

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO: O
DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA
ESCOLA BÁSICA**

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR ACCESSIBILITY IN ASSESSMENT: THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN BASIC SCHOOL

***PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ACCESIBILIDAD EN LA EVALUACIÓN:
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES EN LA ESCUELA BÁSICA***

Rosana Glat ¹

Suzanli Estef ²

Maria Carolina Borges ³

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa, tendo como objetivo analisar o processo de avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esta temática é relevante, pela complexidade de avaliar o desempenho acadêmico de alunos cujas demandas não podem ser atendidas por um sistema de ensino preparado para a homogeneidade, baseado em um modelo de avaliação padronizada, classificatória e meritocrática. Trata-se de um estudo de caso tipo etnográfico, tendo como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas com equipe docente e observação de práticas de ensino e de avaliação. A pesquisa de campo foi realizada em três escolas do município do Rio de Janeiro, duas da rede privada e uma da rede pública, escolhidas por adotarem um processo de avaliação flexibilizada. Destaca-se que é justamente no tocante à avaliação do desempenho escolar que as características desses anos de escolarização, com a segmentação do ensino por disciplinas conduzidas por diferentes docentes e o modelo avaliativo com forte ênfase e valorização no aspecto quantitativo, tornam ainda mais explícitas as complexidades da proposta de inclusão escolar. A análise dos dados revelou as contradições e o desafio do processo de avaliação escolar desse alunado, bem como as possibilidades de favorecer a inclusão e aprendizagem a partir da flexibilização dos procedimentos e instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Avaliação flexibilizada. Educação básica.

1 Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assessora da Diretoria Científica da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado Rio de Janeiro (FAPERJ). Diretora Acadêmica da Faculdade APAE Brasil - Dr. Eduardo Barbosa, da Federação Nacional das APAEs. Pesquisadora de produtividade do CNPq e Pesquisadora 1C do CNPq e Cientista do nosso Estado da FAPERJ. .

2 Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procientista (UERJ). Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação – LUPAA/ PROPEd. Vice coordenadora do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais e integrante do Grupo de Pesquisa em Inclusão Educacional e Social (GPIES).

3 Mestranda em Educação (ProPEd - UERJ) na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais e integrante do Grupo de Pesquisa em Inclusão Educacional e Social (GPIES); graduada em História (UNIRIO); especialista em Educação das Relações Étnico raciais no Ensino Básico (Colégio Pedro II) e em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial (UVA).

ABSTRACT

This article presents a research excerpt analyzing the flexible assessment process for students with special educational needs in the second segment of Elementary School and High School. This is a relevant theme for the complexity of evaluating the academic performance of students whose needs cannot be met by an education system guided by homogeneity and based on a standardized, classificatory, and meritocratic assessment model. It is an ethnographic case study that uses semi-structured interviews with educators and observation of teaching and assessment practices. The field research was carried out in three schools in the city of Rio de Janeiro, two private schools and a public one, chosen because they adopted a flexible evaluation process. It is noteworthy that regarding the evaluation of school performance, the characteristics of these years of schooling, with the segmentation of teaching by subjects conducted by different teachers, and the evaluation model with a strong emphasis and appreciation on the quantitative aspect, make the complexities of the school inclusion proposal. Data analysis revealed the contradictions and complexity of the school assessment process for these students and the possibilities of promoting inclusion and learning by making assessment procedures and instruments more flexible.

Keywords: School inclusion. Flexible assessment. Basic education.

