**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Andreína Duran da Silva – (CNPq)

Unespar/*Campus* de Campo Mourão – e-mail: andreinads123@outlook.com

Fábio Alexandre Borges

Unespar/*Campus* de (indicar o campus) – e-mail: fabioborges.mga@hotmail.com

Programa Institucional de (PIBIC)

Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas

**INTRODUÇÃO**

Ao falar de ensino e de aprendizagem é necessária uma reflexão sobre o papel da avaliação educacional pois a avaliação ocupa um lugar importante dentro da educação, a depender da concepção e do uso que se tem acerca dessa. Seus principais objetivos são: “[...] subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, fornecer informações sobre os alunos, professores e escolas, atuar como respaldo da certificação e da seleção, orientar na elaboração de políticas educacionais” (BURIASCO, 2000, p.2). Tendo em vista a importância da avaliação pedagógica no cotidiano escolar, avaliações realizadas de maneira inadequada podem fragilizar os processos de ensino e de aprendizagem e acarretar em várias dificuldades e problemas durante a trajetória escolar tanto do professor quanto do estudante.

Ao olhar-se para a realidade do processo avaliativo dentro das salas de aula, percebesse que a realidade é preocupante.

[...] Temos, a avaliação exercendo uma função seletiva especialmente quando se trata, por exemplo, do ensino de matemática. Ela tem servido para selecionar, classificar, rotular, controlar e, através dela, o professor decide, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno. Na maioria das vezes, os alunos são estimulados a se dedicarem a uma memorização desarticulada e que, por sua falta de sentido, tende a desaparecer logo após as sessões de avaliação do rendimento escolar. De sorte que um aluno é muitas vezes capaz de resolver uma equação do 1° grau quando é solicitado diretamente, porém não é capaz de utilizar essa mesma equação para resolver um problema simples. (BURIASCO, 2000, p.2).

Nesse sentido, como afirma Buriasco (2000, p.6) “[...] fica a avaliação destituída de suas funções principais que dizem respeito a aprimorar o processo de ensino e aprendizagem”, ou seja, as funções exercidas pela avaliação se distanciam dos objetivos propostos para ela pois os resultados obtidos a partir da atividade avaliativa não causam nem um tipo de interferência nas aula subsequentes, desta forma a avaliação deixa de cumprir o objetivo de subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem e passa a ser apenas uma ferramenta de controle e seleção.

No contexto de avaliação de aprendizado de estudantes apoiados pela Educação especial, Oliveira e Campos (2005), fazem uma afirmação:

[...] a avaliação das necessidades educacionais dos alunos com deficiência é elemento fundamental para subsidiar sua aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desse aluno nas classes comuns, através da oferta dos recursos necessários para viabilizar o seu sucesso educacional. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p.4)

Além de subsidiar a aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial, os resultados das avaliações podem evidenciar a necessidade de recursos que poderão melhorar o desempenho educacional desses alunos, nesse sentido, a avaliação torna-se uma ferramenta essencial dentro da escola inclusiva.

Com esta pesquisa, objetivou-se uma melhor compreensão do papel da avaliação na escolarização de estudantes apoiados pela Educação Especial, na busca da conscientização sobre as funções das avaliações pedagógicas. Além disso, buscou-se expor algumas dificuldades que são enfrentadas pelas instituições de ensino e pelos professores durante a implementação do processo avaliativo.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. De acordo com Fonseca (2002, p.32) embora a primeira etapa de qualquer tipo de pesquisa seja uma revisão teórica sobre o assunto definido como ponto principal a ser abordado, existem investigações que possuem somente esse método para a sua elaboração, como ocorre nesse trabalho. Segundo Amaral (2010, p.1) as pesquisas bibliográficas “[...] consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa”, essas informações podem ser encontradas em livros, revistas, sites e em outros veículos de divulgação de pesquisas científicas. Além disso, como destacam Sousa, Oliveira e Alves (2021, p.5) essa revisão teórica permite um aprofundamento sobre o assunto, reconhecimento da problemática envolvida e ciência de possíveis respostas e resultados já encontrados. Ou seja, o pesquisador por meio desse método pode encontrar motivos que fazem o problema abordado ser relevante.

