



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

SUÊNIA ROBERTA FERREIRA DE CARVALHO CUNHA

**PROCESSOS AVALIATIVOS EM UMA CLASSE DO ENSINO FUNDAMENTAL E
NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA**

JOÃO PESSOA

2021

SUÊNIA ROBERTA FERREIRA DE CARVALHO CUNHA

**PROCESSOS AVALIATIVOS EM UMA CLASSE DO ENSINO FUNDAMENTAL E
NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Dra. Munique Massaro

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C972p Cunha, Suenia Roberta Ferreira de Carvalho.
Processos avaliativos em uma classe do ensino
fundamental e no atendimento educacional especializado
durante a pandemia / Suenia Roberta Ferreira de
Carvalho Cunha. - João Pessoa, 2021.
131 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação especial - Ensino remoto. 2. Educação
inclusiva. 3. Avaliação - Aluno - Educação especial. 4.
Professor - Processo de avaliação. I. Massaro, Munique.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 376(043)

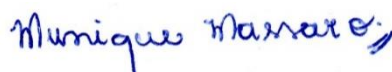
SUÊNIA ROBERTA FERREIRA DE CARVALHO CUNHA

**PROCESSOS AVALIATIVOS EM UMA CLASSE DO ENSINO FUNDAMENTAL E
NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 16/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Dr^a. Munique Massaro
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
Orientadora



Dr^a. Elzanir dos Santos
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Interna

Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí
Examinadora Externa

JOÃO PESSOA
2021

*Dedico este trabalho a todas as alunas e a todos os alunos
que consistem no público-alvo da educação especial. E, representando este público,
meu filho Miguel, quem me deu fôlego para dar continuidade a esta pesquisa com
muita dedicação, ética e respeito.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que, em nossas ações, nunca estamos sozinhos, sempre teremos um “alguém” que, de alguma forma, estará conosco, presente aos olhos ou tão somente no coração. Quando não há aqueles que estão te olhando, te amando e te carregando nas orações, nos braços e até no emanar de pensamentos bons.

Eu, com aquele “suorzinho” nas mãos e com um coração acelerado de felicidade, dedico esse momento e essas páginas a reconhecer que, durante essa jornada, eu nunca andei sozinha. Queria poder expressar de milhares de formas o que estou sentindo nesse momento, com lágrimas no rosto e uma retrospectiva dos diversos momentos que, durante esses quase dois anos, me fizeram chegar até aqui. Assim, quero me debruçar em gratidão.

“Por tudo que tens feito, por tudo que vais fazer, por tuas promessas e tudo que és, eu quero te agradecer com todo meu ser”. Ao meu Deus, o Senhor e Salvador da minha vida, que permitiu que meus sonhos fossem maiores do que eu pudesse imaginar. Obrigada, Senhor, por me sustentar nos dias em que minhas forças já não eram suficientes para continuar. Obrigada pelo amor incondicional e genuíno. A honra e a glória sejam para ti, hoje e sempre.

Aos meus pais, Sandro e Socorro, pelo amor, carinho, orações e por me ensinarem a enfrentar os obstáculos da vida. Amo vocês!

Ao meu esposo, Bruno, por dividir a vida comigo, por me proporcionar construir uma família linda.

À minha filha, Mariana, por dividir a vida comigo durante nove meses em um único corpo. Por me ensinar a ser mãe, por me tirar tantas vezes da minha zona de conforto com seus pensamentos de adolescente, rsrs. Eu te amo com toda força que há em mim.

Ao meu filho, Miguel, pelos abraços, sorrisos e companhia nos dias difíceis. Por me impulsionar a dar continuidade à pesquisa, por me ensinar tanto sobre singularidade, diversidade e respeito. Eu te amo, como aprendo com você todos os dias! Obrigada, meu filho. Como é maravilhoso ser sua mãe. Você é um pedacinho dessa pesquisa.

Aos meus irmãos, Suêlde, Sandro e Itallo, pelos momentos em que compartilhamos boas risadas em nossos encontros para tomar aquele belo café na sala da minha casa.

Aos meus sobrinhos, Ruben e Joaquim, pelo privilégio de ser tia, pela satisfação de contemplar vocês crescerem perto de mim, pela doçura, pelos abraços afetuosos, pela bagunça toda na minha sala e pelas lindas gargalhadas durante nossas brincadeiras. Amo muito vocês!

Às minhas cunhadas, Bruna e Chyrlle, pelo ombro amigo em tantos momentos difíceis e pela alegria no planejamento das festinhas familiares.

Aos meus demais familiares, vovó Maria, vovó Conceição (*in memoriam*), minha prima Nayanne e minha sogra, Jamile. Obrigada pelas orações, cuidado, amor e respeito. Amo vocês!

À minha amiga, Janaína, pelo companheirismo de tantos anos, pela fidelidade, dedicação, respeito, amor e colo em tantos momentos difíceis. Obrigada por não desistir da caminhada acadêmica ao meu lado, nós conseguimos, viva!!! Eu te amo, Jana.

As minhas amigas Thayanne, Rosângela e Deise, por acreditarem em mim, sempre me lembrando do quanto eu sou capaz, pelo carinho, cuidado, atenção e orações. Minha gratidão e amor por vocês!

Aos meus amigos, Luciano e Melina, dois presentes que a universidade me deu. Obrigada por compartilharem comigo não só uma vida acadêmica, mas momentos de tristezas e alegrias, com tantas risadas soltas e encontros aleatórios.

Aos meus colegas e amigos, Pedro, Rosilene, Sara, Eduarda e Fabrício, pelo acolhimento, compartilhamento de ideias, pela força e pelas orações. Vocês são admiráveis.

À minha orientadora, Munique Massaro, por ter me ensinado tanto sobre inclusão desde a minha graduação. Obrigada por ter despertado em mim a vontade de estudar e pesquisar na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Obrigada pela responsabilidade de assumir a minha orientação em um momento tão conflituoso. Obrigada pela sensibilidade de compreender meus momentos de vida pessoal, por me lembrar que laudo não é destino, quando eu desconfiava do autismo do meu filho. Obrigada por tantos ensinamentos, pela paciência, pela dedicação, preocupação, cuidado e carinho. Obrigada, professora, por ser tão humana como pessoa e, sobretudo, como docente em tempos de tanta soberba pela extensão de um Lattes. Obrigada. Sem você, eu não teria conseguido.

À professora Elzanir dos Santos, minha professora e orientadora durante a graduação. Obrigada pelo vínculo mantido. Pelo carinho das mensagens e áudios que sempre trocamos. Nunca me esqueci daquela mensagem de 11 de outubro de 2018, *“Oi Suênia. Como está você? Dê notícias. Nossos laços são mais que acadêmicos”*. De “lá pra cá”, essa mensagem sempre fez sentido para mim, nosso vínculo foi além da universidade. Obrigada por não só me ensinar sobre avaliação, mas sobre os afetos que, por vezes, são tomados pela vida acadêmica.

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação e defesa, professora Anna Augusta, Graça Guerra e Ana Valéria, pela disponibilidade, pela atenção desde o primeiro contato, por todo o cuidado nas correções do texto, mostrando caminhos e despertando inquietações e mudanças significativas para esta pesquisa.

Às duas professoras que participaram da pesquisa, minha gratidão, carinho, admiração e respeito. Obrigada pela disponibilidade em um momento tão difícil como a pandemia.

Aos alunos público-alvo da educação especial, Eduardo e Artur, meu carinho e respeito por vocês.

Ao Grupo de Estudos Pesquisas em Educação Especial (GEPE), por compartilhar tantos conhecimentos e ampliar minhas reflexões acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Aos demais familiares, amigos, colegas e professores que fizeram parte desse processo de pesquisa. Minha gratidão!

E, por fim, não menos importante, à Capes, pelo financiamento da pesquisa.

“A avaliação não é tudo, nem na escola nem fora dela;
e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a
imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas, também”.
(MEIRIEU, 1994)

RESUMO

A partir dos cenários educacionais modificados pelas ações da pandemia da COVID-19, o modelo de ensino remoto tornou-se a opção para a continuidade da escolarização dos alunos das escolas públicas do país, no tocante a este estudo, dos alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, o presente estudo se insere no âmbito de pesquisas voltadas para o processo avaliativo desses alunos em tempos de pandemia. O objetivo geral foi analisar as concepções e a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum quanto ao processo avaliativo do aluno público-alvo da Educação Especial no modelo de ensino remoto. Para tanto, a pesquisa consistiu em um Estudo de Caso, com uma abordagem qualitativa, realizada com duas professoras, uma do ensino comum e a outra do atendimento educacional especializado, de uma escola pública municipal de uma cidade de grande porte do Estado da Paraíba. Os dados foram coletados por meio de observações realizadas no grupo de *WhatsApp* de uma turma de 5º ano, por trocas de mensagens, ligações telefônicas e entrevista semiestruturada com as participantes. Para tratar e analisar os dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, a qual possibilitou elementos para a discussão e a construção das categorias de análises, viabilizando apreciação das mensagens das professoras por meio dos discursos sobre o processo avaliativo dos alunos público-alvo da Educação Especial. Os resultados revelaram percalços e desafios tanto para as professoras quanto para os alunos devido à falta de acesso tecnológico e suporte por parte da família, ocasionando implicações ao processo avaliativo dos alunos. Os dados ainda denotaram que, mesmo em um cenário de ensino remoto, a parceria entre as duas professoras se restringiu em comunicações pontuais, trocas de ideias acerca da construção de atividades para os alunos, evidenciando, assim, a não existência de perspectivas de um ensino colaborativo consistente que englobasse planejamento, estratégias, formas de avaliação e flexibilização curricular. Da mesma forma, percebeu-se que, apesar de o ensino remoto trazer à tona várias dificuldades e vulnerabilidades, as concepções das professoras são limitadas e restritas ao modelo médico acerca da deficiência, o que gera estereótipos e restrições para a formação de elementos que flexibilizem o currículo, ações e avaliações à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Partindo das ponderações apresentadas, faz-se necessário refletir sobre a implementação de debates referentes às práticas avaliativas inclusivas, com o intuito de romper com concepções avaliativas vinculadas ao viés médico e à mensuração do conhecimento. Além disso, propõe-se a adoção do ensino colaborativo entre as professoras do ensino comum e do atendimento educacional especializado, com o intuito de promover práticas inclusivas, independente do cenário escolar, remoto ou presencial.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Avaliação; Ensino Remoto; Professor.

ABSTRACT

From the educational scenarios changed by the actions of the pandemic of COVID-19, the remote teaching model has become the option for the continuity of schooling of students from public schools in the country, in this study, the target students of Special Education. Thus, this study is part of the research focused on the evaluation process of these students in times of pandemic. The general objective was to analyze the conceptions and the actions of Specialized Education Service teachers and regular classroom teachers regarding the evaluation process of the target students of Special Education in the remote teaching model. To do so, the research had a qualitative approach, carried out with two teachers, one from regular education and the other from the Specialized Educational Attendance, from a municipal public school of a large city in the state of Paraíba. Data were collected through observations made in the WhatsApp group of a 5th grade class, through message exchanges, phone calls and semi-structured interviews with the participants. To treat and analyze the data, we used Content Analysis, which provided elements for discussion and the construction of the categories of analysis, enabling appreciation of the teachers' messages through speeches about the evaluation process of students targeted for Special Education. The results revealed mishaps and challenges for both teachers and students due to lack of technological access and support from the family, causing implications to the students' evaluation process. The data also showed that, even in a remote teaching scenario, the partnership between the two teachers was restricted to occasional communications, exchange of ideas about the construction of activities for the students, thus evidencing the non-existence of perspectives of a consistent collaborative teaching that encompasses planning, strategies, forms of evaluation, and curricular flexibility. Likewise, it was noticed that, despite the fact that remote teaching brings up several difficulties and vulnerabilities, the teachers' conceptions are inherent, regardless of the school scenario, that is, limited and restricted to the medical model about disability, which generates stereotypes and restrictions for the formation of elements that make the curriculum, actions, and evaluations more flexible to the learning of students targeted for Special Education. Based on the considerations presented, it is necessary to reflect on the implementation of debates concerning the inclusive assessment practices, in order to break with assessment concepts linked to the medical bias and the measurement of knowledge. Moreover, it is proposed the adoption of collaborative teaching between teachers of regular education and specialized educational care, in order to promote inclusive practices, regardless of the school setting, remote or face-to-face.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Evaluation; Remote Teaching; Teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento na plataforma de Periódicos da CAPES que envolvem a temática Avaliação na Educação Especial	49
Quadro 2 – Levantamento de Teses e Dissertações que envolvem a temática Avaliação na Educação Especial BDTD	53
Quadro 3 – Contatos com as participantes da pesquisa durante as observações	68
Quadro 4 – Quantitativo de alunos da escola	72
Quadro 5 – Tentativas e notas do aluno Eduardo	81
Quadro 6 – Tentativas e notas do aluno Artur	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA MODALIDADE TRANSVERSAL DE ENSINO	19
2.1	A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PAEE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	19
2.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SERVIÇO DE APOIO AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
2.3	O ENSINO REMOTO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA	30
3	PROCESSO AVALIATIVO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
3.1	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA ACERCA DOS SEUS SIGNIFICADOS.....	37
3.2	AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS PAEE: UMA PRÁTICA FAVORÁVEL AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	41
4	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	49
5	PERCURSO METODOLÓGICO	60
5.1	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	60
5.2	SUJEITOS DA PESQUISA	60
5.2.1	Critérios de Seleção dos Sujeitos da Pesquisa	60
5.2.2	Caracterização dos Participantes	61
5.2.2.1	Professora do Ensino Comum	61
5.2.2.2	Professora do Atendimento Educacional Especializado	61
5.3	LOCAL E PERÍODO DA PESQUISA	62
5.4	MÉTODO E PROCEDIMENTOS	63
5.4.1	Tipo e enfoque da Pesquisa	63
5.4.2	Contato com a escola	64
5.4.3	Contato inicial com as participantes da pesquisa	65
5.5	TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS	65
5.5.1	Observações	66
5.5.2	Entrevistas	69

5.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	70
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	72
6.1	AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO	73
6.1.1	Estratégias e instrumentos avaliativos.....	74
6.1.2	Acesso ao ensino remoto	83
6.1.3	A participação da família no ensino remoto	88
6.2	CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO DOS ALUNOS ATENDIDOS NO AEE.....	98
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A: Roteiro de entrevista da professora do ensino comum	125
	APÊNDICE B: Roteiro de entrevista da professora do AEE	128
	ANEXO: Parecer do Comitê de Ética.....	131

1 INTRODUÇÃO

O ano era 2019, ele tinha 1 ano e 9 meses, falava oralmente dez palavras apenas, e várias pessoas davam palpites sobre seu comportamento, ou melhor, diagnósticos. Eu, apenas uma mãe, estudante, “desbloqueada”, finalizando o curso de Pedagogia que se estendeu devido à gravidez. Meses depois, estávamos lá, entre terapias, fonoaudiólogo, terapia ocupacional e psicologia com Análise do Comportamento Aplicada (ABA)¹. “E o diagnóstico?” “Ele tem o quê?”. Essas eram sempre as perguntas. Ele sempre teve amor! Ele sempre foi Miguel. E sua condição era Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Viver dois papéis indissociáveis, de mãe e de pesquisadora da área de Educação Especial, não foi o bastante para não temer os discursos capacitistas com os quais teríamos que lidar ao longo do tempo. “Por que seu filho faz terapia? Porque ele é autista! Viiiishiiii!!! Ai, meu Deus do céu!” (fala de uma pedagoga, gestora de escola do município).