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de una investigación, con el objetivo de analizar el proceso de evaluación flexible para estudiantes con necesidades educativas especiales, en el segundo segmento de la Educación Primaria y Secundaria. Este tema es relevante por la complejidad de evaluar el desempeño académico de estudiantes cuyas demandas no pueden ser atendidas por un sistema educativo preparado para la homogeneidad, basado en un modelo de evaluación estandarizada, clasificatoria y meritocrática. Se trata de un estudio de caso etnográfico, teniendo como instrumentos de colecta de datos, entrevistas semiestructuradas con el equipo docente y observación de prácticas de enseñanza y evaluación. La investigación de campo ocurrió en tres escuelas de la ciudad de Río de Janeiro, dos de la red privada y una de la red pública, elegidas porque adoptaron un proceso de evaluación flexible. Se evidencia que es precisamente en lo que se relaciona a la evaluación del desempeño escolar, que las características de estos años de escolaridad, con la segmentación de la enseñanza por asignaturas con diferentes docentes y el modelo de evaluación con fuerte énfasis y valoración del aspecto cuantitativo, hacen aún más explícitas las complejidades de la propuesta de inclusión escolar. El análisis de los datos reveló las contradicciones y los desafíos del proceso de evaluación escolar de estos estudiantes y también las posibilidades de promover la inclusión y el aprendizaje, flexibilizando los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Palabras clave: Inclusión escolar. Evaluación flexible. Educación básica.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, seguindo diretrizes internacionais (UNESCO, 1994; ONU, 2007), a política de inclusão escolar de alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento vêm gradativamente se estabelecendo no nosso país, tanto na rede pública quanto privada. Este direcionamento ficou marcado, sobretudo, a partir da promulgação da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que, entre outros aspectos, orienta os sistemas educacionais a estabelecerem suporte da Educação Especial nas escolas, para receber todos os alunos. Essas determinações foram reforçadas em diversos marcos legais que se seguiram (Brasil 2009; 2011a; 2011b), destacando-se o Capítulo IV da Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Entretanto, conforme apontam diversos estudos, a realidade educacional não atende aos quesitos promulgados pelas políticas e diretrizes. Apesar do significativo aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2011a), os sistemas de ensino ainda possuem dificuldades para transformar a estrutura organizacional e curricular das suas escolas e atender à diversidade do alunado que nelas ingressa (Glat; Blanco, 2015; Matos; Mendes, 2014; Kassir; Rebello; Oliveira, 2019; Pletsch; Souza, 2021).

A Educação Inclusiva tem como pressuposto básico que a escola esteja estruturada de forma a acolher e atender todos os alunos. Contudo, para tal, é preciso priorizar práticas pedagógicas diferenciadas, que propiciem uma escolarização efetiva para aqueles que apresentem diferenças significativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse contexto, em meio às ações currículo-pedagógicas que a escola contemporânea precisa contemplar para atender à diversidade, um dos maiores desafios é a avaliação do desempenho dos alunos. Em decorrência da predominante rígida organização seriada, com conteúdo curricular pré-estabelecido, este processo tem um caráter classificatório e eliminatório (aprovado ou reprovado). Este modelo de avaliação quantitativa é ainda mais marcante no segmento do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, tendo em vista a característica de fragmentação de disciplinas, os conteúdos multiseriados e dissociados entre si, entre outros fatores (Estef, 2021).

Tradicionalmente, a escola tem optado por realizar avaliações de maneira descontextualizada e limitadora, na qual de acordo com Luckesi (1995) a verificação da aprendizagem é preterida, uma vez que o dado é coletado de maneira acrítica e se encerra nele mesmo, isto é, após a informação reproduzida na prova e/ou trabalho o assunto é encerrado. A avaliação deve ir além do ato de verificar e classificar, pois um ensino baseado apenas no que já foi produzido, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola, não favorecerá o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos com ou sem deficiência (Pletsch; Oliveira, 2014, p. 5-6)

Ponderando sobre o atual cenário, em que grande parte das instituições escolares ainda tem como base estruturas organizacionais e curriculares estratificadas, o presente artigo propõe uma reflexão sobre o processo de avaliação do desempenho acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de uma pesquisa de campo realizada em três escolas de educação básica (uma pública e duas privadas) do município do Rio de Janeiro (Estef, 2021).

Tendo como percurso metodológico o estudo de caso tipo etnográfico (Mattos, 2011; Sarmiento, 2011; Rey, 2015) as referidas escolas foram selecionadas por apresentarem práticas pedagógicas flexibilizadas, tanto no âmbito do ensino quanto da avaliação. Com foco no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a pesquisa em pauta analisou práticas e instrumentos avaliativos nessas instituições, a partir de entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica (coordenadores, psicólogos e professores)⁴ de cada escola, observações de

4 Em duas das escolas há uma Coordenação de Educação Especial, que articula o trabalho com os professores das disciplinas, sendo que em um dos casos, há uma sala de atendimento educacional especializado. Na terceira escola, essa orientação e suporte é dado pelo Serviço de Orientação Educacional.

aulas e de momentos de avaliação (testes e provas). Concomitantemente, foi feita análise de documentos legais e institucionais.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A avaliação é uma ação integrante do planejamento pedagógico e deve constituir-se como um processo contínuo, servindo como base para a revisão e redirecionamento das propostas curriculares e metodologias, visando apontar eventuais dificuldades e proporcionar avanços no desenvolvimento acadêmico do aluno.

