse estudo, exceto o Trabalho 22, que apresenta discussões sobre a avaliação com base na Pedagogia de Waldorf.

Quanto aos autores de fundamentação, vale ressaltar que na seção 2 deste trabalho, no item 2.2, foram apresentadas as ideias gerais de alguns autores que tratam do tema avaliação escolar, sendo possível perceber que todos os autores estão citados em algum dos 28 trabalhos selecionados para este estudo. Além disso, nota-se que alguns autores que foram citados em algum dos trabalhos não foram apresentados na presente dissertação, como o autor considerado mais recorrente, Philippe Perrenoud.

As ideias de Philippe Perrenoud, no que diz respeito a avaliação escolar, é pautada nas competências, com ideais mercadológico e meritocráticos, as quais considero distante da inclusão escolar. Diante disso pensei na seguinte questão: O que levou a maioria dos trabalhos, perante tantas referências nacionais disponíveis, ser o autor mais referenciado nos trabalhos que foram levantados para este estudo? Será que o autor seria a única e principal referência no trabalho, ou havia outros autores que tratavam da avaliação escolar? Ao analisar, pude perceber que os 14 trabalhos que tratavam da avaliação processual ou formativa, traziam em suas referências, Perrenoud, porém traziam também diversos outros autores para fundamentar as discussões sobre o tema.

Diante da quantidade de trabalhos, ou seja, a metade, pensei em outra questão? Quais seriam as regiões desses trabalhos que tratam da avaliação processual e ou formativa? Ao analisar, pude verificar que a maioria dos trabalhos se concentravam na região Sul, com seis trabalhos, e na região Sudeste, com cinco trabalhos, já na região nordeste teve apenas três trabalhos.

Diante das análises, foi possível perceber que o foco de discussões sobre a avaliação nos trabalhos selecionados remete-se à aprendizagem dos alunos e/ou práticas docentes, com predomínio da concepção teórica mais recorrente: Avaliação Processual ou Formativa. Diante disso, vem a seguinte questão: Será que por esse motivo, a avaliação formativa vem sendo considerada como a que mais se aproxima da inclusão escolar?

E por fim, diante dos levantamentos e análises, foi possível identificar, com base no quadro 6, que nenhum trabalho aponta Corazza (2002) como fundamentação para tratar da avaliação escolar, e apesar de que foi citada como referência no Trabalho 3, trata-se de uma obra da autora publicada no ano de 1976, ao qual ainda não abordava a avaliação escolar na perspectiva da criação, conforme já citado anteriormente essa concepção.

Dessa forma, é possível perceber a relevância da discussão proposta nesta pesquisa, no sentido de problematizar a avaliação no contexto da inclusão escolar, trazendo discussões sobre a necessidade de se pensar em novos modos de avaliar, independente do que é tido como recorrente, a fim de tornar os espaços escolares aptos para acolher e considerar a diferença de todos os estudantes que são existentes nas escolas numa perspectiva inclusiva de educação.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de investigação os trabalhos encontrados que tratam da avaliação numa perspectiva inclusiva, produzidos na área da Educação, que discutem o tema independentemente da concepção e ou perspectiva de estudo abordada. Como objetivo geral foi definido apresentar um cenário das pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado que discutem a avaliação numa perspectiva inclusiva em nosso país. Para tanto, foi realizado o mapeamento das produções (teses e dissertações), que resultou na seleção de 28 pesquisas realizadas no Brasil.

Com abordagem quanti-qualitativa, do tipo estado do conhecimento, o estudo discorreu sobre as concepções de avaliação e inclusão escolar encontradas em dissertações e teses produzidas na área da Educação.

Os estudos levantados, apesar de estarem voltados à inclusão escolar, em sua maioria está relacionado ao Público-alvo da Educação Especial, enfatizando as características de determinados grupos de alunos. Ou seja, diferente da abordagem teórica na **perspectiva da diferença** que compreende a inclusão escolar de maneira ampla, sem delimitar quaisquer características presente em cada estudante, de modo geral, que defende a educação para todos os alunos na sala de aula comum, no sentido de que ninguém deve ser excluído em sociedade, e por consequência da escola.

A análise quantitativa dos dados revelou um número pouco significativo de trabalhos considerando os critérios estipulados para esta investigação, que pode ser considerado escasso; assim como a inexistência de estudos que tratam do tema em questão desenvolvidos na região Norte do Brasil. O cenário evidenciado indica a necessidade de novas e mais pesquisas que abordem o tema avaliação escolar numa perspectiva inclusiva.