Para elaboração do *corpus* de analise, selecionamos artigos científicos publicados em periódicos brasileiros disponíveis no formato *online* e gratuitos. Priorizamos os periódicos qualificados na Plataforma Sucupira considerando o quadriênio 2013-2016. No dia 03/11/2021 buscamos dentro dessa plataforma por revistas que apresentavam em seu título os descritores ‘Educação Especial’ e/ou ‘inclusão’. A pesquisa resultou em 10 periódicos científicos.

Tendo esses periódicos sido considerados, no dia 03/11/2021 entramos no site de cada um deles e buscamos por artigos que apresentavam o descritor ‘avaliação’ em seu título. De todos os artigos resultantes dessa pesquisa analisamos pelo título quais deles teriam ligação com a temática avaliação de aprendizado (já que o termo avaliação poderia aparecer com outras conotações) e, com isso, identificamos 27 artigos científicos. Nossa pesquisa teve foco em trabalhos que tratam da avaliação de aprendizado de estudantes apoiados pela Educação Especial em salas de aulas comuns. Realizamos a leitura dos resumos e encontramos artigos que tratam apenas da avaliação de aprendizado em larga escala, outros que relatam situações que não se passaram em escolas brasileiras e também alguns que abordam a avaliação de aprendizado apenas para a intervenção, o que não é o foco da nossa investigação, então desconsideramos esses trabalhos e ficamos com 11 artigos científicos pertinentes para a nossa pesquisa. Após esses processos partimos para a fase de leitura dos artigos.

Durante a leitura destes artigos, foi realizada uma análise de assuntos/temas que eram tratados em cada um dos trabalhos. Após isto foi fizemos um agrupamento destas informações e dois assuntos/temas se destacaram por aparecerem em quase todos os artigos; um deles está relacionado as determinações legais a respeito da avaliação de aprendizado na sala de aula comum de estudantes apoiados pela Educação Especial e o outro está relacionado aos dilemas docentes sobre como deve ser a avaliação de aprendizado para os estudantes apoiados pela Educação Especial. Estes assuntos/temas que convergiram durante a nossa análise serão abordamos no decorrer desse trabalho.

**RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Durante o processo de leitura foram observadas algumas características desses artigos, como, o tipo de pesquisa, estado e/ou cidade e/ou região onde se passam, o público em que a pesquisa teve foco, nível de escolarização onde as pesquisas foram realizadas e o ambiente onde aconteceram. A seguir serão apresentados os resultados obtidos a partir de um agrupamento dessas características.

Observando o tipo de pesquisa, foi constatado que, um dos artigos se trata de uma pesquisa bibliográfica e os dez restantes além do embasamento bibliográfico também apresentam alguma forma de entrevista e/ou relatos de experiência.

Ao analisar estado e/ou cidade e/ou região onde se passam, encontramos que, três desses artigos não evidenciam estado e/ou cidade e/ou região onde os acontecimentos expressos se passaram. O artigo constituído por uma pesquisa bibliográfica referência vários acontecimentos espalhados por diferentes localidades. Os outros sete artigos evidenciaram as regiões: um se passa em uma escola de Bombinhas/SC; outro se passa em um município do interior do estado do Paraná; outro no Distrito Federal; outros dois se passam no Rio de Janeiro onde um deles acontece em cinco municípios da Baixada Fluminense e outros dois em São Paulo, um deles acontece em dois municípios do interior paulista e o outro em um município paulista de médio porte.

Para o público em que as pesquisas tiveram foco, temos que, quatro dos artigos abordam a inclusão escolar em geral, ou seja, não tem foco em nenhuma especificidades dos alunos apoiados pela Educação Especial. Os outros artigos também abordam a inclusão escolar em geral, mas enfatizam algumas especificidades dos acadêmicos. Cinco desses tratam de estudantes diagnosticados com deficiência intelectual, um aborda alunos diagnosticados com deficiência intelectual e diagnóstico de cegueira; um trata de estudantes diagnosticados com deficiência intelectual e alunos diagnosticados com autismo; e um aborda estudantes diagnosticados com autismo.