Neste escopo, é importante ressaltar que o modelo de avaliação adotado por uma escola está diretamente articulado à sua concepção curricular e ao seu projeto pedagógico, sendo também resultante, direta ou indiretamente, da formação dos professores e das políticas educacionais vigentes. A avaliação é um processo complexo, abrangendo e perpassando todo o sistema educacional. Vinculada às ações pedagógicas de ensino, não pode ser analisada paralelamente às finalidades e propostas curriculares adotadas no cotidiano escolar.

Segundo Canen (2015), a avaliação escolar

busca levantar dados no decorrer do processo, por intermédio de atividades e instrumentos diversificados, que visam avaliar aspectos plurais pelos quais se dá a aprendizagem. Avaliação tem como propósito o crescimento de alunos e de instituições [...] (Canen, 2015, p. 18).

Independentemente de características individuais, que facilitam ou dificultam a aprendizagem, o resultado da avaliação do desempenho escolar de um aluno é diretamente afetado pelas práticas pedagógicas às quais ele foi submetido. Dito de outra forma, isso ocorre pela escolha de determinadas metodologias, recursos e materiais didáticos, bem como dos próprios instrumentos e procedimentos de avaliação, que podem favorecer ou não esse processo. Conforme apontado pela Coordenadora de Ações Inclusivas de uma das instituições participantes do estudo, a

[...] avaliação implica nas escolhas didáticas que eu vou fazer; nas escolhas pedagógicas e dos conteúdos que eu vou trabalhar e como eu vou entender esse aluno dentro de um contexto de uma escola seriada, de uma escola que no final do ano tem que aprovar ou reprovar [...].

Visando transpor, em alguma medida, o paradoxo de trabalhar com a diversidade em uma organização curricular com objetivos padronizados, propõe-se que a avaliação ocorra consecutivamente e não em momentos estanques, em situações isoladas de realização de provas e testes. Nessa perspectiva, a avaliação não se limita apenas em medir quantitativamente o conhecimento adquirido, mas se torna um elemento integrante do processo de construção do aprendizado.

Nesse sentido, a questão essencial não é qual a nota ou conceito que o aluno deve receber, mas considerar as atividades avaliativas como um dos componentes da prática pedagógica. O olhar contínuo, no cotidiano escolar, deve ser um fator integrante à avaliação:

[...] o momento avaliativo tem um objetivo muito claro que é saber o que a criança realiza sozinha. Mas ele não é o único instrumento de avaliação, toda a produção que

a criança faz, a postura dela de estudante, o compromisso com a escola, enfim...tudo isso compõe a nota (Professora de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II).

Esta mesma perspectiva é reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 55), que ressalta que o processo de avaliação deve acontecer de maneira “[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”. A avaliação como processo se caracteriza pelo acompanhamento permanente do aprimoramento acadêmico dos estudantes, visando o seu desenvolvimento global. Logo, não pode ser só uma medida quantitativa de aspectos isolados de conteúdos curriculares, mas deve adotar práticas flexibilizadas, tais como adaptações nos instrumentos avaliativos, ampliação do tempo e/ou modificação do espaço para realização das provas e testes, entre outras.

Embora essas práticas já sejam adotadas em grande parte das escolas, foi interessante observar que a maioria dos educadores entrevistados consideram o modelo de avaliação flexibilizada como uma estratégia de individualização do ensino. Segundo a fala de uma professora de Matemática, do Ensino Médio: “Só que o que se avalia com ele, é o processo dele, em relação ao grupo, mas é mais dele”.

Os relatos dos professores a seguir reforçam este argumento:

[...] todo instrumento, como todos os outros, a gente faz uma adaptação, a gente vê o que é possível que ele possa fazer dentro daquilo, dentro daquilo que nós planejamos para ele (Professora de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II).