No que diz respeito a análise qualitativa dos dados, esta foi realizada a partir das categorias de análise, já indicadas: concepções de inclusão e avaliação escolar, bem como a partir das questões que nortearam este estudo, que foram: Como tem sido discutido a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva nos trabalhos já realizados na área da Educação? Que conhecimentos já foram produzidos sobre este tema? Quais as concepções e os autores de fundamentação nas discussões dos trabalhos já existentes?

Como resultado, o estudo possibilitou delimitar o período entre os anos de 2006 a 2020, como sendo o de produção de pesquisas da área de interesse, bem como perceber o predomínio das discussões voltadas ao Público-Alvo da Educação Especial ao tratar da Inclusão e Avaliação Escolar.

No que tange as concepções de Inclusão Escolar, os resultados apontam o predomínio da concepção de Educação para Todos, na escola regular, com abordagem recorrente das seguintes autoras: em primeiro lugar Maria Teresa Eglér Mantoan e seguida de Rosita Edler Carvalho. As discussões a respeito do tema como já indicado, focalizaram os alunos PAEE. Dessa forma, aponta para a tendência da perspectiva da diversidade ao tratar da inclusão escolar, em razão de que os estudos colocam em evidência as características de determinados grupos de alunos.

No que tange à avaliação escolar, as análises evidenciaram um cenário com predomínio das concepções mais recorrentes nas discussões, como: Avaliação Processual ou Formativa; Avaliação Diagnóstica e Avaliação Mediadora. Assim, foi possível perceber que inexistem trabalhos com a concepção de avaliação escolar que assumi para este estudo, que de acordo com Corazza (2002) é a de criar novos modos de avaliar.

Tomo como pressuposto a defesa de que a avaliação escolar não pode ser meramente desenvolvida com fins de atribuições de notas que classificam os alunos por níveis de desempenho diante do conteúdo que foi determinado para ser ensinado na escola, que por vezes provoca a exclusão, mas concordo com Corazza (2002), que seja criado novos modos de avaliar, constantemente, nos ambientes escolares para que a diferença presente em cada estudante, seja realmente considerada, e que todos os alunos tenham o direito de aprender na perspectiva inclusiva.

Diante disso, considero que o mestrado me proporcionou um novo caminho como pesquisadora, pois foi através do curso que tive a oportunidade de conhecer as ideias da autora Sandra Corazza relacionadas a avaliação escolar. Penso que, se eu não tivesse recebido essa sugestão de leitura da obra da referida autora na apresentação do meu Pré-projeto de pesquisa em uma das aulas do curso, talvez minha concepção de avaliação escolar seria de seguir a tendência da avaliação formativa como sendo a que mais se aproxima da inclusão escolar, pois eu não teria fundamentação teórica para gerar problematizações

diante do cenário encontrado. Foi somente através da leitura das ideias de Sandra Corazza que, eu como pesquisadora, pude ter um novo olhar ao tratar da avaliação escolar numa perspectiva inclusiva.

Vale ressaltar, com relação à inclusão escolar, que mesmo nas avaliações consideradas mais democráticas, conforme afirma Mantoan (2003), ainda são geradas contradições com relação ao ato de avaliar na perspectiva inclusiva. Como pontuado nesta pesquisa, isso ocorre pela questão de serem desenvolvidas atividades padronizadas, propostas por meio de um currículo definido, em que os professores devem ensinar para padronizar o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, diante dos interesses governamentais, colocados em prática pelos sistemas educacionais, a avaliação escolar vai se distanciando do ato de avaliar na perspectiva inclusiva que considera a diferença, sendo necessárias novos modos de avaliar, conforme aponta Corazza (2002).

Vale destacar que as avaliações são importantes, necessárias a um bom ensino e conseqüentemente no que tange às aprendizagens dos alunos; contudo, é relevante dizer que, na perspectiva de Corazza (2002), as formas de avaliações usuais ainda possuem ligação ao sistema normativo educacional, que não considera a diferença dos estudantes. Por isso, compreende-se que a partir de um currículo pré-determinado os conteúdos que são ensinados nas escolas estão envolvidos a todos os tipos de avaliações mencionados até aqui, trazendo juízo de valor e desconsiderando a diferença.

Vale dizer, que apesar de nenhum trabalho encontrado defender a ideia da avaliação escolar numa perspectiva inclusiva, considerando a diferença, ressalto que todos os trabalhos analisados contribuíram para que eu pudesse entender um pouco mais sobre a avaliação escolar em distintas perspectivas.