No nível de escolarização onde as pesquisas foram realizadas, em quatro dos artigos não encontramos essa informação; dois acontecem na Educação Básica; uma acontece em um sétimo ano do Ensino Fundamental; uma em todo o ambiente de Ensino Fundamental I; uma acontece em um primeiro ano do Ensino Fundamental I em uma região considerada de periferia; e uma acontece em um sexto ano do ensino fundamental.

Quando analisamos o ambiente, todos os onze artigos se referem a sala de aula do ensino regular, mas somente cinco deles se passam apenas nesse local. Dois artigos se referem a sala de ensino regular e ao atendimento educacional especializado (AEE). Dois se referem a sala de ensino regular e a sala de recurso multifuncional (SEM). Outros dois se referem a sala de ensino regular, ao AEE e a SEM.

Ainda no processo de leitura foram destacados dois temas convergentes que serão apresentados na sequência.

**ENTRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E AS AVALIAÇÕES NAS ESCOLAS**

A educação brasileira dá-se de acordo com o que é previsto em leis, ou pelo menos é o que deveria acontecer. Durante a pesquisa, no processo de leitura e análise de trabalhos científicos, encontramos nos artigos científicos analises do que é previsto em alguns documentos legais a respeito da educação inclusiva mais especificamente sobre a avaliação de aprendizado em uma perspectiva inclusiva e o que realmente acontece no dia a dia escolar. Diante disso, destacamos esse assunto como uma vertente a ser discutida, para que seja possível entendermos o que é previsto em lei, se realmente essas determinações legais estão sendo cumpridas e se existem falhas que dificultam a efetivação dessas leis em práticas.

Não podemos falar de inclusão sem antes falarmos de deficiência pois segundo Diniz, Barbosa, Santos (2009, p.9), “uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com impedimentos, mas uma pessoa com impedimentos vivendo em um ambiente com barreiras”. Nesse sentido, as autoras Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.3) descrevem que a deficiência não é apenas biológica, mas sim em grande parte provocada pelas barreiras criadas/impostas pela sociedade. Embasados nisso, entendemos que a deficiência é uma construção social, baseada na concepção de normalidade, que pode ser variável dependendo do meio no qual o sujeito está inserido.

Uma pessoa com deficiência está propensa a passar por várias dificuldades ao longo de sua vida por conta das suas especificidades corporais Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.4) nos apresentam que “um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade”, ou seja, não são as características biológicas que tornam uma pessoa deficiente, mas sim as barreiras impostas pelo restante da sociedade e essas barreiras acabam potencializando a cultura de exclusão.

Em uma tentativa governamental de diminuir essas desigualdades criadas pela sociedade e garantir o direito dos alunos com algumas especificidades à educação, surgiu a proposta de uma escola mais inclusiva. Perante um fascículo publicado pelo MEC (Ministério da Educação) com o intuito de trazer esclarecimentos sobre a escola inclusiva temos que:

[...] Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identifica-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais. (BRASIL, 2010, p.8).

Porém quando nos voltamos para a realidade das escolas brasileiras, percebemos que, apesar de ser garantido por lei, infelizmente ainda não temos a escola inclusiva em sua efetiva plenitude. Isso está relacionado ao fato de presenciarmos ainda uma cultura de exclusão em que o ingresso dos alunos apoiados pela Educação Especial nas salas de aula de ensino regular, ainda é visto por muitos como dificultador, e não como um direito. Embora haja a garantia de equidade no ensino, na prática, os tabus culturais ainda tem uma presença marcante e impeditiva. (OLIVEIRA, 2018, p.3).

Nesse sentido, concordamos com Mello e Hostins (2018, p.3) quando dizem que **“**ao tratar da escolarização de alunos com deficiência na escola comum, a letra da Lei e a cultura escolar ainda bailam em desarmonia, com passos desajustados e em ritmos diferentes**”.** A tentativa governamental de erradicar a desigualdade ainda possui suas falhas, e não foi totalmente eficaz, mas, em contrapartida tudo se trata de um processo, em que a cada dia precisa-se buscar por novas adequações, continuamente. Nessa perspectiva Carneiro (2012, p.7) afirma que tendo em vista que todos aprendem com o próximo, trazer a diversidade para a sala de aula é frutífera, portanto a busca pela melhora na oferta da educação dentro dessas condições, deve estar em constante evolução, pensando na melhoria de qualidade que pode alcançar a todos.