Então, dentro daquela proposta para ele, nós fazemos a adaptação daquele instrumento. Por exemplo, a leitura com inferências, então ele faz outro texto com outras questões mais objetivas, porque para ele a metáfora é mais difícil, palavras que ele precisa inferir, relacionar num sentido (Professor de Língua Portuguesa – Ensino Médio).

Entendemos o currículo em uma concepção ampla, incluindo conteúdos programáticos, práticas pedagógicas de ensino e avaliação. Nesse sentido, um dos pontos mais desafiadores na adoção de uma metodologia de flexibilização curricular é o risco de se individualizar o processo, de tal modo, ao ponto de separar o aluno do contexto acadêmico do seu grupo de referência ou ano de escolarização. Mesmo reconhecendo-se que “adaptações valorizam aquele sujeito, aquele potencial que ele naquele momento está realizando” (professor de Matemática – Ensino Fundamental II), os anos ou séries escolares são organizados com base no conjunto de conteúdos programáticos que precisam ser minimamente cumpridos para a promoção para a etapa seguinte.

Apesar da complexidade, um modelo de avaliação flexibilizada propicia aos alunos com necessidades educacionais especiais melhores oportunidades de expressar seus aprendizados. Nesse sentido, a avaliação escolar é vista como uma ação pedagógica processual e formativa, que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu desenvolvimento individual, sobressaindo aspectos qualitativos que orientem as práticas pedagógicas do professor (Brasil, 2008).

Para além de medir o desempenho acadêmico do aluno, a avaliação concebida como um processo contínuo, acumulativo e diagnóstico redimensiona a ação pedagógica e permite produzir novas estratégias, que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

[...] que você faça alguns registros durante esse processo porque no dia tal ele fez assim, mas agora ele fez com tanta autonomia. Gente! O que houve? Há dois dias atrás ele não conseguia elaborar com essa autonomia e hoje ele elaborou. Quais são as variáveis? É o ambiente que é mais tranquilo? É a relação um para um? Ele pode ler

em voz alta sem ter ninguém que interferisse? O que fizemos para colaborar com essa mudança? (Professor de Língua Portuguesa – Ensino Médio).

Talvez devido à complexidade de se instaurar um modelo de avaliação processual flexibilizado, a maioria das escolas continua mantendo práticas pedagógicas padronizadas, sem levar em consideração a especificidade dos estudantes. Santos e Martins (2015), analisando a dinâmica de duas escolas consideradas inclusivas, encontraram pouca inovação em termos de recursos pedagógicos diversificados para possibilitar a apropriação dos conhecimentos e promoção para o ano seguinte.

A Educação Inclusiva requer um conjunto de flexibilizações pedagógicas que atendam às demandas diferenciadas dos alunos no processo de escolarização (Zerbato; Mendes, 2018). Vale ressaltar, porém, que a diferenciação não se refere a um empobrecimento ou eliminação de conteúdos curriculares, mas à revisão de estratégias e recursos pedagógicos.

[...] avaliação tem, é claro, esse padrão de olhar as particularidades, de olhar as individualidades, de olhar os contextos individuais e os contextos daquela turma. E que eu contemplo a isso os alunos com necessidades especiais e ganha, com isso, toda a turma porque eu também passo a olhar toda a turma de uma maneira diferente (Professora de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental II).

Entendendo a Educação Inclusiva como um paradigma educacional, a sua efetivação promove nos educadores uma postura transformadora, resignificando e criando práticas pedagógicas que contemplem a diversidade do corpo discente presente na escola contemporânea. Nesse sentido, entendemos a avaliação como uma estratégia a ser construída ou reconfigurada no âmbito da proposta didática curricular.

Nesse processo, tornam-se imprescindíveis dois fatores. Primeiro, o contexto no qual se produz a avaliação, ou seja, o desempenho do aluno a ser avaliado é singular e produzido de acordo com determinadas condições que lhe são concedidas. Segundo esse desempenho não diz respeito apenas ao sujeito avaliado, mas expressa, na sua configuração, as crenças e suposições daquele que o avalia (Vasconcelos, 2014; Estef, 2021).