Todavia, esses dois papéis, que uniam o sentimento materno ao conhecimento científico, me fizeram refletir sobre o papel do meu filho na sociedade, sobre o papel da escola na vida dele e sobre tantos outros papéis que legitimam esses, inclusive, o meu. Essa pesquisa criou forças, não só por um Miguel, mas por outros “Miguéis”, Marias, Laras, Ester, Vinícius, Cláudios e milhares de crianças, adolescentes e adultos que lutam para garantir seu direito à educação de qualidade e inclusiva, no nosso país e no mundo.

Dessa forma, o presente estudo traz, em seu eixo central, a natureza científica, mas também o olhar de uma mãe de pessoa com deficiência e de uma estudante que “viveu na pele” experiências ruins acerca da avaliação devido a um processo de escolarização pautado na classificação e na mensuração do conhecimento. Todavia, como todo processo de apropriação do conhecimento permite mudanças, inclusive de concepções, a avaliação não passou apenas, no meu entendimento, de um elemento basilar nos processos educacionais, mas também, meu do objeto de pesquisa.

Sendo assim, o estudo se insere no âmbito de pesquisas que estudam o processo avaliativo do aluno público-alvo da educação especial (PAEE)². A temática avaliação acompanha não só minha trajetória acadêmica na formação inicial no curso de Pedagogia e na vigente temática de pesquisa de mestrado, mas em todo o percurso escolar na minha infância e

¹ A sigla ABA se refere a Applied Behavior Analysis.

² De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 1º, parágrafo 1º - “considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

adolescência. Possivelmente, todas as pessoas que tiveram acesso à escola passaram por momentos avaliativos, afinal, avaliar faz parte do contexto escolar e educacional dos sujeitos.

Em particular, os impactos avaliativos vividos durante minha escolarização criaram gatilhos negativos, baseados na avaliação punitiva, no medo da nota baixa, da reprovação e da inferiorização de conhecimentos atrelados aos aspectos apontados. Afinal, “quem tira notas baixas, não merece recreio, nem estrelinha no caderno, nem a primeira cadeira da fila”.

As experiências vividas no meu processo de escolarização atrelaram-se aos repetidos discursos compartilhados pelos meus colegas no componente curricular “Avaliação da Aprendizagem”, o qual me permitiu conhecer o outro lado da avaliação, o lado do “ato amoroso”, de Luckesi (2008). Esse ato amoroso, porém, não romantiza a avaliação, mas constrói perspectivas de uma avaliação democrática, com base nas subjetividades dos sujeitos.

As inquietações ficaram mais evidentes durante as diversas experiências no cumprimento dos estágios na graduação, realizados nas escolas públicas. O processo avaliativo dos alunos apontava para uma problemática contínua de *rankings*, classificação e punição. Esse cenário se tornava ainda mais complexo quando direcionado para os alunos PAEE. De fato, a ausência de critérios de avaliação, de intervenções, das ações pedagógicas e tantos outros aspectos dificultavam um processo avaliativo inclusivo.

Dessa forma, cabe aqui refletir acerca das indagações seguintes: será que todos os saberes são iguais? No entendimento de Freire (1987, p. 68), “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Será que não só as avaliações do passado, mas também da contemporaneidade consideram os saberes diferentes? Será que não só os saberes diferentes, mas aos diferentes é considerado algum saber? Até que ponto a avaliação escolar pode caracterizar os saberes? Será que os saberes são constituídos para todos, no tocante, aos alunos PAEE na ótica da avaliação escolar contemporânea?

Tais indagações remeteram a refletir na proporção dos impactos avaliativos no cotidiano escolar dos alunos PAEE. Sabe-se que a inserção dos alunos com deficiência na escolarização emergiu vários entraves sociais, passando pela institucionalização e pelo modelo médico patológico, uma vez que estas pessoas eram vistas socialmente como incapazes. Ainda hoje, é possível identificar barreiras atreladas a concepções passadas, com a ideia de que essas pessoas são incapazes de aprender, conviver, obter seus direitos e desfrutar do conhecimento em um ambiente escolar inclusivo, devido à sua condição biológica. Conforme Oliveira (2018, p. 983), “a constituição de uma cultura escolar inclusiva, embora se possa apontar conquistas na busca de uma escola capaz de ensinar a todos, apresenta-se, ainda, lenta e, muitas vezes, flutuando entre avanços e retrocessos na compreensão conceitual do próprio significado”.

A escola ainda continua sendo um ambiente que necessita romper com várias barreiras tecnológicas, comunicacionais, de acessibilidade arquitetônica e, sobretudo, barreiras atitudinais. O capacitismo³ também se instalou no ambiente escolar, o que dificulta a vida dos alunos PAEE, os quais, por vezes, são taxados de incapazes por não corresponder aos critérios escolares estimados pela escola. Ou seja, não se considera que estes, assim como os demais alunos, aprendem de forma subjetiva e precisam de suportes e estratégias específicas para cada necessidade. O processo avaliativo não se constitui em um mecanismo educacional dissociado do ensino e aprendizagem. Dessa forma, pensar em avaliação é pensar em como se ensina e de que forma se aprende também, isto é: avalia-se porque se ensina e se aprende.

Diante das impressões e problematizações apresentadas, surgiu o interesse de compreender os significados constituídos aos processos avaliativos dos alunos público-alvo da educação especial, tendo em vista que a avaliação trata de um campo complexo, cuja projeção demanda ser discutida, refletida em face às necessidades de um redirecionamento no que diz respeito às práticas pedagógicas e na construção social inserida nos diversos contextos educacionais.

Além de o estudo problematizar as várias nuances do processo avaliativo do aluno PAEE em um cenário escolar típico, ainda irá contar com o envolvimento de um cenário atípico emergido pela pandemia da COVID-19⁴, o que apresentou outros tipos de problemáticas acerca do processo avaliativo dos alunos PAEE no modelo de ensino remoto.

Para isso, a pesquisa busca levantar discussões teóricas acerca dos processos avaliativos à luz dos resultados de pesquisas, estudiosos e autores que tecem reflexões, significados e discursos nas políticas educacionais, nas concepções de avaliação, nas práticas docentes e nos marcos históricos que instituem o direito do aluno PAEE à educação. Dessa forma, o objeto do estudo é a atuação e concepção dos professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado no/do processo avaliativo do aluno público-alvo da educação especial, com as seguintes questões norteadoras: Quais são as concepções de avaliação dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) e do ensino comum? Como se dá o processo

³ De acordo com Pereira (2008, p. 18) o capacitismo se trata de “discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência de forma activa (por exemplo, através de insultos e considerações negativas ou arquitectura não acessível), como de forma passiva (por exemplo, quando se tem um discurso sobre as pessoas com deficiência que se considera merecedoras de pena e caridade, em vez de as ver como pessoas de plenos direitos”.

⁴ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

avaliativo do aluno PAEE no ensino remoto? De que forma a atuação dos professores do AEE e do ensino comum podem contribuir, ou não, para um processo avaliativo inclusivo do aluno PAEE?

A partir dos questionamentos e da problematização do objeto de estudo, foi constituído o objetivo geral: analisar as concepções e a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum quanto ao processo avaliativo do aluno público-alvo da educação especial no modelo de ensino remoto.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade de grande porte do Estado da Paraíba. Para alcançar as perspectivas dos objetivos pretendidos, a pesquisa contou com a participação de duas professoras, uma do ensino comum e a outra do AEE, ambas atuantes com alunos PAEE. Para a coleta dos dados, o estudo utilizou-se das técnicas de observação e entrevista semiestruturada e, para tratamento dos dados, a técnica de análise de conteúdo.

Postos os elementos desta pesquisa, foi propício estruturar a dissertação de modo que atendesse ao objetivo do estudo e configurasse sentido tanto à luz da literatura quanto dos resultados e discussões dos dados.

No capítulo que sucede esta Introdução, foram contextualizadas as problematizações acerca da temática, bem como a justificativa, perguntas norteadoras e objetivo.

O segundo capítulo, “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma modalidade transversal de ensino”, foi dividido em três seções: “A escolarização dos alunos PAEE: desafios e perspectivas na escola contemporânea”, “Atendimento Educacional Especializado: serviço de apoio ao público-alvo da educação especial” e “O ensino remoto: desafios da educação inclusiva em tempos de pandemia”, nas quais se discute o delineamento do processo avaliativo dos alunos PAEE tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto.

O terceiro capítulo, “Processo avaliativo: desafios e perspectivas da educação inclusiva”, está dividido em duas seções, “Avaliação da aprendizagem na contemporaneidade: uma discussão necessária acerca dos seus significados e “Avaliação pedagógica dos alunos PAEE: uma prática favorável aos processos inclusivos, abordando os significados, conceitos, tipos de avaliação de maneira geral, como também da avaliação ofertada para os alunos PAEE.

O quarto capítulo, “Avaliação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o que dizem as pesquisas?”, apresentou as discussões e os resultados dos levantamentos de trabalhos acadêmicos em duas plataformas digitais, acerca da temática do estudo.

O quinto capítulo trouxe o percurso metodológico da pesquisa, composto pelo Estudo de caso, do tipo de abordagem qualitativa. Apresentados, ainda, o local, as participantes, os instrumentos de coleta de dados e o processo para o desenvolvimento das categorias de análises.

Os dados foram discutidos e analisados no sexto capítulo, em que compõe duas categorias de análises, “Avaliação no ensino remoto”, dividida em três subcategorias: Estratégias e instrumentos avaliativos; Acesso no ensino remoto; A participação da família no ensino remoto. E a segunda categoria, “Concepções docentes acerca do processo avaliativo do aluno PAEE”, ambas evidenciando os resultados analisados conforme os objetivos iniciais.

Por fim, o sétimo capítulo apresentou as Considerações Finais do trabalho de dissertação.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA MODALIDADE TRANSVERSAL DE ENSINO

O percurso educacional para os alunos PAEE constitui inúmeras facetas, caracterizando uma história de lutas, conquista de direitos, respeito e avanços consideráveis, como a presença destes alunos em espaço escolar comum e apoio especializado para o rompimento de barreiras. No entanto, tais progressos também configuram entraves sociais, lutas e movimentos contra preconceitos, estigmas, marginalização, capacitismo e tantos outros condicionantes que desafiaram e desafiam a inserção, a permanência, a participação e a aprendizagem desses alunos nos ambientes escolares na contemporaneidade.

O ambiente escolar para os alunos PAEE tornou-se ainda propício às problemáticas citadas com o momento atípico, vivido mundialmente devido à COVID-19. Assim, a proposta do presente capítulo foi elencar o paradigma da educação inclusiva como eixo fundamental para inserção, direito e apoio aos alunos PAEE na escola e classes comuns, com a perspectiva do apoio do atendimento educacional especializado, como também os desafios escolares para a inclusão desses alunos implicados durante o ensino remoto.

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PAEE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Com o paradigma da inclusão, novas possibilidades para a educação dos alunos PAEE movimentaram as ações escolares, práticas e formação docentes, currículo, espaços, ambientes, as políticas educacionais, entre outras ações que fazem parte do contexto escolar. “A partir da década de 1990 a Educação Inclusiva tomou-se uma política educacional prioritária em muitos países, entre eles, o Brasil, levando os respectivos sistemas de ensino a elaborar propostas pedagógicas para atender as novas demandas” (MASCARO, 2017, p. 22). Esses fatores estão relacionados ao atual cenário educacional, que rompe com a crença de que o ambiente educacional ideal para a escolarização dos alunos PAEE seria separado (KASSAR, 2012).

A ideia de romper com a perspectivas de uma educação segregada tomou fôlego para o rompimento de barreiras que limitam a aprendizagem e o compartilhamento de ambientes escolares comuns, por meio do reconhecimento aos arcabouços legais preconizados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), acerca da “educação para todos”.

Com isso, promover um movimento para a validação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva preconiza as ações políticas dos estados e municípios na

oferta de práticas que fomentem compromisso com a escola, e, principalmente, com os alunos PAEE. Dessa forma, pensar em educação inclusiva é compreender que esta atua como uma política pública que emerge avanços, direitos e acesso a uma educação pública e gratuita, que trouxe benefício a milhares de cidadãos brasileiros (MENDES; PLETSCHE; HOSTINS, 2019; PLETSCHE, 2020).