Para que o direito a escolarização em uma perspectiva inclusiva fosse colocado em prática, foi necessário incluir nas leis que baseiam a educação brasileira quais estudantes se enquadrariam na modalidade de educação especial. Pletsch e Oliveira (2014) relembra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz essa definição:

[...] o público alvo da Educação Especial nesses documentos é caracterizado como aquelas pessoas que apresentam deficiência mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, *apud* PLETSCH; OLIVEIRA, 2014 , p.3-4).

Quando analisamos o dia a dia escolar, encontramos um problema no processo de identificação desses alunos que pode ser percebidos nos seguintes trechos:

Embora a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tenha publicado a Nota Técnica Nº 04/2014 (BRASIL,2014) esclarecendo que não há a necessidade de laudo clínico para o acesso ao AEE, a lacuna permanece: se há a definição de um público alvo na legislação, a quem caberá atestar essa condição? (OLIVEIRA, 2018, p.5).

Assim, embora a Nota Técnica 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, indique que a elegibilidade do aluno para o AEE não está condicionada ao laudo clínico, visto que o atendimento nesse contexto tem cunho pedagógico e não clínico, e o pagamento da dupla matrícula pudesse fomentar a identificação, em algumas condições mais complexas, como no caso da deficiência intelectual, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, as escolas e os professores não pareciam confortáveis em assumir a responsabilidade pela identificação e rotulação do alunado, e a exigência do laudo parecia tornar o processo, supostamente mais criterioso. (MENDES; D’AFFONSECA, 2018, p.8).

Embora um laudo médico não seja necessário para que o estudante seja apoiado pela Educação Especial, as escolas, em sua maioria, não possuem uma equipe preparada para identificação e encaminhamentos pedagógicos iniciais desses alunos quando os mesmos não chegam com um laudo médico.

Dentro do processo educacional temos a avaliação de aprendizado como primordial para que o ensino-aprendizagem sejam significativos, pois os resultados obtidos com uma avaliação devem servir de suporte para os próximos passos. Por esse motivo a avaliação tem caráter diagnostico, pois visa identificar o que o aluno aprendeu (comparando com resultados anteriormente obtidos por ele) e o que ainda precisa aprender, para que com essas informações o docente possa elaborar novas estratégias para diminuir as dificuldades e possíveis déficits encontrados, e nesse contexto a avaliação é inclusiva. (LUCKESI, 2005, p.2).

Portanto para que ocorra um processo avaliativo eficaz, segundo Covatti e Fischer (2012, p.4/5), o professor deve ter em mente que avaliar é buscar entender o aluno, descobrir como ele aprende, para que, com base nessas descobertas, seja possível elaborar estratégias de ensino que propiciem cada dia mais a melhoria no desenvolvimento do aluno.

Tendo em vista a importância da avaliação pedagógica também dentro da escola inclusiva, houve a necessidade de garantia e definição do processo avaliativo dentro da educação inclusiva nas leis que baseiam a educação brasileira.

[...] o documento “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” que definiu a avaliação pedagógica dos alunos como “processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (BRASIL, 2001, p. 34, *apud* PLETSCH; OLIVEIRA, 2014 , p.5).

Em outros documentos também encontramos o papel da avaliação e sugestões de como a mesma deve se dar na Educação Especial.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 11, *apud* PLETSCH; OLIVEIRA, 2014 , p.5).

Embora a avaliação de aprendizado tenha sua definição e funções estabelecidas em lei, quando olhamos para o cotidiano escolar encontramos que as práticas avaliativas foram reduzidas a exames, o foco não é o aprendizado do aluno mas sim, examina-los e classifica-los (LUCKESI, 2005, p.1)**.**  O que realmente acontece dentro das salas de aula está mais próximo de exames, sendo que “[...] os exames são pontuais, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois. Só interessa o aqui e agora”. (LUCKESI, 2005, p.1).