Nesta perspectiva, os instrumentos e os procedimentos avaliativos são construídos visando direcionar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outro modo, eles servem como parâmetro para se acessar os métodos de ensino adotados, se atendem à demanda educacional do aluno ou se há necessidade de modificar as estratégias. Com este enfoque, a avaliação se torna o fio condutor que une todas as práticas escolares. Assim, planejamento e a avaliação deixam de ser concebidos como etapas sequenciais do processo didático, passando a integrar um mesmo movimento, que tende a retroalimentar-se (Estef, 2021; Estef; Redig, 2024).

Esta configuração do processo de avaliação implica ultrapassar as fronteiras epistemológicas, que sustentam o pensamento tradicional sobre ensinar, aprender e mediar. Enfim, trata-se de uma transformação radical na organização e cultura escolar, pois o erro deixa de ser uma falha do aluno, tornando-se hipótese que, se resignificada, pode abrir o caminho para sua aprendizagem. Em outras palavras, “os resultados encontrados a partir das respostas dos alunos servem como feedback para ações docentes” (Glat; Estef, 2024, p. 87).

AValiação NO COTIDIANO ESCOLAR

Apesar das três escolas participantes do estudo terem um projeto político pedagógico que contemplasse a diversidade do alunado, o processo avaliativo era estruturado com base em uma organização pedagógica de concepção tradicional, priorizando conjuntos de conteúdo a serem “transmitidos” aos alunos e regulado pela representação quantitativa de notas ao final de cada trimestre e a média anual ao final do ano letivo.

Entretanto, para os estudantes identificados como tendo necessidades educacionais especiais, a avaliação era pautada pela utilização de metodologias, recursos e instrumentos avaliativos flexibilizados, de acordo com a demanda educacional do aluno.

Os procedimentos de avaliação são os mesmos para todos os alunos; o que diferencia é o olhar avaliativo do educador, da equipe pedagógica. Alguns alunos precisam de um lugar mais tranquilo, isso a gente favorece; outros mais tempos; outros um ledor durante a avaliação, mas tudo é acompanhado bem de perto. É trocado com a coordenação pedagógica e a cada avaliação a gente vai reavaliando a necessidade daquele menino (Coordenador Pedagógico).

A individualização e a diferenciação no processo de avaliação desses alunos era uma prática recorrente nas três escolas, conforme constatado nos registros das entrevistas e observações de campo. Entre as principais estratégias de avaliação diferenciada, podemos citar: adequações curriculares e dos instrumentos avaliativos; ampliação do tempo de realização das provas e testes (e/ou disponibilização de espaços alternativos para sua realização) e, em alguns casos, suporte de um mediador para acompanhar o aluno.

Considerando a particularidade de cada escola, apresentaremos sucintamente o processo de avaliação flexibilizada em curso por ocasião da pesquisa de campo, destacando os procedimentos e instrumentos aplicados com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Ampliação de tempo da prova e/ou sala separada

Nas três escolas investigadas, para os alunos com necessidades educacionais especiais, havia ampliação do tempo de realização das provas ou testes e/ou esses eram feitos em uma sala separada, onde havia “menos distração”.

Esses meninos precisam de momentos para fazerem as atividades avaliativas em outros espaços, porque eles precisam de uma outra concentração, eles precisam de outro tempo. Busca-se atender a eles naquilo que eles necessitam (Psicólogo do Ensino Fundamental II).

Observamos que essa dinâmica era bem assimilada pelos alunos que, de modo muito organizado, saíam da sala de aula e se dirigiam para o local estipulado para fazerem a prova.

Ao sair da sala, os alunos foram acompanhados pela psicóloga para a sala destinada para realização da avaliação que lhes entregou as provas e todos começaram a fazer. A professora de Língua Portuguesa apareceu na porta e alguns alunos se levantaram, pensando que iriam sair com ela. A psicóloga disse para se levantarem só quando terminassem a prova. A professora de Língua Portuguesa perguntou se alguém tinha dúvida, se ela poderia ajudar de alguma forma e deu algumas orientações. Em seguida, retornou para a sala de aula. Quando os alunos terminaram de fazer a prova,

retornaram para a sala de origem (Diário de campo). Eu vejo essa ação positivamente. É bom para o aluno que tem esse lugar separado e um tempo maior para realizar a avaliação (Coordenadora Pedagógica).