Focar na perspectiva de uma educação inclusiva não é tarefa fácil, dadas as diversas facetas que percorrem a história da educação dos alunos PAEE, com desafios e problemáticas em uma sociedade atual com expressões de pluralidade, mas que, por outro lado, revela a “paisagem de contradições; de disseminação da violência social e econômica; de refinamento da produção de riqueza, aprofundamento e alargamento da miséria” (PERIPOLLI, 2015, p. 32). Em consonância a essa perspectiva, Camargo, Soffa e Markowicz (2017, p. 6834) afirmaram que:

O processo de inclusão denuncia as desigualdades e o desrespeito às minorias, reivindicando não só a mudança de estrutura física, mas também de concepções pensamento e planejamentos de sociedade, procura-se uma nova forma de organização social em que as diferenças individuais sejam respeitadas e não menosprezadas.

Kassar (2012) afirmou que, historicamente, há uma visão marginalizada das pessoas com deficiência. Isso implica dizer que é necessário refletir até que ponto a visão marginalizada implica na escolarização dos alunos PAEE. Assim, falar em educação especial elenca dois aspectos históricos, a desigualdade e a diversidade (KASSAR, 2012).

O significado da educação especial ainda provoca vários conflitos identitários, uma vez que seu delineamento histórico viabilizou a concepção clínico-patológica em detrimento da pedagógica. Camargo, Soffa e Markowicz (2017, p. 6837) justificaram que “o fato de que a educação especial esteve virtualmente excluída do debate educativo é a primeira e a maior discriminação, sobre a qual se projetam sutilmente todas as demais discriminações civis, legais, laborais, culturais, entre outras”.

De acordo com Pletsch (2020), há uma “crise de identidade” acerca da perspectiva da educação especial. A dualidade apontada pela autora está em pesquisadores e profissionais da educação que acreditam que educação especial é sinônimo de um serviço segregado (escolas e classes especiais) e um grupo que já superou essa ideia. A identidade da educação especial exige fatores relacionados à evolução conceitual e histórica, assim como marcos internacionais que criaram subsídios para a criação de políticas educacionais de nível nacional e subnacional (PLETSCH, 2020).

A mencionada crise de identidade pode ser explicada por algumas razões, sendo algumas delas a falta de articulação entre o ensino comum e a própria educação especial, ou seja, o que hoje é visto como ensino colaborativo ou coensino, que compreende a proposta de um trabalho de apoio, planejamento e avaliação dos professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado para um determinado grupo de alunos (VILARONGA, 2014).

A visão da escola entre “normal e “anormal”, por vezes, define a primeira opção para o conhecimento escolar e a segunda opção para o desenvolvimento de atividades/habilidades para a vida diária (BEYER, 2005; PLETSCH, 2020). Segundo Pletsch (2020), essa concepção ainda está articulada na escola atual, sobretudo, em alunos com deficiência intelectual.

Apesar de diversos problemas que constituem a educação dos alunos PAEE, é impossível desconsiderar os diversos avanços legais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como base garantir a inclusão de alunos PAEE com suporte do AEE. No entanto, a educação especial na perspectiva de educação inclusiva vem sendo alvo de propostas legais que fomentam retrocesso escolar para esses alunos.

No ano de 2020, em meio à crise pandêmica, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), desencadeou divergentes opiniões acerca da intenção de promover aspectos inclusivos. Em uma análise do decreto, feita por Sassaki (2020), foram apontadas diversas falhas na proposta, a começar pelo retrocesso que antecede a Declaração de Salamanca (1994), como também as perspectivas que viabilizam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (2015). Além disso, segundo Sassaki (2020), o decreto foi escrito de forma “silenciosa”, com ausência de especialistas da área da inclusão, o que surtiu surpresa em grande parte da sociedade. O pesquisador declarou que o decreto caracteriza desinclusão.

É válido refletir que a perspectiva dessa política trouxe a ideia de dissociação da educação especial da educação inclusiva, uma vez que “é preciso pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos” (PLETSCH, 2020).

A sociedade contemporânea passa por momentos de (re)significação acerca da inclusão de maneira geral, e, na escola, não é diferente. Muito embora algumas políticas públicas que se dizem inclusivas surjam no percurso educacional dos alunos PAEE, como a citada anteriormente. Incluir um aluno na escola vai além da garantia da matrícula e de leis que

garantam esse direito. A escola em si necessita passar por mudanças substanciais para que, de fato, o processo de inclusão seja trilhado.

Nessa perspectiva, para pensar na educação especial com a perspectiva da educação inclusiva, é basilar focar em possibilidades, refletir sobre contextos e permitir a construção de novos conhecimentos. São elementos fundantes para a inclusão dos alunos PAEE “uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos estudantes nas atividades em sala de aula [...]” (MITTLER, 2003, p. 34). Além disso, o ensino colaborativo entre os professores do ensino comum e o AEE, a relação da família com a escola e a participação de outros profissionais da escola acerca de estratégias para caminhos que levem o aluno PAEE à escolarização inclusiva.

Sendo assim, o próximo tópico trará uma discussão acerca do atendimento educacional especializado, como um suporte necessário para o rompimento de barreiras para os alunos PAEE.

2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SERVIÇO DE APOIO AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em relevo às discussões da sessão anterior, em que se apontou a perspectiva do paradigma da educação inclusiva como garantia dos direitos aos alunos PAEE à escolarização, cabe aqui destacar a importância da oferta do serviço do AEE nas escolas públicas e privadas do país. Os dados quantitativos fornecidos pela Secretária de Educação do Estado da Paraíba⁵ (PARAÍBA, 2021) do ano de 2021 demonstraram que o número de matrículas em 2020 chegou ao total de 2.529 alunos e 88 salas de recursos multifuncionais. Já os dados preliminares de 2021 apresentaram 2.697 alunos matriculados no AEE e 92 salas de recursos multifuncionais no ensino comum das escolas regulares. O quantitativo compreende os alunos da Educação Infantil, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Ciclos I, II, III e IV. Dessa forma, foi possível identificar que, apesar de a pandemia se instalar nos anos referidos, houve um aumento de 168 alunos e 6 salas de recursos multifuncionais.

Com o aumento de alunos PAEE, estima-se que a demanda de acesso aos serviços educacionais especializados também vai requerendo a implementação de políticas públicas educacionais, recursos financeiros destinados ao serviço do AEE, formação docente específica

⁵ Os dados apresentados foram solicitados e fornecidos pelo processo nº 2021/ 101900.

para a área de atuação, como também articulações pedagógicas favoráveis e coletivas que garantam não só um dado quantitativo de matrícula, mas a efetivação da inclusão e aprendizagem desses alunos na escola.

Dentre as diversas possibilidades de ações inclusivas na escola, o apoio do AEE é fundamental para que as barreiras sejam minimizadas. De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), o serviço do AEE está destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Acerca disso, Manzini (2018) afirmou que, para que os subsídios financeiros sejam destinados a uma determinada clientela, é necessário que ela seja definida. Sendo assim, o público-alvo da educação especial foi definido para a previsão de um quantitativo de alunos que poderão ser beneficiados por meio desta política.

Todavia, vale salientar que a categorização do público-alvo da educação especial elenca vários dilemas acerca do laudo médico e o encaminhamento desses alunos para o atendimento educacional especializado, sobretudo, por elencar recursos financeiros. A realidade escolar reúne vários fatores a serem discutidos, como, por exemplo, o encaminhamento para o AEE dos alunos que não possuem nenhum tipo de laudo, mas possuem características de algum tipo de deficiência ou transtorno, ou aqueles que possuem laudo de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia ou alguma dificuldade de aprendizagem.

Apesar de a legislação apresentar essa categorização dos alunos PAEE, no cenário escolar, denotam-se controvérsias ao que se refere em aceitar ou não o aluno no AEE. Durante sua pesquisa de mestrado, acerca da avaliação e encaminhamento de crianças para o AEE, Pietrobon (2016) apresentou, em suas análises, a fala de uma professora do AEE, na qual afirmavam uma sobrecarga de trabalho, pois, além das demandas, professores do ensino comum também encaminhavam alunos TDAH e com dislexia. A pesquisadora demonstrou, em seus dados, que a demanda de trabalho dos professores especialistas se dava pelo repasse de atribuição do professor do ensino comum para professor do AEE. Além disso, esse dado evidenciou que alunos que não são PAEE também recebem o atendimento especializado.

Ressalta-se que, para que uma criança ou adolescente disponha de um diagnóstico fechado, necessita de um parecer médico, como também, por vezes, dos relatórios de profissionais da área da saúde. Isso implica dizer que esse processo, muitas vezes, não acontece de forma rápida. Entretanto, a escola não pode tratar esses casos com omissão. Dado que a escola e os suportes necessários consistem em um direito de todos.

Nessa ótica, ressalta-se que a legislação também deixa algumas aberturas para questionamentos acerca da elegibilidade do laudo, uma vez que o Decreto nº 7.611, de 2011,

determina as categorias para fomentar quem é o público-alvo da educação especial. Por outro lado, a Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014) diz:

Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.

Todavia, as categorias distintas ao PAEE são concebidas por meio do laudo. Sendo assim, cabe à escola refletir acerca dos direcionamentos e suportes necessários para o aluno, como também seu encaminhamento ou não para o AEE, tendo em vista que a avaliação para o encaminhamento não se restringe ao diagnóstico médico definido pelo professor, mas sim da visão das necessidades pedagógicas do aluno. Conforme as Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009), as atribuições do professor do AEE não consistem em consolidar um diagnóstico, e sim viabilizar recursos e estratégias de acordo com a necessidades dos alunos PAEE.

De fato, algumas escolas possuem outros profissionais, como psicólogos, psicopedagogos e/ou uma equipe multidisciplinar, para atuar com outras especificidades dos alunos, a exemplo da dislexia, TDAH ou algum outro transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Nesse entendimento, traria a diminuição do fluxo de alunos para AEE, permitindo uma maior qualidade na organização, planejamento e estratégias para os alunos PAEE, sem que a escola seja omissa aos demais alunos com outros tipos de necessidade de suporte.

Já no caso dos alunos que apresentam algum indicativo de PAEE, Pietrobon (2016) mencionou a necessidade de compreender a inclusão desse aluno na escola e o processo de avaliação para o encaminhamento desse aluno para o AEE. De acordo com a pesquisadora, as respostas vindas do diagnóstico não são determinantes para o trabalho pedagógico, a exemplo do planejamento e estratégias.

O que acontece é que, historicamente, na educação especial, o diagnóstico está atrelado ao viés médico. Isso significa que, ocasionalmente, o laudo é determinante para os segmentos das práticas e ações pedagógicas. Por vezes, a escola ancora-se na patologia e delimita e limita as práticas docentes, como também utiliza como artefato a cristalização e o não avanço da aprendizagem dos alunos PAEE (BRIDI; PAVÃO, 2015). De outro modo:

Na área pedagógica, o diagnóstico tem sido controverso, pois remete a um enfoque exageradamente clínico dos processos de aprendizagem e escolares.

Isso gera um olhar reduzido às condições individuais e intrínsecas dos estudantes e oferece pouca margem de intervenção pedagógica para a produção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. (BRIDI; PAVÃO, 2015, p. 15).

Não cabe aqui descredibilizar o diagnóstico médico, tendo em vista que, por meio dele, os sujeitos garantem seus direitos legalmente, como também viabilizam alguns direcionamentos escolares, a exemplo dos recursos financeiros. A arbitrariedade está na natureza do uso demasiado nos direcionamentos pedagógicos. O diagnóstico não deve ser pré-requisito para o trabalho pedagógico, tampouco para a criação de barreiras atitudinais e discursos capacitistas. Conforme, Bridi e Pavão (2015), é preciso uma visão mais ampla quanto ao conceito de diagnóstico, com vista na realidade e possibilidade de compreensão do aluno. Quanto a outros aspectos legais que envolvem o AEE, o art. 9º do Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011), trata de contabilizar a dupla matrícula do aluno PAEE ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

No tocante às perspectivas do paradigma da educação inclusiva na contemporaneidade, em junção aos documentos oficiais nacionais que fomentaram a garantia da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, o atendimento educacional especializado atua como um mecanismo de operacionalização na melhoria tanto do acesso quanto da permanência dos alunos PAEE matriculados na rede regular de ensino. O Decreto nº 7.611, de 17 de 2011 (BRASIL, 2011) descreve o AEE em um serviço que pode ser ofertado para estudantes da rede pública de ensino regular, como também por instituições filantrópicas e sem fins lucrativos. O decreto ainda enfatiza o uso de salas de recursos multifuncionais com equipamentos que deem suporte ao atendimento, como: mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos.

Vale salientar que AEE não substitui o ensino comum, tampouco se caracteriza em reforço escolar. De acordo com os documentos legais para o respectivo apoio especializado, o Decreto nº 7.611, de 2011, no art. 2º, dispõe que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011, p. 1).

Apenas a efetivação da matrícula do aluno PAEE na escola comum não garante a inclusão deste, mas sim as mudanças nos diferentes espaços escolares frequentados por ele. De acordo com Mascaro (2017), a inclusão dos sujeitos com necessidades específicas se dá por conjunturas orgânicas, sociais e culturais diferentes e específicas para cada um.

No que tange à oferta do ensino no sistema educacional brasileiro para que atenda às características específicas dos alunos PAEE, a Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) determinou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Em fomento, o documento declarou, em seu art. 2º, que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1).

Ainda, de acordo com a mesma resolução, o AEE poderá ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais da escola regular em que o aluno está matriculado. Ou, com a ausência do serviço na presente escola, o aluno poderá ser encaminhado para outra escola regular, ou mesmo, instituições especializadas que ofereçam o serviço (BRASIL, 2009). É plausível pontuar que a resolução deixa claro que os atendimentos não se restringem apenas ao espaço da SRM, mas também a outros espaços dentro e fora da escola. Isso irá depender dos apoios específicos para cada aluno, necessitando da colaboração da família e mediação de outros profissionais e suportes que auxiliem o serviço e o engajamento do aluno.