No trecho a seguir de uma entrevista conseguimos observar esse pensamento da avaliação de aprendizado voltada para a prática do exame no dizer de um professor:

O professor1, em seu dizer, menciona que a avaliação da aprendizagem escolar é o “resultado daquilo que a gente passa para o aluno, para a gente saber o que está ensinando em relação ao que eles captaram sobre o que a gente passou para eles descreverem na hora da avaliação”. Este professor sugere a avaliação como a verificação da assimilação do conteúdo, a constatação de que o aluno assimilou o conteúdo repassado, através do instrumento “prova”, mencionando ainda, porém, que “às vezes, eles não colocam na prova aquilo que a gente pede...” (COVATTI; FISCHER, 2012, p.7)

O professor1 descreve o que para ele seria a avaliação, mas quando olhamos a finalidade para que é utilizada, concluímos que, na verdade, são exames, pois nada mais buscam do que a homogeneização da sala de aula e, consequentemente, resultam em exclusões, além de não terem nem uma função diagnóstica.

**AVALIAÇÃO PARA TODOS (?) E OS DILEMAS DOCENTES**

Durante a pesquisa, no processo de leitura e análise de trabalhos científicos, a vertente da visão que os professores regentes tem sobre o processo avaliativo dentro da educação inclusiva, se destacou por estar presente em grande parte dos trabalhos. Além disso, as dúvidas expostas pelos docentes são de grande relevância para a avaliação pedagógica de estudantes apoiados pela Educação especial em salas de aula de ensino regular e por esse motivo trouxemos os principais dilemas docentes por nós encontrados.

Quando nos referimos à avaliação de aprendizado, tendo sua importância e necessidade já ressaltadas, a dúvida que prevalece é: quem é o responsável pela avaliação do estudante apoiado pela Educação Especial? Seria o professor da SEM? Ou seria do AEE? Ou ainda do professor da sala de aula de ensino regular? Ou de todos eles? Carneiro (2012) faz uma afirmação sobre essa questão:

[...] a avaliação da aprendizagem será sempre tarefa do professor regente, daquele que planejou o processo de ensino/aprendizagem. Tal tarefa pode ser compartilhada com outro profissional, seja ele um professor especializado, um profissional de apoio ou mesmo um profissional de fora da escola, aumentando as chances de êxito na busca das adequações necessárias para o processo de avaliação. (CARNEIRO, 2012, p.13).

Embora a responsabilidade de avaliar seja do professor regente da sala de ensino regular, não podemos atribuir somente a ele esse papel, pois, para que seja um processo avaliativo mais adequado, é necessário um trabalho colaborativo entre todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão escolar, os professores devem se unir, para juntos planejar maneiras mais adequadas de avaliar todos os alunos da sala de aula, levando em consideração as especificidades dos estudantes apoiados pela Educação Especial.

Nesse sentido surge mais um questionamento em forma de dilema: as avaliações aplicadas dentro da sala de aulas devem ser iguais, ou será que para os estudantes apoiados pela Educação Especial deve haver uma adaptação nas atividades proposta nas avaliações? Com relação a isso, temos a contribuição de Christofari e Baptista (2012):

**[...**] os alunos com deficiência devem ser avaliados de maneira semelhante a seus colegas, e aquilo que deve se diferenciar, com maior evidência, são as estratégias de ensino, os materiais e apoios utilizados no cotidiano escolar. Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o (re)planejamento das práticas pedagógicas não constrói uma prática pedagógica favorecedora do processo de inclusão escolar.(CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p.3).

Uma adaptação é necessária, mas não somente nas atividades propostas nas avaliações. O que deve ser adaptado é o planejamento de ensino, ou seja, adaptar o currículo escolar de forma que todos os alunos possam ser ensinados daquela maneira e posteriormente avaliados da mesma forma. Quando enfatizamos que as avaliações devem ser as mesmas, é importante também deixar claro que a adaptação é necessária no planejamento de ensino. Covatti e Fischer (2012, p.8), destacam em seu trabalho que “as concepções desses professores sugerem que, as avaliações são realizadas com as mesmas atividades para todos. Compreendemos que os professores aplicam avaliações iguais na busca pela homogeneidade”, ou seja, alguns professores aplicam sim as mesmas atividades na avaliação, mas se as estratégias de ensino não foram adaptadas antes desse momento avaliativo, o mesmo servirá apenas para afirmarem a incapacidade dos estudantes apoiados pela Educação Especial e praticarem o velho hábito da exclusão. No trecho a seguir de Nunes e Manzini (2020), conseguimos observar que ainda existe uma divisão de opiniões sobre a necessidade da adaptação curricular.