Diante disso, surgiram novos questionamentos: Como deve ser a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva que considera a diferença? Qual variação ainda é possível no individual, ou em um grupo, ou na coletividade, ou nessa sociedade e ou nesse modo de vida? Ou seja, a quais diferenciações nós ainda estamos abertos para criar conceitos relacionados a este tema? É preciso saber perguntar – assim diz o professor e pesquisador Peter Pelbart.

Como mencionado, de acordo com os levantamentos, não foram localizados estudos que trazem discussões sobre a avaliação na perspectiva inclusiva com foco na diferença, evidenciando-se então a relevância de estudos

nesta direção, uma vez que, não pretendo aqui, esgotar discussões acerca do assunto. Porém, uma coisa preciso dizer, criar novos modos de avaliar, para mim, não significa determinar como a escola deve desenvolver a avaliação escolar, mas sim, problematizar o que está posto e determinado nas escolas no que diz respeito a avaliação escolar, não apenas para discutir sobre o tema, mas sim, para trazer soluções para cada problema de maneira singular considerando o contexto de cada aluno no ambiente escolar, a fim de propiciar a inclusão de todos os estudantes na sala de aula comum.

Pensar a escola para todos, não quer dizer que apenas a presença de todos os alunos nos espaços escolares seja a garantia de que a inclusão já esteja efetivada. Considero que pensar em como deve ser a avaliação escolar em uma perspectiva inclusiva que considera a diferença, é crucial para que a inclusão escolar se concretize de fato.

Penso, em consonância com Mantoan (2015), que beneficiar determinados alunos conforme as suas características aparentes, proporcionando atividades facilitadas através de adaptações curriculares, com redução de objetivos, não é o caminho para avaliar numa perspectiva verdadeiramente inclusiva, pois neste caso não se considera a diferença. Então qual seria o caminho? Penso que para avaliar numa perspectiva inclusiva que considera a diferença, é preciso focar nas potencialidades dos alunos de forma concreta, objetiva e localizada.

Importante também apontar que enquanto a educação escolar defender a ideia de ranqueamento dos níveis de aprendizagem estipulados para os alunos de determinadas séries/ano, a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva que considera a diferença, não tem lugar.

De acordo com Mantoan (2015), para que a avaliação numa perspectiva inclusiva que considera a diferença aconteça, é preciso que o ensino abandone a perspectiva da competição e dê lugar para a perspectiva da colaboração; assim, conforme nos aponta Sandra Corazza, será possível pensar e implantar novos modos de avaliar.

Acredito, que esses novos modos de avaliar envolve compreender que todos os alunos aprendem algo, e isso deveria ser levado em conta nos processos de avaliação, pois geralmente o aluno é de certa forma punido através de notas e ou conceitos escolares, por às vezes, em razão das diversas barreiras presentes no ambiente escolar, não ser capaz de demonstrar que aprendeu o

conteúdo que está sendo cobrado. Vale dizer que, muitas vezes, os alunos não têm liberdade para expressar suas ideias sobre o que aprendeu, principalmente se sua resposta não corresponde de forma direta com aquilo que foi estipulado para aprender; ou seja, para muitos seria uma perda de tempo dar ouvidos ao que não é considerado como aprendizagem essencial.

Por fim, espero que esta pesquisa possa contribuir para a realização de novos estudos referentes ao tema avaliação escolar numa perspectiva inclusiva, em que a diferença seja considerada durante todo o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, e que as ideias que eu esperava encontrar nos trabalhos levantados, possam ser encontradas num futuro não tão distante.

## REFERÊNCIAS

- AVALIAÇÃO, Definição de. **Meu Dicionário.org**. Disponível em: <https://www.meudicionario.org/avalia%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 10 mai. 2023
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Avaliação: a mostra que criamos e que, agora, precisamos matar**. In: LUFT, Hedi Maria (org.). V Encontro Nacional de Educação e Ciclo de Estudos e Debates: Avaliando a avaliação: pesquisa e formação de professores. Ijuí, RS: UNIJUI, 2002, p.17-21.
- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/agosto, 2010.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação**. Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21(1), pp. 5-31.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** / Maria Teresa Esteban. [2.ed.]. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013. 200p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: para além da “forma escola”**. Educação: Teoria e Prática, v. 20, n. 35, p. 89, 11.
- GALLO, Sílvio. **Em torno de uma Educação Menor**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.
- HADJI, Charles. **A Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- HADJI, Charles. **A AVALIAÇÃO, REGRAS DO JOGO Das Intenções aos Instrumentos**. 4ª edição. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo, Ática: 1997.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 29. ed., Atual. Porto Alegre: Mediação, 2003, 157. p.
- LANUTI, José Eduardo Evangelista; MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Ressignificar o ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença**.