Em relação às questões supracitadas, a diversidade de cada característica apresentada por cada aluno PAEE demanda a colaboração de profissionais internos à escola, como também o encaminhamento e a procura de suportes externos para complementar ou suplementar a qualidade de vida e escolar do aluno PAEE.

O AEE, no papel de serviço de apoio e eliminação de barreiras, tem como objetivo promover a acessibilidade por meio tanto da organização, quanto da construção de recursos pedagógicos de acordo com a necessidade do aluno PAEE, embasados na proposta do currículo do ensino comum.

Acerca disso, é necessário refletir que, para a efetivação da inclusão escolar do aluno PAEE, não basta apenas a criação de políticas públicas e matrícula no ensino comum, mas também considerar o aluno como um todo, conforme suas especificidades de vida e aprendizagem, dado que, apesar de a escola possuir alunos com o mesmo tipo de deficiência, suas necessidades educacionais podem ser distintas. Ou seja, os suportes, as ações pedagógicas e as avaliações necessitam ser diversificadas, pensadas nas especificidades desses alunos.

Para tanto, pensar no AEE como um serviço com premissa à diminuição das barreiras aos alunos PAEE provém de um trabalho coletivo para a efetivação desse apoio, pois a inclusão desses alunos pode contemplar adequação curricular, a formulação de estratégias, metodologias diversificadas, planejadas e (re)organizadas, conforme a necessidade educacional destes. À vista disso, Denari (2014, p. 47) considerou que:

O ajuste da resposta educativa às necessidades desses estudantes, complementarmente às decisões tomadas, passa necessariamente pela tarefa de desenvolver iniciativas voltadas à elaboração de procedimentos de apoio pessoal e de materiais necessários para a sala de aula, individualmente ou em pequenos grupos.

Vale destacar que existem algumas problemáticas sobre as atribuições do AEE e o cotidiano do aluno PAEE no ensino comum. Segundo Massaro e Silva (2021, p. 100), “é possível encontrar alunos que apenas frequentam a sala de recursos multifuncionais, de duas a três vezes por semana e tem sua presença fantasma na sala de aula comum”. Situações como esta apontada distorcem a perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE. Pois, além de ausentar estes alunos dos momentos de ensino, explanação dos conteúdos curriculares mediados pelo professor do ensino comum, trocas de experiências, conhecimentos e aprendizagens entre os demais alunos, também sobrecarregam o professor atuante no AEE.

Esse cenário contradiz o que legalmente é descrito nos incisos II e V do art. 28 da LBI (2015, p. 7):

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Nessa perspectiva, a eliminação de barreiras nesses cenários não se pauta em retirar o aluno da sala de aula, ocupando seu tempo em outras atividades e ambientes e o culpabilizando por situações adversas que venham a existir. A eliminação de barreiras está na construção de ambientes acessíveis, do uso de recursos pedagógicos, Tecnologias Assistivas e de estratégias baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), entre o ensino colaborativo dos professores do ensino comum e especializado, bem como dos demais profissionais da escola que mantém contato diário com esse aluno. Essa ação coletiva pode ser constituída no plano de ação, a exemplo do Plano Educacional Individualizado (PEI), que não só viabiliza aspectos relacionados ao currículo, conteúdos e disciplinas, mas também às situações que envolvam as relações, as emoções e as interação do aluno PAEE com os seus pares.

Com a utilização do PEI, o planejamento permite focalizar no aluno, “no período de vida escolar, até o planejamento focalizado com vistas ao processo de desenvolvimento profissional, ou mesmo o planejamento que abrange além desse desenvolvimento, o ciclo de

vida da pessoa” (VALADÃO; MENDES, 2018, p. 5). De acordo com as mesmas autoras, o PEI tem como premissa garantir, por meio de seus registros, qualidade de aprendizagem aos estudantes PAEE. Todavia, essa construção necessita ser compartilhada com os atores escolares. No tocante ao planejamento e às necessidades de apoio do AEE, por vezes, necessita-se buscar apoios externos, de acordo com a demanda apresentada pelos alunos, como profissionais especializados (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo, dentista, médicos, entre outros), como também universidades, centros e instituições especializadas, para o encaminhamento e suporte suplementar e complementar.

Com relação à estimativa de tempo e à quantidade de atendimento realizado com os alunos, depende da necessidade de apoio de cada um. Tais aspectos podem ser observados pelo professor que atua no AEE e adicionados no Plano Educacional Individualizado do aluno. Já com relação ao horário para a realização do atendimento, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) acerca das diretrizes operacionais do AEE apontou que a realização do atendimento deve acontecer no contraturno das aulas do ensino comum. No entanto, na prática cotidiana das escolas, esse atendimento em horário oposto evidencia uma problemática organizacional bastante evidente nas escolas públicas do país. Isso se dá por fatores relacionados à disposição de transporte escolar para o traslado dos alunos de sua casa para a escola, disponibilidade da família em manter essa rotina semanalmente, disponibilidade de um profissional de apoio, caso o aluno necessite (MASSARO; SILVA, 2021).

Tais apontamentos demonstram que, apesar da existência de diretrizes e resoluções que tecem uma educação inclusiva, é necessário que as políticas públicas sejam efetivadas, isto é, que legitimem a permanência desse aluno em sala de aula em tempo integral, junto aos demais. A demasiada ausência dos alunos do contexto do ensino comum “pode comprometer o processo de aprendizagem da criança, pois a sequência didática do conteúdo pedagógico é interrompida e na sala de recursos multifuncionais não há continuidade ao que o aluno estava aprendendo” (MASSARO; SILVA, 2021, p. 100).

Quanto ao professor atuante no AEE, o art. 12 da Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) apontou que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Para compor um atendimento com princípios inclusivos e para a eliminação de barreiras, a formação inicial e a continuada são essenciais para o embasamento do profissional que irá atuar com a inclusão escolar.

Acerca disso, Oliveira e Prieto (2020) afirmaram que, além do professor atuar com uma diversidade de categorias que constituem o PAEE, também irá trabalhar com a diversidade que compõe cada categoria dessas. Aliando-se a essa ideia, Vitaliano e Manzini (2010, p. 52)

afirmaram que “é necessário pensar o professor, não só como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, mas também, nas condições de trabalho que lhe estão sendo oferecidas para assumir suas responsabilidades”. Dessa forma, compete à escola promover formações e a quantidade suficiente de profissionais que viabilizem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

À vista disso, ressalta-se a problemática acerca das atribuições dos professores especializados na escola. Como apontado anteriormente, a função do professor compete atribuições de apoio e trabalho diversificado com os alunos PAEE. Além dos dispostos previstos na Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009) acerca das atribuições que competem o professor do AEE, que se resume em minimizar as barreiras com a elaboração de estratégias de apoio articulado aos demais atores da escola, as pesquisas discutem que essas atribuições não acabam por aí. Conforme Vilaronga e Mendes (2014, p. 141):

Os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum.

Com essa demanda, é possível refletir acerca da qualidade do atendimento ofertado, considerando que cada criança dispõe desse atendimento específico, de acordo com suas necessidades de aprendizagem. Além disso, é necessário considerar a qualidade da formação tanto dos professores que vão atuar no AEE, como professores do ensino comum, pois:

[...] já não se trata de formar professores para alunos que são educados num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficiência com turmas assumidamente heterogêneas. Para isso é necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas (RODRIGUES, 2008, p. 7).

Vale salientar, todavia, as orientações, mediação da aprendizagem, construção de atividades e instrumentos de avaliação com adequações acerca dos conteúdos de ensino do aluno, dentre outros aspectos e ações que conferem ao professor do ensino comum em parceria com o AEE.

Diante dos aspectos apontados, fica evidente a grande contribuição dada pelo serviço ofertado pelo AEE, que preza por uma condição escolar inclusiva para os alunos PAEE. Todavia, não se pode deixar de refletir acerca das lacunas que ainda precisam ser pautadas para

a organização interna das escolas, como também inseridas nas políticas públicas com a perspectiva da educação inclusiva.

Para dar continuidade ao debate teórico, a próxima sessão irá abordar discussões acerca dos desafios implicados no ensino remoto para a educação inclusiva durante a pandemia.

2.3 O ENSINO REMOTO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a chegada da maior crise mundial do ano de 2020, a humanidade passou e passa por transformações constantes de sobrevivência. É correto afirmar que o acometimento da COVID-19 afetou a vida das pessoas de forma feroz. De fato, não se passou a lutar apenas por qualidade de vida, mas pela manutenção da própria vida.

Em um contexto que não isentava a espécie humana de um quadro de extermínio em massa, ocasionado por um vírus “invisível”, a pandemia deixou em transparência as vulnerabilidades sociais que já existiam, pontualmente, no Brasil, permitindo que ficassem de forma mais evidente, sem disfarces ou camuflagens das escassas políticas públicas e da gestão atual do país. O isolamento social atrelado a outras medidas de segurança foi a saída para evitar que o número de contágio e mortes aumentasse.

Sabe-se que o país se movimenta e necessita contemplar as diversas áreas constitucionais para a garantia do direito do cidadão à saúde, à moradia, à escola, à alimentação, ao emprego, dentre outras condições políticas, sociais e culturais. Entretanto, todas essas áreas foram afetadas pela pandemia, o que não minimiza nenhuma necessidade de cada categoria dessas na vida dos sujeitos, ou seja, essas categorias são desassociáveis, fazem parte de uma conjuntura de vida social.

Os últimos dados⁶ revelaram que já totalizam mais de 583 mil mortes só no Brasil, por causa do coronavírus. Com isso, pensar em dar continuidade às demandas diárias tornou-se um desafio diário aos sujeitos, sobretudo, quando isso significa a garantia do seu sustento.

Com as mínimas condições possíveis e a falta da vacina para a população no ano de 2020, interrompeu-se grande parte dos trabalhos presenciais, passando a ser os espaços remotos e virtuais, um meio necessário para evitar a expansão do vírus e o aumento das mortes, como também, para que o cidadão pudesse, de alguma forma, exercer suas funções. Com isso, a escola, como todos os outros âmbitos sociais, passou por reformulações em seu calendário e

⁶ Dados colhidos no dia 06 de setembro de 2021, por meio do painel quantitativo do Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

formato logo no início do ano letivo. Com base nas recomendações da Organização Mundial Saúde (OMS), o ministro de saúde da época, Luíz Henrique Mandela, determinou que os Estados e municípios suspendessem as aulas em todo o Brasil, como medida de proteção ao vírus (BARRETO; ROCHA, 2020). A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), “dispõe sobre substituição das aulas presenciais por aula em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID19”. Uma pesquisa realizada em julho de 2020 pela DataSenado apontou que:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de COVID-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet. (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Com o isolamento social, as escolas e o trabalho dos profissionais da área de educação passaram a ser implicados pela suspensão das aulas presenciais, e, entre pareceres e decretos, o ensino remoto se tornou uma realidade para as escolas brasileiras. Na visão de Saviani e Galvão (2021), o ensino remoto não foi falta de opção, mas, sim, uma escolha política, camuflada em um discurso de proteger a vida dos sujeitos. De acordo com os autores, foi uma alternativa falaciosa pois, em se tratando da educação pública, a realidade não propicia condições para a consolidação desse modelo de ensino, como, por exemplo, “acesso ao ambiente virtual, equipamentos adequados (e não apenas celulares), acesso à internet de qualidade; que todos estejam familiarizados com as tecnologias e, no caso dos docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Cada Estado e cada Município organizaram seu calendário escolar de acordo com suas necessidades locais, conforme o Parecer do CNE/CP nº 9/2020 (BRASIL, 2020). A partir desse cenário, foram necessárias adequações de metodologias, novas estratégias, recursos e materiais, assim como letramento digital para professores, alunos e suas respectivas famílias (ANDRADE, 2021). A utilização dos recursos tecnológicos para o momento de pandemia foi essencial à comunidade escolar.

Discutir acerca do ensino remoto revela vários problemas e vulnerabilidades no âmbito da educação, sobretudo, a educação pública, e evidencia dificuldades de acesso e domínio das tecnologias, como também, aspectos sobre os recursos tecnológicos mínimos favoráveis às ações pedagógicas.

Em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador. (ANDES-SN, 2020, p. 14).

Apesar de a era virtual e tecnológica invadir o mundo de uma forma substancial, essa não é a realidade para todas as pessoas, famílias, escolas e profissionais que atuam nela. Todavia, isso não significa que a educação tecnológica não seja importante, pelo contrário, o contexto pandêmico veio demonstrar que as tecnologias são essenciais e fazem parte da vida dos sujeitos nos diversos âmbitos. O que se problematiza nessas linhas é o acesso, seja por condições econômicas em custear o acesso à Internet, seja por aparelhos telefônicos ou computadores precários, a localização geográfica ausente de tecnologias, a falta de letramento digital, a afinidade de práticas pedagógicas atreladas às tecnologias e os ambientes virtuais, entre outros. “Com esse cenário, a educação em época de COVID-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades” (BARRETO; ROCHA, 2021, p. 2).

Diferente do Ensino a Distância (EAD), que está definido em uma modalidade de ensino, e seu formato e organização estão propriamente estabelecidos, o ensino remoto estabeleceu critérios emergenciais, perpassando não só o ensino superior, mas os demais níveis educacionais.

À frente de um cenário de crise sanitária, a implantação do ensino remoto emergencial (ERE) trouxe para a educação a necessidade de mudanças bruscas. Conforme Barreto e Rocha (2020, p. 2), a pandemia condicionou “nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados”. Tais impactos demonstram que, apesar de a sociedade contemporânea viver em uma era de globalização e transformações, as políticas públicas educacionais são suscetíveis, uma vez que, para que exista igualdade educacional, os direitos constitucionais necessitam ser garantidos, a exemplo da dignidade, cultura e inclusão dos alunos (BARRETO; ROCHA, 2021).