Em relação ao currículo, todos os participantes indicaram a necessidade de uma adequação curricular, porém, teceram comentários sobre a dificuldade de aprendizagem mesmo com as adaptações curriculares. Há uma clara dicotomia nas concepções dos participantes em relação a esse tema: para alguns, o conteúdo deve ser diferente, para outros, o conteúdo deve igual e as atividades diferentes. (NUNES; MANZINI, 2020, p.17).

Embora como já exposto anteriormente, a adaptação curricular é a mais prudente e adequada no processo de ensino em uma perspectiva inclusiva, esse trecho nos faz perceber que as opiniões dos professores são divididas, sobre como e se a adaptação curricular deve ser feita, o que pode ser um indício da falta de preparação dos mesmos, pois quando adaptam as atividades e não os currículos também estão buscando a homogeneidade da turma. Lembramos também que as adaptações curriculares não devem implicar em diminuir ou até retirar partes dos conteúdos previstos, mas sim planejar a melhor maneira que os conteúdos podem ser abordados (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014, p.9).

A capacidade de aprender dos alunos apoiados pela Educação Especial são sempre colocadas em questão dentro das salas de aula de ensino regular. Esses alunos são capazes de aprender? Se sim, conseguem ‘acompanhar’ o restante da turma? Tal dilema pode ser identificado no trecho a seguir de Nunes e Manzini (2020):

O estudo de Muniz e Galvani (2020) apontou que os professores participantes da pesquisa, que ensinavam em escolas com a presença de professores da classe comum e do ensino especial, acreditavam que, por meio da adaptação curricular, os alunos com deficiência acompanhariam os colegas da classe, com o mesmo conteúdo escolar. Para os autores, o ensino colaborativo e a adaptação curricular são estratégias decisivas para a participação de alunos com deficiência intelectual.(NUNES; MANZINI, 2020, p.15).

Quando ocorre a adaptação curricular, os alunos apoiados pela Educação Especial conseguem ‘acompanhar’ o restante da turma, ou seja, não só são capazes de aprender, mas também aprendem as mesmas coisas. Nesse sentido conseguimos perceber a importância da adaptação das estratégias de ensino, pois são elas que possibilitam a educação para todos, não fazendo as especificidades de cada um se tornarem barreiras. O ensino colaborativo é importante pois reúne professor da sala de ensino regular, professor da SEM ou do AEE em prol do desenvolvimento do aluno, ou seja, compartilham as suas experiências e elaboram estratégias que melhor se adequam à cada situação, que sempre é única.

Tendo em vista que os professores são os principais responsáveis pelo processo de ensino, podemos considerar que eles foram devidamente formados para atuar na educação inclusiva? Mais especificamente, foram capacitados para desenvolverem processos avaliativos em uma perspectiva de diagnóstico?

Seria difícil encontrar possíveis respostas para essas perguntas fora do ambiente das salas de aula, por esse motivo, destacamos alguns trechos de entrevistas que expressam, opiniões de professores que estão inseridos no dia a dia das escolas inclusivas.

Para o professor2 a avaliação “é acompanhar o desenvolvimento do aluno, desenvolvendo suas potencialidades.” Este professor considera a avaliação como função diagnóstica e reguladora da aprendizagem, o que leva ao entendimento de que o ato de avaliar para ele é um processo conjugado ao ato de ensinar e aprender. Ao expor sua concepção de avaliação da aprendizagem o professor menciona ser esta um processo dinâmico e necessário, pois como ele mesmo pontua, a avaliação serve para “diagnosticar o que ainda precisa ser trabalhado”, a partir das informações coletadas sobre o conhecimento adquirido pelos alunos. (COVATTI; FISCHER, 2012, p.7)

O professor 4 expõe que “dependendo da deficiência do aluno eu tento avaliar ele como os demais”, porém em alguns casos específicos comenta que “ela não consegue acompanhar a turma, então eu levo um material diferenciado.” Dos dizeres deste professor, compreendemos que sua proposta visa à homogeneidade e classificação de seus alunos, além de diferenciar sua didática em função de uma dificuldade. (COVATTI; FISCHER, 2012, p.10).