Revista de Educación Inclusiva Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile. Vol. 2, (1), Enero-Julio 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCkESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2, n. 1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Revista IBICIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017

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

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

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: S:\C5XTCX~O\csp9\_3\bases\Vol\_9\_ (scielo.br). Acesso em: 06 mar. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 04 ago. 2023.

ROMÃO, José Eustaquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas / José Eustaquio Romão**. -7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008 -(Guia da Escola Cidadã; v. 2)

SAUL, Ana Maria Saul. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956 - **Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar** 18ª ed./Celso dos S. Vasconcellos. – São Paulo: Libertad 2008. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3)

## APÊNDICE – Referência dos 28 trabalhos selecionados para o estudo

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Escolar: Trajetórias nos Ciclos de Formação**. 2008, 115 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015, 261 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2015.

EIDELWEIN, Monica Pagel. **O jogo discursivo da Inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na Matemática escolar**. 2012, 147 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

TERRA, Maria Lúcia. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014, 230 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011, 143 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2011.

VITORINO, Stephânia Cottorello. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública**. 2016, 164 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2016.

CASTRO, Monteiro de Castro. **A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública práticas avaliativas de seis professores de matemática: uma reflexão para a inclusão escolar**. 2007, 295 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

SANTOS, Claudia Alves Schmidt dos. **O jogo discursivo da Inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na Matemática escolar**. 2020, 75 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Londrina, 2020.

WEBER, Mayra de Oliveira. **A avaliação em Educação Física escolar no contexto**. 2013, 207 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta

Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porta Grossa, 2013.

SOUZA, Débora Cerqueira de Souza e Sousa. **A mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH.** 2015, 118 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2015.

CARAMÃO, Márcia Terra Marques. **Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade.** 2009, 87 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2009.

SOUZA, Adriana Alves de. **Avaliação das aprendizagens e deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação.** 2017, 157 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2017.

ZERAIK, Flávia Geni. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores.** 2006, 126 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Centro de Educação. São Paulo, 2006.

PINCOLINI, Roselis Franceline Oliveira. **As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria/RS.** 2008, 111 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2008.

CORRÊA, Wallace Cayke Ribeiro. **Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos.** 2018, 131 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Goiânia, 2018.

ESTEF, Suzanli. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente.** 2016, 137 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2016.

MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-CE.** 2014, 143 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2014.

MUNIZ, Sheila Maria. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE.** 2018, 171 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2018.

LUZ, Lelyane Silva e. **Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual.** 2017, 149 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2017.

RESENDE, Alice Almeida Chaves. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue.** 2015, 148 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2015.

AZEVEDO, Tânia Maria Paula de. **A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.** 2010, 203 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2010.

FERNÁNDEZ, Sarai Sánches de León. **Concepção de Avaliação da Pedagogia Waldorf: Contribuições para a Construção de Espaços Inclusivos.** 2019, 89 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Caxias do Sul, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2019.

COVATTI, Fabio Alessio Alfredo Covatti. **As Concepções e as Práticas de Avaliação da Aprendizagem Escolar por Meio dos Dizeres dos Professores das Séries Finais do Ensino Fundamental.** 2013, 124 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Blumenau, 2013.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. **Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência: Estudo Documental das Diretrizes Oficiais.** 2010, 154 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2010.

GONÇALVES, Bárbara da Silva Ferreira. **Práticas Avaliativas no Contexto da Escola Inclusiva: A Subjetividade Docente em Foco.** 2020, 150 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2020.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. **Avaliação da Língua Portuguesa para o Aluno Surdo, Experiências em Escolas Públicas Municipais de Pernambuco.** 2015, 128 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, 2015.

SILVA, Lauriceia Tomaz da. **Estudo Sobre os Processos Avaliativos e a Promoção Escolar dos Estudantes com Deficiência.** 2012, 128 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, 2012.

LOPES, Sérgio Luiz. **Os Sentidos Atribuídos pelo Professor do Ensino Médio às Práticas Avaliativas.** 2013, 116 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Sergipe, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão, 2013.