Todavia, refletir acerca da inclusão em um momento de isolamento traz à tona várias problemáticas, sobretudo, um possível cenário de segregação dos alunos PAEE, decorrente da ausência de políticas públicas emergenciais, de acessibilidade, planejamento, ações inclusivas e direcionamentos necessários. De acordo com Conde, Camizão e Victor (2020, p. 14), “os sistemas educacionais precisam entender que qualquer proposta que restringe o direito à

educação caracteriza-se como segregação e não colabora para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”.

Ainda segundo Conde, Camizão e Victor (2020), a partir da reorganização do calendário escolar acerca das atividades no período pandêmico, conforme o Parecer CNE/CP nº5 (BRASIL, 2020), foi necessário reconfigurar novas ações tanto no trabalho do professor quanto dos estudantes, sobretudo, em ofertar um ensino de qualidade aos alunos PAEE. Nessa perspectiva, as aulas remotas restringem a presença física do professor, carecendo da autonomia do aluno, a colaboração da família e de suporte das tecnologias para cumprir com o modelo de aula virtual (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

A atividade não presencial por mídia digital requer uma estrutura bem mais complexa que a presencial, pois necessita que cada família disponha de computador com acesso à internet ou um celular com disponibilidade de dados móveis para acessar a plataforma, link, vídeo aula e ou orientações escolares. (MASCARENHAS; FRANCO, 2020, p. 5).

Dessa forma, vale salientar que as novas configurações do cenário escolar de forma remota provocaram novas demandas. De acordo com Dias e Pinto (2020), o ensino remoto provocou exaustão e comprometimento na saúde mental dos professores, devido às exigências de mediar e dar os suportes necessários aos alunos. Além disso, as autoras ainda acrescentaram acerca da disponibilidade de tempo e apoio da família, uma vez que os familiares podem cumprir horário de trabalho externo ou *home office*, o que dificultaria essa mediação.

Diante disso, provocar uma discussão acerca da mediação da família durante o ensino remoto não pretende criar justificativas quanto à possível ausência dessas, tampouco se descarta a ajuda necessária dos familiares e/ou responsáveis, principalmente, quando se fala de estudantes PAEE. A família se destaca como parcela primordial para o desenvolvimento dos alunos em um cenário pandêmico. Segundo Oliveira, Peres e Azevedo (2021), “a família exerce um papel importante na formação dos alunos, com essa nova configuração de ensino, fica ainda mais evidente a necessidade de participação da família na promoção das atividades junto com seus filhos”. Todavia, vale esclarecer que é dever do Estado assegurar o direito à educação, conforme a constituição:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo

de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227).

Magalhães (2020) apontou que a educação no cenário de pandemia revelou estar intrínseca às desigualdades sociais. Sendo assim, esse seria um momento oportuno para a ressignificação educacional e para a democratização do ensino.

As respostas à crise da COVID-19, que afetou 1,6 bilhão de estudantes, não deu atenção suficiente à inclusão de todos os estudantes. Enquanto 55% dos países de renda baixa optaram pelo ensino a distância online na educação primária e secundária, apenas 12% das famílias nos países menos desenvolvidos têm acesso à internet em casa. Mesmo abordagens com baixo uso de tecnologia não são capazes de assegurar a continuidade da aprendizagem. Entre os 20% mais pobres das famílias, apenas 7% possuem um rádio na Etiópia, e nenhuma possui um aparelho de televisão. No geral, cerca de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não apoiam estudantes em situação de risco de exclusão. Na França, até 8% dos estudantes perderam contato com os professores após três semanas de confinamento. (UNESCO, 2020, p. 15).

O relatório da Unesco (2020) ratificou as desigualdades sociais e as diferentes formas de inclusão. Para isso, o documento supracitado objetivou dar recomendações para todos os atores da educação, a fim “de ampliar seu entendimento sobre a educação inclusiva para incluir todos os estudantes, independentemente de sua identidade, de sua origem ou de suas habilidades” (UNESCO, 2020, p. 5).

Para consolidar medidas durante a pandemia da COVID-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu diretrizes com o intuito de orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia. No tocante à educação especial, estão as seguintes recomendações:

Junto às atividades, deve ser assegurado o atendimento educacional especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis. Como a atenção é redobrada para cada aluno, os profissionais do atendimento educacional especializado devem dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, que levem em conta a situação de cada estudante. As famílias são, sempre, parte importante do processo (CNE, 2020, s/p).

A proposta do CNE é válida. Todavia, Magalhães (2020) enfatizou que a falta das interações sociais realizadas de forma presencial entre professor e aluno, sobretudo, o professor especializado, implica a realização do acompanhamento individualizado. A autora declarou que os estudantes com deficiência sofrem perdas no desenvolvimento e aprendizagem diante desse

contexto, como também pela falta de ações governamentais destinadas à diversidade e às múltiplas necessidades (MAGALHÃES, 2020).

A ausência da escola impacta drasticamente no cotidiano de estudantes que têm apenas a escola como atividade social. Muitos apresentam mudanças comportamentais em razão do cancelamento das atividades escolares, consultas médicas e atividades terapêuticas. O confinamento social prolongado tem afetado de forma significativa, não só dos estudantes com deficiências, mas de seus familiares e/ou cuidadores (MAGALHÃES, 2020, p. 215).

As propostas de ações conjuntas dos atores escolares nunca foram tão urgentes como para esse cenário, necessitando passar por diversas transformações. As escolas, mesmo afetadas por uma inesperada crise sanitária, vivenciaram uma rotina típica de alunos passando para o nível de ensino seguinte, como também, de alunos novos, recém-matriculados. O que implica não conhecer o professor de forma presencial, assim como o professor aos seus alunos. Os laços escolares, que também refletem em outros âmbitos da vida desses atores, foram reduzidos a distância, sobretudo para os alunos PAEE, que podem necessitar das interações e ações compatíveis ao contato presencial.

Nesse sentido, o ensino remoto foi propício não só para repensar sobre necessárias transformações de políticas educacionais inclusivas, mas nas ações inclusivas dos professores e os demais atuantes da escola. O ensino colaborativo é um dos caminhos primordiais para que as barreiras do cotidiano escolar dos alunos em situação de inclusão não sejam multiplicadas pelo formato remoto. Ou seja, faz-se necessário realizar o planejamento (o uso do PEI), estratégias, ter flexibilidade curricular, recursos acessíveis diante da situação restrita às tecnologias e às vulnerabilidades econômicas dos alunos, parceria com a família (conhecer esse aluno, suas condições de vida e de acesso), parceria do AEE com outras instituições e profissionais que possam dar suporte aos alunos de acordo com a necessidade e especificidade de cada um, dentre outras possibilidades que podem atuar de forma emergencial para o cenário de pandemia. O próximo capítulo irá abordar os desafios da avaliação na educação inclusiva em um cenário escolar atípico devido à pandemia e ao ensino remoto.

3 PROCESSO AVALIATIVO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala em avaliação, vários significados podem ser atribuídos a ela, tais como assumir concepções, percepções, ideologias e juízo moral ou de valor (LUCKESI, 2011; VASCONCELLOS, 2014). Em grande parte do nosso tempo, estamos condicionados a avaliar situações e ações junto aos nossos pares, nas diversas esferas e contextos sociais. De acordo com Vasconcellos (2014, p. 30), “a avaliação é uma prática fundamental do ser humano. Ao analisarmos a atividade humana como um todo”.

Pensar no processo avaliativo dos alunos PAEE é extremamente necessário, uma vez que a avaliação permite que o professor e o aluno possam trilhar caminhos para a reflexão, estratégias, ações e novos direcionamentos, com vistas a uma aprendizagem significativa e inclusiva. Na perspectiva de um processo avaliativo emancipatório e democrático, Mendes e D’Affonseca (2018, p. 925) apontaram que, “a partir do movimento pela inclusão escolar, a avaliação deixa de ter a finalidade de retirar esses alunos das classes comuns, mas sim, de garantir o direito dos mesmos a escolarização com seus pares”.

Assim, pensar nos processos avaliativos do aluno PAEE implica o rompimento dos vários mecanismos que circundam os aspectos educacionais e escolares, tais como: mensuração, classificação, aferição, replicação do conhecimento do professor, como também outros fatores que condicionam o processo avaliativo de forma excludente. “Muitas vezes temos nos debruçado sobre a questão da avaliação, denunciando suas mazelas, tanto técnicas como políticas e sobretudo éticas, na medida em que predominantemente concebida e conduzida sob a égide da exclusão e da meritocracia” (SORDI, 2001, p. 171).

Além disso, falar de avaliação é considerar os vários contextos em que se vai atuar, a exemplo do ensino remoto, na qual a avaliação se tornou um desafio ainda maior devido às implicações da pandemia e a vulnerabilidades sociais, no tocante a escolares.

O presente capítulo propõe apresentar discussões acerca dos processos avaliativos, dos desafios em avaliar, mas também caminhos satisfatórios a partir de uma avaliação pensada no aluno e no contexto em que este está inserido. Dessa forma, o capítulo estrutura-se em dois subcapítulos, sendo eles: “Avaliação da aprendizagem na contemporaneidade: uma discussão necessária acerca dos seus significados”, no qual serão abordadas concepções de avaliação, desafios e problemáticas em romper com o viés classificatório, e “Avaliação pedagógica dos alunos PAEE: uma prática favorável aos processos inclusivos”, no qual será tratada a avaliação como uma prática desafiadora, mas essencial para a inclusão dos alunos PAEE.

3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA ACERCA DOS SEUS SIGNIFICADOS

Tecer sobre os processos avaliativos educacionais é trazer à tona uma dinâmica avaliativa historicamente enraizada nos exames, autoritarismo, ações punitivas e práticas classificatórias. A discussão em torno da natureza avaliativa necessita ser delineada junto aos contextos históricos que perpassam a educação, sobretudo, devido ao fato de esses contextos necessitarem de ressignificação para a educação contemporânea. Como, por exemplo, a avaliação da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Como parte integrante nos processos educacionais de todos os níveis de ensino, a avaliação é contemplada nos documentos oficiais da educação. Na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a avaliação é citada nas disposições gerais como “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 3). Ressalta-se a importância do ponto de vista da legislação ao citar a avaliação contínua como um dos quesitos ao acompanhamento do estudante e à relevância dos aspectos qualitativos aos quantitativos.

Além dos documentos oficiais, autores e pesquisadores, como Luckesi (2008; 2011; 2020), Hoffmann (2009) e Vasconcellos (2014), são alguns de tantos que se dedicaram a estudar a avaliação, seus processos e suas implicações nos fenômenos escolares e sociais em seu caráter formativo, democrático, mas também excludente, hierárquico e classificatório. Já pesquisadoras como Oliveira (2011; 2018; 2020), Bridi (2015), Pavão (2015), Mendes (2006; 2016; 2019), Mascaro (2017), D’Affonseca (2018), também são algumas autoras que se debruçaram sobre a avaliação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Tecer uma discussão acerca da avaliação requer trazer os desafios no cotidiano escolar acerca dos significados e concepções, que, historicamente, acompanham os professores e os alunos de forma mais acentuada. Não cabe adjetivar a avaliação como o problema central da escola, mas sim como um dos problemas clássicos e corriqueiros pelo seu uso desvinculado do processo de ensino e aprendizagem e da realidade escolar do aluno. Vale salientar também que os desafios de avaliar são reais para todas as escolas, entretanto, a condução dessa prática não é a mesma para todas. Generalizar contextos escolares é omitir propostas de professores, gestores, pesquisadores e demais atores educacionais que trabalham com a perspectiva de uma avaliação pedagógica significativa.

Além disso, para cada dificuldade escolar, precisa-se refletir acerca de uma solução, e, com os processos avaliativos, não acontece de maneira diferente. Diante disso, serão apresentadas discussões e problemáticas acerca da avaliação, assim como caminhos que viabilizem a avaliação como uma proposta necessária para a condução do processo de ensino e aprendizagem.

A sociedade contemporânea passa, constantemente, por um processo de ressignificações, seja nas políticas, nas ideologias, nas interações, no uso de tecnologias ou, até mesmo, por meio das ações advindas de fenômenos inesperados, a exemplo da pandemia da COVID-19. A escola inserida nesse contexto não pode estar desvinculada da vida, do mundo que a rodeia, mas em sintonia com a comunidade e com o tempo em que vive (PERIPOLLI, 2015, p. 32). Ou seja, a escola não está imune a estas transformações e ressignificações.

Diante disso, a avaliação da aprendizagem demanda ser refletida conforme tais transformações. Ainda é possível identificar heranças do ensino jesuítico em algumas escolas atuais. Isso se dá porque estas se pautam em testes e exames padronizados, a fim de medir o conhecimento e aprendizagens (LUCKESI, 2020). Segundo Vasconcellos (2014), a perspectiva da escola está voltada para a seleção, e não para aprendizagem, fato que se perpetua por mais de 500 anos em nosso país.

Assim, por meio de uma perspectiva de que avaliar requer refletir sobre a diversidade dos sujeitos, refere-se não apenas ao que se aprende, mas também ao que se ensina, Luckesi (2008, p. 172) apontou a avaliação da aprendizagem como “um ato amoroso, um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Dessa forma, a avaliação busca compreender os sujeitos no âmbito do seu contexto de vida, valorizar sua percepção de mundo, seus saberes e conhecimentos, tendo em vista que o processo aprendizagem se dá de forma única e específica para cada indivíduo. O autor ainda afirmou que “o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, cujo resultado, a depender de nossas escolhas e decisões, pode subsidiar nosso modo de agir na busca dos melhores resultados decorrentes de nossa ação” (LUCKESI, 2020, p. 1).

O significado atribuído à própria avaliação e às práticas pedagógicas são aspectos que impulsionam a educação a promover novas aprendizagens ou a um possível fracasso educacional. Segundo Freitas *et al.* (2009, p. 9), “a avaliação pode ser vista como uma dicotomia, conduzindo à manutenção ou à eliminação de determinados estudantes no interior das instituições de ensino”. Tais evidências refletem no processo avaliativo dos alunos PAEE devido à lógica de uma avaliação classificatória, que não considera a diversidade, projetando um modelo de aluno. Vasconcellos (2014) atrelou o fracasso escolar à “exclusão dos incluídos”,

uma vez que a efetivação da matrícula e a presença desse aluno na escola não garante a inclusão se as propostas escolares não estão a favor da aprendizagem do educando.