Esses mesmos procedimentos foram adotados em todos os dias de prova. Foi observado em uma das escolas que, além dos alunos que já participavam dessa dinâmica flexibilizada, juntou-se ao grupo uma aluna do Ensino Médio, que estava com o braço quebrado e fazia a prova com o suporte da psicóloga do segmento, que servia de escriba.

Mediador (suporte) para a realização da prova

Nas três escolas, o suporte era um aspecto constante no processo de avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A realização das provas e testes em uma sala separada permite que o aluno seja acompanhado de perto; conforme as palavras do professor de Língua Portuguesa, permite-se que ele seja “mediado”. Essa ação era vista, pelos docentes, como um fator positivo para a organização pedagógica:

Eu acompanho durante a avaliação, eu vou fazendo anotações de como aconteceu a mediação (Psicóloga do Ensino Fundamental II).

[...] e fica bom para a correção, porque quem media a prova faz as anotações necessárias para o momento que eu faço a correção (Professor de Matemática).

Durante as observações de campo, foi verificado que, para além de instrumentos avaliativos adaptados, os membros da equipe pedagógica que ofereciam mediação durante a realização das provas – estagiárias, professores de Educação Especial, psicólogos e/ou a coordenadores – interagem com os alunos para dar o suporte devido.

A coordenadora ficou bem próxima do aluno autista, num processo de constante atenção e interação verbal, ouvindo dele como compreendeu e o que pretende responder; ela dá exemplos para motivar o pensamento e as conclusões a serem escritas (Diário de campo).

Adaptação dos instrumentos avaliativos

Outro aspecto comum nas três instituições foi a produção de instrumentos de avaliação adaptados para determinados alunos. Em uma das escolas, por exemplo, a prova era elaborada pelo professor da disciplina e discutida com a coordenação para eventuais ajustes.

Esses alunos têm o instrumento de avaliação adaptado, o conteúdo é o mesmo, há, no entanto, dicas na prova, quadros com conceitos da matéria para lembrar do assunto (explicações mais diretas nos enunciados) (Coordenadora de Educação Especial).

Houve, ainda, um destaque sobre a dificuldade de construção de critérios diferenciados de correção e de formulação de provas, o que demanda por parte da coordenação uma conscientização de cada professor individualmente. Podemos considerar, portanto, que esse é um processo ainda em construção, pois, como comentou a Coordenadora de Educação Especial

de uma das escolas, “mexer nos instrumentos de avaliação que envolve notas, é um movimento difícil numa escola tradicional”.

Esta mesma entrevistada, enfatizou, também, que havia grande resistência por parte do corpo docente em fazer adaptações curriculares de conteúdo. A alternativa que alguns encontraram para não modificar o instrumento de avaliação era estabelecer critérios diferenciados para a correção, considerando a condição de cada aluno.

O que é mais difícil é a adaptação de avaliações, que nem todos os professores compreendem ou aceitam, alguns mudam a pontuação na correção, ou seja, adequam a forma de corrigir, mas não alteram um instrumento. Outros já estão até mais abertos, mas eu preciso ter acesso ao instrumento para poder sugerir adaptações (Coordenadora de Educação Especial).

Colaboração docente

Para dar suporte à inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, é fundamental a parceria entre professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado (Glat, 2018). Ações na perspectiva de um trabalho colaborativo foram evidenciadas, por exemplo, quando esses docentes preenchem, conjuntamente, fichas avaliativas trimestrais e relatório descritivo semestrais, com a finalidade de realizar uma avaliação qualitativa.

Para esses alunos, além do boletim e das fichas individuais trimestrais, é adicionado um relatório semestral do desenvolvimento pedagógico e as estratégias adotadas. Tais ações, que fazem parte do atendimento educacional especializado, são consideradas indispensáveis para o processo de avaliação.

Essa proposta se caracteriza como uma ação colaborativa, de interlocução docente, tendo em vista as demandas e os desafios que emergem de contextos inclusivos, bem como de estratégias que são imprescindíveis na atuação da equipe pedagógica.