Podemos observar que as opiniões dos professores nessa questão também se encontram divididas. No primeiro relato exposto o professor tem uma visão coerente sobre o caráter diagnóstico da avaliação, já no segundo, o docente não tem o entendimento de que os alunos devem ser avaliados individualmente e a comparação a ser realizada deve ser somente com ele mesmo e não com os demais colegas. Avaliar é observar a evolução pessoal de cada um, o estudante apoiado pela Educação Especial deve ter o desempenho atual comparado apenas com o seu desempenho anterior. (MELLO; HOSTINS, 2018, p.10).

Um ponto importante esclarecido por Carneiro (2012, p.12) foi que, quando falamos que não é necessário adaptar as provas, estamos dizendo que as atividades devem ser as mesmas, o nível de dificuldade e cobrança deve ser igual, mas para que seja possível alcançar a equidade e todos os alunos sejam capazes de realizar a prova, cada um deve receber uma versão na qual suas especificidades não se tornem uma barreira para a realização, como por exemplo, “Atividades em Braille para aqueles que utilizam tal sistema de escrita [...]”. (CARNEIRO, 2012, p.12).

Após uma análise de tudo que foi discutido, concordamos com Nunes e Manzini (2020, p.8) quando afirmam que existe uma necessidade de formação contínua dos professores, pois, muitos ainda apresentam dificuldades e dúvidas sobre como deve ser o processo avaliativo, o que se acentua quando se fala de estudantes que, há pouco tempo, sequer habitavam nossas salas de aula em números consideráveis.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que a educação inclusiva é algo relativamente recente, as políticas educacionais a cada dia vem evoluindo com o intuito de melhorar a qualidade das escolas inclusivas, dos ensinos e das aprendizagens. Mas estar apenas previsto em leis não é o suficiente. As escolas enfrentam várias dificuldades para implementação dessas políticas, o que acarreta na divergência entre as leis e a realidade escolar. A falta de subsídio para implementação das mudanças, dificulta o processo de efetivação da inclusão escolar.

Os docentes também passam por grandes dificuldades no exercer da sua profissão. Embora a escola inclusiva tenha sido estabelecida por determinações legais, os professores não foram devidamente formados para essa mudança. Em consequência dessa falta de formação surgem vários dilemas de como deve se dar o processo avaliativo dentro das salas de aula inclusivas. Não existe uma fórmula ou receita de como deve ser uma avaliação, o professor deve conhecer seus alunos e a partir disso, se desvirtuar da prática empobrecida da avaliação que até então permeiam nossas escolas, elaborando planos e estratégias de ação que melhor se adequem a situação. Diante de todos os dilemas docentes apresentados não nos restou dúvidas da necessidade de destacarmos a importância de a formação docente discutir esses temas, urgentemente e cada vez mais.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMARAL, João. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação/SEESP: Fasc. 1. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: A escola comum inclusiva. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, 2000.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.25, n.44, p. 513-530, 2012.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.25, n.44, p. 383-398, 2012.

COVATTI, Fabio Aléssio Alfredo; FISCHER, Julianne. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.25, n.43, p. 305-318, 2012.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos,** v.6, n.11, p.65-77, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GONÇALVES, Bárbara da Silva Ferreira; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.34, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem; visão geral**.** [Entrevista cedida a] Paulo Camargo. **Caderno do Colégio Uirapuru**, Sorocaba, SP, 8 de out. de 2005. Disponível em: https://aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/BELEM/tucurui-2011/entrevista%20com%20luckesi.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.31, n.63, p.1009-1024, 2018.

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet ; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.31, n.63, p.1025-1038, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.31, n.63, p.923-938, 2018.

NAUJORKS, Maria Inês. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.23, n.38, p. 399-408, 2010.

NUNES, Vera Lucia Mendonça; MANZINI, Eduardo José. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.33, 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.31, n.63, p.981-994, 2018.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional,** v.16, n.31, p.51-77, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão,** Florianópolis, v.10, n.2, p. 125-137, 2014.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.