Dessa forma, romper com práticas avaliativas que prezam a nota, e não a aprendizagem, é entender esse processo como emancipatório e democrático. De acordo com Cunha (1999), o momento avaliativo situa-se além da nota, pois está a serviço do aluno na construção do próprio conhecimento. Além disso, o momento avaliativo configura-se em um processo de investigação do professor, tanto em relação à sua prática, quanto para a construção de ações que estejam vinculadas a um resultado satisfatório, à apropriação do conhecimento do aluno.

A avaliação classificatória traduz a manutenção de um modelo social que perpetua nas escolas de maneira equivocada. De acordo com Vasconcellos (2014), a “sina classificatória” emerge um “desejo oculto” que os professores têm em classificar, reprovar e definir o que é bom e o que é ruim. Utilizar-se da lógica classificatória é uma saída mais fácil; reprovar, separar e excluir ratificam a estagnação e a manutenção da divisão de classes. Sair da proposta classificatória merece um esforço na esfera educacional como um todo, já que políticas educacionais, práticas pedagógicas, planejamento, estruturação, recursos e tantas outras mudanças são necessárias. Existe uma pedagogia dominante correspondente a uma sociedade autoritária, que conserva um modelo educacional oposto sobre as perspectivas de uma transformação social. Nesse sentido, todos os processos educacionais, a exemplo das práticas educativas e da avaliação, irão corresponder à concepção da sociedade conservadora (LUCKESI, 2008).

Souza (2015) ressaltou que o próprio sistema nacional de ensino se apoia em uma avaliação classificatória, visto que as escolas são vistas conforme seus indicadores oficiais, ou seja, dados numéricos e percentuais. Por conseguinte, a mesma autora enfatizou que, a partir desses indicadores, são formuladas as estratégias pedagógicas. “Com esse olhar, podemos crer que todos os estudantes aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma” (SOUZA, 2015, p. 42). Levando essa perspectiva para o contexto da inclusão, Valentim e Oliveira (2013, p. 853) enfatizaram que:

[...] indicadores apontam que a exclusão tem-se manifestado de outras e diversas formas no sistema de ensino, sendo que tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas, baseadas, em sua maioria, em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto final do aprendizado escolar, têm-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão.

É possível que se permita refletir, diante de tantos apontamentos, sobre o papel da avaliação na escolarização dos alunos PAEE. Qual o significado de tal aspecto no processo de escolarização desses alunos? Como avaliar esses alunos de forma inclusiva? É um desafio diário que envolve o fazer docente, a não neutralidade, o olhar para além do que é tradicional. Conforme Esteban (2013, p. 14):

Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade ao professor, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos educativos, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica.

De acordo com a autora, o professor dispõe de uma grande responsabilidade no caminhar educacional do estudante, sua mediação nesse processo é determinante para o engajamento e desenvolvimento do aluno. Para Chueiri (2008), as concepções avaliativas estão baseadas na concepção de mundo do avaliador, nas quais confrontam seus conhecimentos aos saberes dos seus alunos. Já conforme Luckesi (2008, p. 28), a avaliação escolar “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade”.

Por vezes, a avaliação determina o que se deve ensinar, e como se deve aprender, atuando de maneira oposta a um processo educacional emergente (ensinar, aprender, avaliar, reavaliar) e, continuamente, a repetição flexível desse ciclo, para que o processo de ensino à aprendizagem do aluno, bem como as ações pedagógicas do professor estejam em consonância. É imprescindível que a avaliação esteja à disposição das aprendizagens, e não desvinculada deste.

Com a mesma intenção de realizar um processo avaliativo partido do contexto e das especificidades desse aluno com a mediação do professor, Hoffmann (2009) propôs a avaliação mediadora ou formativa na intenção de entender os sujeitos. “A avaliação mediadora reside fortemente na intenção do educador estar efetivamente a serviço das aprendizagens” (HOFFMANN, 2009, p. 34). Nessa compreensão, o professor vai além de atribuir uma nota, empenhando-se em articular, junto aos estudantes, caminhos possíveis às aprendizagens.

A avaliação mediadora busca manter uma interação, uma construção e ações conjuntas dos envolvidos no processo, entre professor e educando. Assim, ressalta-se a importância de o professor conhecer o educando e sua trajetória escolar, seu contexto de vida, suas potencialidades, as dificuldades e as barreiras que impendem o avanço nas aprendizagens. Dessa forma, o professor conseguirá atribuir novos significados sobre a forma como cada aluno

aprende, e como também a sua própria práxis passará por transformações e experiências positivas que permitam um processo avaliativo consolidado na promoção da aprendizagem. É nessa perspectiva que Hoffmann (2009) descreve os três tempos para a efetivação de uma avaliação mediadora: tempo de admiração; tempo de reflexão e tempo da reconstrução das práticas avaliativas.

O “tempo de admirar” propõe acompanhar o aluno nas atividades propostas, nas interações com as atividades e com os pares, nas manifestações diante do contexto de sala de aula e de outros espaços de convívio, nas dificuldades, nas barreiras enfrentadas e nas demais ações que possam subsidiar dados que possibilitem o professor partir para a proposta do segundo tempo. O “tempo de reflexão”, como o próprio nome já diz, envolve refletir, interpretar as ações colhidas para prosseguir no último tempo, o tempo de reconstrução das práticas avaliativas. Nele acontecem as mudanças necessárias para a modificação da prática, momento no qual também acontece a autoavaliação do professor. A tomada de consciência ganha espaço para novas ações e intervenções que se adéquem à compreensão do aluno, à sua forma específica de aprender.

Além disso, considerar que outros elementos fazem parte de um processo avaliativo inclusivo gera maiores articulações nesse processo, como por meio do ensino colaborativo (professor do ensino comum e professor do AEE), acerca de cada necessidade do aluno, acesso a tecnologias e propostas pedagógicas, planejamento na avaliação e outras constituintes que garantam o direito do aluno PAEE ao acesso e à participação e à aprendizagem na escola.

Tratando de tais complexidades apontadas, é necessário discutir, refletir os processos avaliativos que permeiam as escolas públicas do país. As diferentes concepções avaliativas instituídas nos sujeitos educacionais, professor, aluno, gestão e outros, refletem a construção de um processo avaliativo de natureza social, ou seja, por meio das interações, discursos e significados construídos pelos atores escolares, pontualmente, pelo professor e aluno.

O próximo tópico dará continuidade à discussão acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE, ponderando caminhos para ações e caminhos para um processo avaliativo inclusivo.

3.2 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS PAEE: UMA PRÁTICA FAVORÁVEL AOS PROCESSOS INCLUSIVOS

A partir da compreensão de que a avaliação se constitui em um fator presente na vida dos sujeitos, direcionar essa temática ao contexto escolar levanta aspectos complexos, que

envolvem políticas e paradigmas educacionais, currículo, formação de professores, práticas pedagógicas e contextos sociais. Assim, pensar no processo avaliativo dos alunos público-alvo da educação especial tece novas discussões, cenários e transformações necessárias.

A avaliação consiste em uma temática fundamental a ser debatida devido a sua configuração educacional em todos os níveis de ensino e por se deter como fio condutor das práticas e ações pedagógicas. A partir dela, é possível traçar caminhos, estratégias e novas decisões rumo à aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2008; HOFFMANN, 2009; BRIDI FILHO, 2015; BRIDI; PAVÃO, 2015). Para tanto, falar de avaliação na educação também ocasiona falar de um assunto polêmico e complexo, sobretudo, quando a direcionamos aos alunos PAEE, uma vez que, para eles, são necessários aportes escolares inclusivos, a exemplo da avaliação pedagógica com perspectiva de ação/reflexão/ação, envolvendo planejamento, objetivos, critérios, ensino colaborativo e instrumentos avaliativos diversos e adequados quando necessários.

Diante de um, dois, três ou mais alunos público-alvo da educação especial de distintas ou mesmas categorias de deficiência e transtorno, as práticas pedagógicas do professor da sala comum ressaltam desafios, sobretudo, de como avaliar esse aluno. As pesquisas de Covatti (2013) e Aguiar (2015) apontaram, em seus principais resultados, dificuldades de os professores avaliarem alunos em situação de inclusão, seja em função de desconhecer o intuito real da avaliação, por ausência do debate sobre a temática em formações continuadas, ou mesmo, por prezar o laudo médico e a avaliação classificatória. Dessa forma, “se achávamos difícil nos desacomodar, enquanto docentes com relação ao processo avaliativo já presente nas escolas regulares, estamos diante de outro desafio, talvez mais complexo ainda: a avaliação dos estudantes incluídos na sala de aula comum” (SOUZA, 2015, p. 45).

Como salientou Souza (2015), a inclusão dos alunos PAEE preconiza o desacomodar pedagógico (observação, reflexão, planejamento, ações, recursos, adequações, criatividade, parceria) e tantos outros condicionantes que formam a engrenagem do fazer docente com o suporte da avaliação para ressignificações do processo de ensino e aprendizagem. Para apoiar-se nessa perspectiva, Oliveira (2018) destacou a avaliação pedagógica para constituir referências tanto para constituir o ensino como o trabalho pedagógico.

No contexto do AEE, a avaliação do aluno PAEE também viabiliza algumas discussões que fazem parte do processo de inclusão deste aluno. *A priori*, pode-se dizer que o aluno em contexto de inclusão passa por um processo de avaliação a mais em relação aos alunos sem deficiência. A avaliação voltada ao encaminhamento para o AEE.

Quando o aluno chega “laudado” à escola como PAEE, sua elegibilidade para o encaminhamento do AEE estará garantida, conforme a lei. Todavia, embora esse aluno possua respostas acerca da sua condição ou deficiência com base em exames e diagnóstico médico, o trabalho para a efetivação da inclusão desse aluno não deve ser restringir ao laudo ou a rótulos coniventes a este.

Por outro lado, quando esse aluno não possui laudo, mas características para o encaminhamento ao AEE, a avaliação desse aluno consiste em várias reflexões, como: “perguntamo-nos o que o professor deseja com essa avaliação? Confirmar o que já sabe? Ou vislumbrar uma reflexão sobre o aprender do estudante, sobre a metodologia desenvolvida em sala de aula? Ou refletir sobre as estratégias que circundam o aprender desta criança? (MINUSSI; BERGUEMMAYER; GINDRI, 2015, p. 52). De acordo com as mesmas autoras, a avaliação deveria ocorrer para compreender as dificuldades e as necessidades do aluno e proporcionar caminhos para o conhecimento. Ou seja, as atribuições do professor nesse processo é uma avaliação pedagógica, não cabendo, por sua vez, definir um diagnóstico/laudo. “Avaliar não é dar um diagnóstico, mas encontrar o início do caminho para o bem-estar do sujeito” (BRIDI FILHO, 2015, p. 127). O diagnóstico provém do viés médico, e não pedagógico. No entanto, após a avaliação pedagógica, em parceria com as professoras do AEE e ensino comum com outros profissionais da escola (psicólogos, psicopedagogos, entre outros) e a família, o encaminhamento desse aluno para fins médicos pode ser efetivado.

A perspectiva que encontramos é de agregar também uma avaliação da aprendizagem deste aluno, que mais do que indicar a deficiência busca identificar as necessidades educacionais do mesmo e os caminhos necessários para que tenha sucesso em percursos escolares. (VELTRONE, 2011, p. 67).

Tendo a escolarização do aluno PAEE garantida por lei, como também os suportes e apoios necessários para a inclusão efetiva deste, “a escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora de normas estabelecidas pelos níveis centrais” (GOFFREDO, 1999. p. 45).

Por se tratar do apogeu educacional, a avaliação tornou-se objeto de pesquisa de diversos autores, os quais elencam vários problemas no cotidiano escolar, sendo alguns destes efetivados por concepções alicerçadas na classificação do aluno e na condução de práticas docentes que prezam pela memorização, a reprodução do conhecimento, o acúmulo de atividades escritas sem procedência reflexiva, entre outros (PERIPOLLI, 2015; SOUZA, 2015; MINUSSI; BERGUEMMAYER; GINDRI, 2015). No entanto, pensar na avaliação envolve fatores além

da perspectiva de um resultado quantitativo que define quem é bom ou ruim, o melhor ou o pior. Essa crença torna-se errônea e ultrapassada para a diversidade que a escola contemporânea busca, ou pretende buscar, principalmente, quando direcionamos a avaliação a crianças PAEE.

Julga-se que o processo de avaliar não é tarefa fácil, frente aos inúmeros desafios acerca da inclusão dos alunos PAEE, sejam desafios relacionados à formação inicial e/ou à concepção dos professores. Na ausência de debate acerca da avaliação na escola, a proporção conservadora da “avaliação está vinculada à aprendizagem, ao racional (datas, fórmulas, conceitos, notas)” (MINUSSI; BERGUEMMAYER; GINDRI, 2015, p. 60), ou mesmo à dificuldade de os professores do AEE e ensino comum manterem um ensino colaborativo. Esses são apenas alguns fatores que caracterizam a falta de práticas avaliativas inclusivas na escolarização dos alunos PAEE.

Viabilizar uma escola com perspectiva da inclusão implica mudança de atitude, com vista à individualidade, com a premissa de um trabalho escolar ancorado na diversidade. Assim, “a escola não se prenderá a rótulos e a busca de justificativas injustificáveis para a aprendizagem que, por ser diversa e particular, segue caminhos distintos e próprios que não são nem melhores, nem piores uns dos outros – são apenas diferentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 10).

São inúmeras as ponderações que ocasionam a reflexão acerca da inclusão escolar dos dias atuais. É substancial a utilização de mecanismos diversificados, no que concerne a um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, desenvolvimento de competências, intensificação de potencialidades, como também no reconhecimento das diferenças com aporte ao rompimento do preconceito aos alunos público-alvo da educação especial. E a avaliação faz parte desse contexto, se utilizada como um mecanismo para as práticas e ações inclusivas.