As fichas trimestrais são preenchidas inicialmente pelo professor do atendimento educacional especializado, com base nas questões dos currículos trabalhados. Então, ele entrega para o professor da disciplina, que faz as considerações: acrescenta, muda, observa [...]. Acho que isso é função do professor do AEE, cuidar dessa documentação, dessa articulação entre o saber e o desenvolvimento desse sujeito [...], mas sabendo que ele não é responsável exclusivo por saberes. [...] esses (ficha trimestral e relatório) são compartilhados no conselho de classe e anexados na pasta do menino na escola como documento comprobatório (Professora de Biologia).

Fazemos repescagem durante COC ou durante outro momento que combinamos para nos reunir. Eu, professor da educação especial, e os professores das disciplinas nos sentamos e ponderamos de acordo com o processo ou os instrumentos que foram pensados para fazer essa sondagem e aí damos uma nota (Professora do Atendimento Educacional Especializado).

A análise dos dados coletados nas três escolas mostrou quatro dimensões de flexibilização do processo de avaliação: tempo e local de realização das provas, suporte de mediador, adaptação do instrumento e trabalho colaborativo. Entendemos que a concepção de flexibilização do processo de avaliação está interligada à proposta de individualização do ensino, abarcando a organização didática, o planejamento, os conteúdos e a elaboração dos instrumentos, considerando as características particulares de cada aluno.

O conceito de número para ele não era algo consolidado: enquanto a turma já operava com milhares, ele ainda operava com centena. Para todo instrumento, era feita uma adaptação. Foi possível observar o que ele consegue fazer dentro daquilo que o professor da Educação Especial planejou para ele. Dentro daquela proposta, o professor realizou a adaptação do instrumento avaliativo. Por exemplo, na leitura com inferências, o professor faz outro texto com outras questões mais objetivas, porque para o aluno, a metáfora é mais difícil, pelas palavras que ele precisa inferir e relacionar o sentido (Diário de campo).

Apesar dos aspectos positivos gerais, muitas questões emergem no cotidiano e o grande dilema que uma escola inclusiva se depara ao programar uma flexibilização é como oportunizar didáticas que atendam às necessidades educacionais individuais desses alunos, sem afastá-lo da proposta escolar vigente para a sua classe. Conforme apontou uma das entrevistadas,

Você tem que partir do pressuposto daquilo que está previsto para aquela adequação. E é muito importante que essa adequação tente, na medida do possível, trabalhar aproximações dos pares que ele tem, porque senão a gente segrega de novo, isso é uma grande dificuldade. [...] quanto mais avançado vai se dando esses anos de escolaridade mais de significativo, provavelmente, esse currículo tem de diferenciação. E aí o que a gente tem que cuidar com muita atenção é para não cair na esparrela de incluir para excluir depois... então é um pouco disso (Coordenadora da Educação Especial).

Portanto, promover uma avaliação diferenciada é propiciar condições para alunos com necessidades educacionais especiais expressarem os seus aprendizados. Para tanto, a equipe escolar deve assumir uma postura dinâmica, de acompanhamento do registro avaliativo, distinguindo as possibilidades dos alunos, reconhecendo as suas condições de aprendizagem e identificando as áreas em desenvolvimento, sem diferenciar ao ponto de deixá-lo à margem da proposta pedagógica da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar significa determinar o valor ou a importância de algo ou, ainda, reconhecer a grandeza ou qualidade de uma atividade ou situação. A avaliação se faz presente em todos os domínios do nosso cotidiano, subsidiando a tomada de decisões. Isso ocorre informalmente, nas situações do dia a dia, ou formalmente, de maneira organizada e sistemática, quando temos que registrar algum tipo de parecer ou julgamento.

A avaliação no âmbito educacional escolar é um elemento prioritário, sendo motivo de atenção do corpo docente, tendo, geralmente, como finalidade básica, medir o desempenho do aluno como índice de aprendizagem. Esse processo se consolidou como fundamental na consecução das práticas pedagógicas, sendo um tema relevante em discussões e análises relacionadas à escola.