Avaliar a partir da realidade em que o aluno está inserido significa pensar nos diversos contextos, principalmente, quando esse aluno vivencia situação de inclusão escolar. De acordo com Bridi e Pavão (2015), os processos de avaliação devem levar em consideração a individualidade e especificidades dos alunos e as condições de aprendizagem e de avaliação que são oferecidas para estes. Posto isso, a avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE é fundamental para promover ações destinadas às suas necessidades e especificidades escolares e de vida.

A avaliação é capaz de configurar os cenários nos diferentes níveis de ensino, definindo concepção docente, práticas pedagógicas, a relação professor-aluno, o acesso e a permanência do aluno, sobretudo, a qualidade da sua aprendizagem. E quando esses cenários são modificados.

Conduzir um processo avaliativo para os alunos PAEE provém de um ensino colaborativo entre as professoras do ensino comum e AEE. A partir do trabalho realizado pela professora do ensino comum, as ações, estratégias, planejamento, atividades e as trocas realizadas em sala de aula são aspectos relevantes para avaliar o aluno de acordo com essa realidade, como também para desenvolver artefatos para o professor do AEE avaliar, construir estratégias, recursos e materiais para este aluno. Em consonância, Bruno (2006, p. 26) declarou que “a avaliação, concebida como prática coletiva e ação reflexiva têm como objetivo acompanhar, orientar, regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo”. Refletir acerca dos processos avaliativos na inclusão é entender que essa prática está a serviço dos alunos PAEE de forma geral, ou seja, está adequada a qualquer tipo de deficiência e nível de ensino (BRIDI; PAVÃO, 2015).

Quanto ao uso dos instrumentos para avaliar os alunos, gera grande entrave, uma vez que a avaliação está enraizada na padronização de instrumentos, “que remetem a uma compreensão da deficiência como algo intrínseco ao sujeito e delimitador das suas possibilidades escolares e existenciais” (BRIDI; PAVÃO, 2015, p. 16). Ainda, de acordo com as autoras, é necessário que haja revisão de instrumentos avaliativos.

Sair da perspectiva classificatória compreende romper com os excessivos usos de testes, exames e provas. Não que o extermínio do uso desses instrumentos seja a saída para um processo avaliativo eficaz, pois esse viés de instrumento pode funcionar para alguns alunos de forma específica. O problema não está nesses instrumentos, mas sim na ênfase que é dada a eles, sobretudo, no que pedagogicamente é realizado posteriormente aos seus resultados. Os instrumentos avaliativos, independentemente do seu formato, precisam estar atrelados aos objetivos para a aprendizagem do aluno.

Bridi e Pavão (2015, p. 22) apresentaram quatro indicadores para a formulação de instrumentos avaliativos: definir, selecionar, interpretar e encaminhar.

definir – o que será avaliado, não se pode ter a pretensão de que uma avaliação alcançará todas as dimensões de um sujeito;

selecionar – indicará quais os instrumentos serão utilizados nesse processo avaliativo;

interpretar – indica o momento em que o avaliador se apoiará nos contributos teóricos e fará a leitura dos achados no processo avaliativo;

encaminhar – é caracterizado pelo momento de apresentação dos resultados e encaminhamento necessário, em razão da avaliação realizada.

Dentre esses apontamentos sobre a avaliação pedagógica, é visível a dimensão do papel do professor em possibilitar a construção de novas ideias com a participação do aluno, a criação

de desafios superáveis, dentro das possibilidades e especificidade de cada um, sem danos à sua aprendizagem.

Todavia, falar de avaliação na perspectiva de uma escola atual, seus entraves e a necessidade de mudanças de práticas e rompimento de concepções classificatórias é trazer à tona um momento atípico, avaliar em tempo de ensino remoto.

Como mencionado no capítulo anterior acerca do ensino remoto na pandemia, avaliar também se caracteriza como um dos problemas pontuais nessa ocasião, sobretudo, avaliar os alunos PAEE. Diante disso, permite-se refletir sobre a avaliação do aluno de forma inclusiva, nas estratégias e instrumentos utilizados para avaliar as potencialidades, avanços e dificuldades do aluno PAEE mediante o ensino remoto, como também dos critérios de avaliação aplicados, considerando os aspectos da realidade provocada pela pandemia e pelo ensino remoto.

Essas e outras reflexões necessitam ser consideradas por diversos fatores sociais que implicam a escola e, evidentemente os processos avaliativos. A exemplo, ausência das interações físicas que culminavam no compartilhamento de saberes e afetividade, a falta de acesso às tecnologias (Internet, aparelho telefônico, computadores, entre outros) que minimizam as alternativas para um processo avaliativo justo para todos.

De fato, as dificuldades para avaliar os alunos PAEE não consistem em um problema que surgiu na pandemia. Trata-se de um problema corriqueiro na escola que se agravou diante das condições estruturais, políticas e formativas, aguçadas mediante o ensino remoto. É certo que, diante de tantos problemas sociais que afligiram a escola nesse momento atípico, também seria necessário pensar em alternativas. De acordo com Andrade (2021, p. 9):

Qualquer manifestação do aluno é válida neste momento, tendo em vista a angustiante situação de pandemia, cujos sentimentos estão emergindo, como a ansiedade, o medo, a tristeza, a aflição, o desconsolo, a preocupação, dentre tantos outros.

É de suma importância considerar os diversos contextos e as condições afetivas apontadas por Andrade (2021), inclusive, as especificidades dos alunos PAEE. No entanto, tais manifestações necessitam estar ligadas aos objetivos de aprendizagem para este aluno, ou seja, o processo avaliativo provoca intencionalidade na aprendizagem, como também avaliar esse processo. “O professor só poderá avaliar a aprendizagem se tiver perceptibilidade de pensamento daquilo que pretende alcançar, isto é, clareza dos seus objetivos” (PERIPOLLI, 2015, p. 35). Sendo assim, além dos objetivos, o uso de instrumentos para avaliar também precisa contemplar a realidade do ensino remoto.

“Avaliar por critérios máximos, em síntese, é como colocar a corda em uma determinada altura e solicitar que todos saltem, ignorando a existência de expressivas diferenças pessoais.” (ANTUNES, 2012, p. 30). A escola precisa apresentar estratégias para atender toda a sua clientela, levando em consideração as características próprias dos estudantes. Para que todos os estudantes sejam atendidos, a ação do AEE não é isolada do resto da escola, mas articulada com a proposta pedagógica de toda a escola, objetivando o avanço dos estudantes incluídos e atuando de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular.

Nessa perspectiva, salienta-se a ótica de Luckesi (2020) ao mencionar que avaliar é investigar a realidade do aluno. No entanto, a realidade desafiante também é um momento de tomada de decisões, das mudanças de práticas, do sair do improvável, de se reinventar e utilizar a criatividade a favor das aprendizagens. “A finalidade da avaliação é desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um” (HOFFMANN, 2010, p. 103). Direcionando a fala da autora para a avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE é romper com defasagens já existentes, mesmo diante de um contexto pandêmico, é criar possibilidades de aprendizagens para esses alunos mesmo diante de uma situação segregada ao ambiente escolar, “baseadas no desenvolvimento intelectual, social, artístico, físico, afetivo e emocional” (ANDRADE, 2021, p. 10).

Esse momento foi propício para repensar as práticas avaliativas inclusivas que requerem uma reflexão constante, baseado na diversidade do contexto escolar, sobretudo nos sujeitos aprendentes. Independente dos instrumentos, trabalhos escritos, exercícios e provas por meio de plataforma digitais, mensagens de áudio, vídeo, textos e fotos por redes sociais, a avaliação se tornou essencial para investigar a qualidade da aprendizagem dos alunos, assim como criar alternativas e possibilidades para que essa aprendizagem fosse significativa, mesmo mediante os desafios de ensinar e aprender de forma inclusiva no ensino remoto.

Portanto, discutir sobre a importância da avaliação em um contexto propício e necessário de transformações não significa romantizar esse processo. Significa problematizar para constituir caminhos em um momento crítico, como a pandemia e o ensino remoto. Cabe destacar as dificuldades de promover a inclusão mediante o silenciamento dos alunos do outro lado das telas, das folhas de atividades, da falta de tecnologias devida às situações socioeconômicas do país, que, no caso de muitas famílias, não é uma opção de prioridade. Além disso, a dificuldade dos professores em proporcionar situações de aprendizagem com propostas inclusivas para os alunos PAEE.

Posto isso, independente do cenário social vivenciado, a escola inclusiva (como também suas ações) necessita estar ancorada com o desenvolvimento integral dos alunos, visando ao comprometimento, ao sucesso, à autonomia e à conquista de novos espaços sociais para estes.

Com a perspectiva de dar continuidade às discussões acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE, o próximo capítulo trará o mapeamento de trabalhos acadêmicos em plataformas digitais acerca da temática.

4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Com o intuito de viabilizar as discussões e refletir acerca da temática “processos avaliativos na educação especial”, neste capítulo, será apresentado um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos em duas plataformas digitais, sendo elas: os artigos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foi realizado um mapeamento de produções científicas na área de Educação Especial com um recorte temporal de 2009 a 2019, o qual demonstrou o delineamento de pesquisas realizadas após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008.

Nas plataformas, foram utilizados descritores e palavras-chave para refinamento da busca. Os critérios de escolha basearam-se, inicialmente, nos títulos dos trabalhos, contendo as palavras associadas ao objeto do estudo, como, por exemplo: avaliação, educação especial; educação inclusiva, além de avaliação específica de alguma categoria do público-alvo da educação especial. Após a escolha pelos títulos, os trabalhos passaram por uma triagem acerca da leitura dos resumos. Os critérios de exclusão para a seleção das pesquisas foram: os trabalhos de pesquisas sobre a temática no Ensino Fundamental II, uma vez que a presente pesquisa foi realizada no Ensino Fundamental I e em pesquisas que não apresentavam a avaliação em seus resultados e discussões.

A primeira busca foi realizada no Portal de Periódicos da Capes, com a utilização dos descritores “avaliação” and “educação especial”. Foram encontrados 511 artigos acadêmicos nos últimos 10 anos, relacionados com os descritores mencionados. A partir dos critérios de seleção mencionados anteriormente, o resultado da triagem dos títulos e dos resumos totalizou oito trabalhos relacionados com a perspectiva da temática. O Quadro 1 demonstrou a descrição os dados das publicações em diferentes revistas.

Quadro 1 – Levantamento na plataforma de Periódicos da CAPES que envolvem a temática Avaliação na Educação Especial

Autores/as	Título	Ano	Revista
Rosana Carla do Nascimento Givigi; Juliana Nascimento de Alcântara; Raquel Souza Silva; Solano Sávio Figueiredo Dourado	A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências	2015	Educação: teoria e prática
Gabriela Valadão Tannús; Enicéia Gonçalves Mendes; Sabrina Mazo	Avaliação e Educação Especial em São Carlos	2016	Journal of Research in Special Educational Needs

D' Affonseca; Carmelina Aparecida Aragon; Rebeca Ripari			
Francisco Ricardo Mirando Pinto; Romária Menezes do Nascimento; Ana Cristina Silva Soares; Rejane Maria Gomes da Silva	Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão escolar	2017	Revista Online de Políticas e Gestão Educacional
Enicéia Gonçalves Mendes; Sabrina Mazo D'Affonseca	Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados	2018	Revista Educação Especial
Alessandra de Fátima Giocomet Mello; Regina Célia Linhares Hostins.	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	2018	Revista Educação Especial
Márcia Marin; Patrícia Braun	Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	2018	Revista Educação Especial
Anna Augusta Sampaio de Oliveira	A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas	2018	Revista Educação Especial
Mara Silvia Pasian; Enicéia Gonçalves Mendes; Fabiana Cia	Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais	2019	Revista Educação Especial

Fonte: Produção da pesquisadora baseada Portal de Periódicos da Capes.

Observa-se que, dentre os oito artigos encontrados acerca da temática, cinco estão publicados na Revista Educação Especial, dois em revistas que abordam educação de forma geral e um em uma revista internacional. O artigo mais antigo é de autoria de Givigi *et al.* (2015), publicado na Revista Educação: teoria e prática. Essa produção apontou, em seus principais resultados, que as mudanças nos processos avaliativos nas escolas não dependem unicamente do esboço das políticas oficiais, e sim, de como tais políticas são implantadas nos movimentos, discursos e práticas que corroborem para um ambiente escolar inclusivo. Além disso, a pesquisa ainda trouxe a falta de adaptação e conhecimentos de recursos específicos nos processos avaliativos dos alunos das escolas pesquisadas.

No artigo publicado por Tannús *et al.* (2016), foi evidenciado o distanciamento do ensino da classe comum em relação ao planejamento do AEE, que tais atribuições estão sob a responsabilidade do professor da educação especial. Os resultados ainda apontaram que a falta de articulação entre esses dois espaços reflete no delineamento das práticas avaliativas, ou seja, na construção de conceitos e na promoção do desempenho do aluno.

Evidências articuladas aos resultados da pesquisa anterior estão presentes no artigo das autoras, Mendes e D'Affonseca (2018). Em seus resultados, evidenciam a inconsistência na garantia de acesso à escola do aluno público-alvo da Educação Especial, devido à instabilidade de diretrizes claras que orientem a escola e os professores quanto à identificação, ao planejamento e ao desempenho dos alunos nos processos avaliativos.

Em seu artigo, Oliveira (2018) contribuiu com sua pesquisa acerca da avaliação na área da deficiência intelectual, partindo de dois eixos: a identificação e encaminhamentos para SRM e a avaliação pedagógica do professor do AEE. Nos resultados coletados, a autora apontou que há uma discrepância do que é proposto pelas políticas educacionais e a realidade do ensino nas escolas regulares. Tais fatores mostram que o acesso ao AEE depende das condições apresentadas pelo aluno com deficiência, uma vez que essa condição está atrelada à visão clínica, do laudo médico. Os resultados ainda pontuaram que os critérios para avaliar aluno com deficiência intelectual são indefinidos, causando uma confusão na funcionalidade da sala de recursos multifuncionais, confrontada em avaliar as potencialidades do aluno ou seus aspectos biológicos da deficiência intelectual.