Nas últimas décadas, a política de Educação Inclusiva estabelecida a partir de uma série de preceitos legais vem, gradativamente, transformando a organização estrutural e pedagógica das escolas. A diversidade do alunado hoje presente nas nossas instituições educacionais vêm direcionando reflexões na busca por novas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender, no contexto do ensino comum, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesta direção, o presente artigo apresentou um recorte de uma pesquisa que analisou, com base na metodologia de estudo de caso tipo etnográfico, os procedimentos de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, no Ensino Fundamental II e no Ensino

Médio em três escolas. Os dados obtidos neste estudo retratam a complexidade de avaliar o desempenho de alunos que outrora não foram pensados por um sistema de ensino homogêneo, com base na avaliação classificatória e meritocrática.

Apesar do desafio que é o processo de inclusão escolar nos segmentos mais adiantados, chama atenção – e esta foi uma motivação secundária para o desenvolvimento do estudo – a escassez de produção sobre esse contexto, em comparação com o Ensino Fundamental I.

A avaliação tem um predomínio sobre as ações que contextualizam os sistemas de ensino; é polêmica e se apresenta como um dilema para a escola que se propõe inclusiva. Mesmo que possa aparentar ser uma prática neutra e uma simples atividade no âmbito pedagógico, a sua influência vai muito além, tendo repercussões em todo processo de escolarização dos estudantes.

Entretanto, é importante destacar que nas escolas em que foram realizadas a pesquisa, a avaliação flexibilizada não era direcionada somente para a adequação dos instrumentos ou de tempo e espaço de realização das provas. Ficou patente concepções sobre flexibilizar no sentido de individualizar o ensino.

A individualização do ensino implica desenvolver ações pedagógicas que proporcionem aos alunos com necessidades educacionais especiais acesso ao currículo escolar considerando as suas características próprias e, conseqüentemente, o seu processo de avaliação deve ser, igualmente, flexibilizado. Na atual conjuntura do sistema educacional, constituído com base nas políticas de inclusão escolar, este é o caminho para atender à diversidade do alunado.

Certamente, não podemos minimizar o fato de que, apesar das atuais diretrizes pautarem uma educação para diversidade, o sistema de ensino foi organizado e ainda é, em grande parte, direcionado para atender a um grupo homogêneo de alunos. Esta cultura desconsidera a expressão da diversidade e individualidade, constituindo-se como uma grande barreira – explícita ou implícita – para a interação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Uma educação de fato inclusiva é construída com base em propostas curriculares e práticas pedagógicas que respeite a diversidade, transformando a escola contemporânea em um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos.

Não obstante o modelo que se adote, a avaliação do desempenho escolar de qualquer aluno, e principalmente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, precisa ser ressignificada, de forma que não represente apenas um índice ou parâmetro classificatório, ou seja, não se restrinja a um processo meramente técnico e essencialmente quantitativo.

Ensinar e avaliar a aprendizagem do aluno implica uma postura política, pois retrata valores e princípios que refletem uma concepção de educação humanista e democrática. Frente ao cenário educacional atual, reafirmamos que o processo de avaliação flexibilizada é uma das condições imprescindíveis para acessibilidade pedagógica e inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [www. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 de maio de /2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011a. Disponível em: [www. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf) Acesso em: 05 de maio de 2025.

BRASIL. Decreto nº 7612-0, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional Dos Direitos da Pessoa Com Deficiência - Plano Viver Sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011b. Seção 1, p. 12

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146. Promulgada em 06/07/2015. Brasília, 2015.

CANEN, A. Avaliação da aprendizagem e regulação da prática docente: formação continuada para coordenadores pedagógicos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

ESTEF, S. Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada. Orientador: Rosana Glat. 2021. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ESTEF, S.; REDIG, A. G. Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2015. p. 15-35

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 06 de fev de 2018.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V.; ESTEF, S. Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e217170, mar/2019.

MATOS, N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Revista Práxis Educacional - Dossiê temático: Educação Inclusiva, São Carlos/SP, v. 10. n. 16, p. 35-59, set/2014

MATTOS, C. L. G. Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007. Disponível em: [www. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em: 18 de maio de 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: [www. https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso em: 18 de maio de 2026.

PLETSCH, M.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de Educação Inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 125-137, 05/ 2014.

PLETSCH, M.; OLIVEIRA, M. C. P. de.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

REY, F. G. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2015.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L.A.R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul.-set., 2015.

SARMENTO, M. J. “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação”. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179

VASCONCELOS, C. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Carlos/SP, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr/ 2018.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 maio 2025.