Acerca disso, em um artigo recente, Pasian, Mendes e Cia (2019) objetivaram descrever e discutir dados sobre a opinião dos professores da SRM em relação à avaliação dos alunos público-alvo da educação especial. Os dados coletados com 1.202 professores da sala de recursos multifuncionais indicaram que há impasses quanto à identificação do aluno PAEE e ao direcionamento desse aluno à sala de SRM. Os relatos durante a entrevista apontaram a ausência de serviços, como, por exemplo, uma equipe multidisciplinar que auxilie no processo de avaliação dos planejamentos, das atividades específicas e da própria avaliação do aluno PAEE.

Já o artigo escrito por Pinto *et al.* (2017) teve por objetivo verificar como se dá a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na escola, com base no professor da sala comum e do AEE. Os achados dessa pesquisa apontaram que há uma complexidade no que se refere à avaliação do aluno com deficiência e que a condução da avaliação deriva de vários elementos estabelecidos na escola, como critérios e instrumentos avaliativos, nos quais a experiência descritiva demonstra que a mesma dispõe de um compromisso quanto ao conhecimento e à avaliação desses alunos.

Sabe-se que a interação entre os professores da sala comum e do AEE são indispensáveis para que o engajamento escolar do aluno PAEE seja efetivado. Assim, o artigo de autoria de Mello e Hostins (2018) trouxe a problemática acerca das práticas avaliativas do AEE e da sala comum, que se mantêm distintas, uma da outra. Dados os resultados, evidenciou-se que a colaboração dos professores da sala comum e do AEE na construção de um Plano Colaborativo de Atendimento Educacional, para uma aluna com deficiência intelectual, proporcionou discussões acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, bem como a construção coletiva de um instrumento que auxilie no planejamento de uma avaliação emancipatória ao aluno PAEE.

Com o intuito de manifestar a importância da investigação e da discussão em torno da temática “Avaliação na Educação Especial e inclusiva”, o artigo escrito por Marin e Braun (2018) indicou que ainda são poucos os estudos direcionados à avaliação da aprendizagem no contexto de educação especial, apesar da necessidade dessa discussão, principalmente, aos aspectos das práticas nas escolas. A pesquisa ainda acrescenta a mediação como eixo principal dos processos avaliativos. Além disso, as práticas avaliativas articuladas aos recursos, materiais, espaço e tempo, contribuem de forma favorável para o desenvolvimento e efetivação da aprendizagem dos alunos da educação especial.

Observa-se que grande parte dos artigos apresentados anteriormente aponta a necessidade de uma reestruturação de políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial, bem como o trabalho colaborativo dos professores da sala comum e do AEE na perspectiva da construção de planejamento, recursos, atividades, intervenções, estratégias pedagógicas e avaliativas, para que o aluno público-alvo da educação especial usufrua do seu direito à inclusão escolar.

Com base nos aspectos apontados pelos artigos mapeados, percebe-se a necessidade de seguir com as investigações em torno das implicações e desdobramentos nos processos avaliativos na Educação Especial, de modo que sejam levantadas problematizações acerca do AEE, estratégias, intervenções e interação entre os dois espaços, AEE e sala comum e seus respectivos professores, de modo que viabilize pesquisas e estudos posteriores.

Com a iniciação da coleta de dados desta pesquisa de dissertação de mestrado, houve o surgimento de um aluno com deficiência intelectual na turma pesquisada. Dessa forma, foi propício realizar o levantamento dos trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, que, por sua vez, traria possíveis resultados para embasamento teórico, quanto para a realização das análises dos dados. O mapeamento foi realizado na BDTD, com o descritor “Avaliação” e a palavra-chave “Deficiência Intelectual”, apresentando 228 trabalhos relacionados ao descritor e palavra-chave. Os critérios para a inclusão foram baseados na busca da plataforma anterior, descritor e palavra-chave no título, e triagem na leitura dos resumos e os resultados com perspectivas da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (DI). Os critérios para a exclusão foram de pesquisas realizadas no Ensino Fundamental II e Médio, levantamentos e revisões de trabalhos sobre a temática e pesquisas que abordassem outras categorias de avaliação do PAEE que não fosse a deficiência intelectual.

Do total de trabalhos mencionados, foram mapeadas dez pesquisas relacionadas à temática, sendo três teses e sete dissertações.

A seguir, o Quadro 2 traz as descrições em relação ao levantamento de Teses e Dissertações na BDTD.

Quadro 2 – Levantamento de Teses e Dissertações que envolvem a temática Avaliação na Educação Especial BDTD

Autor/a	Título/Ano	Ano	Nível⁷	Instituição/Região⁸
Fernanda Oscar Dourado Valentim	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar	2011	M	UNESP ¹ – Marília-São Paulo
Maria Lúcia Terra	Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual	2014	M	UNESP – Presidente Prudente- São Paulo
Júlia Gomes Heradão	Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas	2014	M	UFSCar ² - São Carlos- São Paulo
Andréia Vieira de Mendonça	Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-CE	2014	M	UFC ³ - Fortaleza-Ceará
Ana Paula Lima Barbosa	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições	2016	T	UFC -Fortaleza-Ceará
Stephânia Cottorello Vitorino	Avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública	2016	T	UNESP- Araraquara-São Paulo
Anaí Cristina da Luz Stelmachuk	Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública	2017	T	UFSCar- São Carlos-São Paulo
Lelyane Silva e Luz	Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual	2017	M	UFU ⁴ - Universidade Federal de Uberlândia
Telma Raimundo do Nascimento	Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino	2017	M	UFG ⁵ - Goiânia-Goiás
Sheila Maria Muniz	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental de Jericoacoara-CE	2018	M	UFC- Jericoacoara-Ceará

Fonte: Produção da pesquisadora baseado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A partir das pesquisas selecionadas, pôde-se verificar que Valentim (2011) objetivou identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar para

⁷ (D) Doutorado; (M) Mestrado

⁸ (1) UNESP -Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. (2) UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. (3) UFC- Universidade Federal do Ceará. (4) UFU – Universidade Federal de Uberlândia (5) UFG- Universidade Federal de Goiás.

os alunos com deficiência intelectual, matriculados em escolas municipais do Ensino Fundamental – Ciclo I de uma cidade do interior de São Paulo, além de possibilitar à escola e ao professor um instrumento para o processo de avaliação em Língua Portuguesa. Os participantes da pesquisa foram seis professores de alunos com deficiência intelectual. Dentre os seis professores, três aplicaram o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) com seus alunos com DI. A pesquisa ainda contou com entrevistas, realizadas por meios de roteiros iniciais com os seis participantes e um roteiro final para os professores que participaram da intervenção com o uso do RAADI. Diante disso, os resultados demonstraram que, inicialmente, as concepções dos professores são limitadas acerca da deficiência intelectual, da inclusão e avaliação desses alunos. Todavia, segundo os professores, o uso do RAADI atuou de forma positiva, permitindo não só a identificação das dificuldades dos alunos com DI, mas perspectivas de novos direcionamentos acerca das práticas pedagógicas destes, como também o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Com o objetivo de analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual em classes regulares e SRM de quatro escolas municipais do interior paulista, buscando identificar as implantações dessa avaliação para o desenvolvimento dos referidos estudantes, Terra (2014) também elencou, em sua pesquisa de mestrado, a temática e a problematização do processo avaliativo para o estudante com deficiência intelectual. A autora embasou-se na construção do referencial teórico acerca de pressupostos da teoria histórico-cultural sobre concepções de avaliação mediadora e formativa e dos princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisadora trouxe como hipóteses inseguranças existentes no sistema de ensino, além das dúvidas para legitimação da avaliação favorável a uma educação inclusiva para os estudantes com deficiência intelectual. A metodologia utilizada foi de natureza descritivo-analítico, por meio da realização de uma revisão bibliográfica e documental, entrevistas e observação. Como base técnica para análise de dados, utilizou-se da análise do conteúdo. Os resultados demonstraram que é necessária a introdução de um sistema de avaliação que inclua diferentes dimensões, com serviços de apoio favoráveis à organização e à qualidade escolar, em nível social. Em relação à definição dos conteúdos e objetivos educacionais para o estudante com deficiência intelectual, o contexto investigativo, conteúdos e expectativas atuaram de maneira simplificada, isto é, as práticas diretamente relacionadas aos aspectos metodológicos apontaram para a urgente revisão da formação docente inicial e contínua. Os dados apontaram que não há uma sistematização de protocolos de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual, bem como a ausência de aprofundamento teórico acerca dos processos avaliativos, afetando os

resultados observados na condução das avaliações, conteúdos e intervenções necessárias para progresso escolar dos alunos. Por outro lado, os problemas levantados durante a análise, em relação à avaliação da aprendizagem escolar, permitiram certificar que a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular oferece maiores benefícios para a aprendizagem, desenvolvimento e autonomia desses alunos, mesmo diante das limitações em determinadas situações.

Heradão (2014) tratou da problemática que circunda a realização da avaliação pedagógica para a frequência do atendimento dos alunos com deficiência intelectual nas salas de recursos. Dessa forma, a autora teve como objetivo principal de sua pesquisa identificar e examinar aspectos relevantes no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual. Quanto os aspectos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, característica de pesquisa participante. Os sujeitos da pesquisa são cinco professores de salas de recursos de deficiência intelectual de escolas estaduais do Estado de São Paulo. Os resultados partiram da indicação das professoras acerca dos seguintes documentos da avaliação pedagógica: Ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica; Roteiro de entrevista com o aluno; Ficha de entrevista estruturada com os pais e atividades a serem realizadas pelos alunos. Dessa forma, as professoras identificaram a construção de uma avaliação pedagógica permissível a caracterizar os alunos que pertencerem ao público-alvo da sala de recursos de DI.

Mendonça (2014) investigou 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, Ceará. A pesquisa trata de um estudo de caso, realizada com sete professores de salas regulares e 16 famílias e/ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual. Os resultados indicaram que, além das concepções limitadas dos professores sobre deficiência intelectual, educação inclusiva e a avaliação da aprendizagem, são colocados em questão problemas relacionados com a formação continuada e adequada. Além disso, há dificuldades com falta de aporte físico e estrutural da escola e relacionamento da família e escola com a inclusão.

Barbosa (2016) investigou a avaliação de alunos com deficiência intelectual desenvolvida no AEE da rede de ensino de Fortaleza, Ceará, com ênfase na aquisição da escrita, visando à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação. Na metodologia, a pesquisa contemplou uma abordagem qualitativa, sendo do tipo de pesquisa-ação. O lócus da pesquisa foi uma escola com tradição no atendimento de alunos com deficiência. Os instrumentos

utilizados para a coleta de dados foram análise documental, entrevista e sessões reflexivas de trabalho. Uma técnica da Célula de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, e, no âmbito escolar, o coordenador pedagógico, a professora do AEE e quatro professoras do ensino regular foram os participantes da pesquisa. A técnica para análise dos dados foi a Análise do Discurso. De acordo com os resultados, a investigação de avaliação do AEE consiste em aspectos variados acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Os achados demonstraram que há subutilização dos resultados, inexistindo monitoramento do processo de avaliação na rede de ensino. Em relação às professoras do ensino regular, há uma tendência em relação à crença sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, apartando-se de percepções fundadas em preconceito e estereótipo. Os resultados ainda apontaram a necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, a articulação de ação e planejamento conjunto entre os professores do ensino especializado e do ensino regular. Em suma, o coordenador pedagógico é o agente potencial em criar espaço-tempo entre os professores, especializado e regular. A recomendação foi a criação de um documento orientador para os professores, escolas e sistema de ensino, com a proposta de contribuir na articulação entre o AEE e o ensino regular.

Stelmachuk (2017) objetivou identificar as concepções de professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre deficiência intelectual e avaliação, a partir de um curso de formação. A pesquisa foi realizada em um município do estado do Paraná com professoras das salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares, cursistas de uma formação sobre avaliação pedagógica. Os resultados demonstraram que as concepções das cursistas acerca da deficiência intelectual variaram entre visão organicista e perspectiva interacionista. No tocante às práticas, as cursistas possuíam conhecimento para encaminhar os alunos para uma avaliação acerca das normas utilizadas pelo município. Além disso, parte das cursistas se opunha à participação de profissionais da escola na avaliação dos alunos. Os achados também demonstraram que os diagnósticos dos profissionais da área clínica são importantes, todavia, há críticas quando esses diagnósticos vão de encontro às perspectivas da escola. Com a realização da avaliação pedagógica na escola, destacam-se relatos sobre alunos que tiveram seus processos de aprendizagem ressignificados, deixando assim, de serem encaminhados para a avaliação psicológica para a identificação de uma suposta deficiência. E, por fim, os resultados apontaram que a formação ofertada para as cursistas gerou mudanças em relação às concepções acerca da deficiência intelectual e os seus processos avaliativos.

Luz (2017) trouxe em evidência o processo avaliativo do aluno com deficiência intelectual na escola. O objetivo principal da pesquisa foi compreender os procedimentos avaliativos aplicados por uma professora no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual no ensino regular, do quarto ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada na pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa em um método de estudo de caso. Realizou-se observação participante em sala de aula, além de entrevista com uma professora, como também a tomada de notas de campo para compreender as práticas de avaliação. Os resultados indicaram que há a necessidade de refletir acerca dos procedimentos avaliativos, bem como, do processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Foram evidenciados que as professoras utilizavam como procedimentos avaliativos atividades “para casa”, estudos dirigidos, trabalhos interdisciplinares e provas bimestrais. Em relação à concepção, os resultados demonstraram que a concepção da professora acerca da deficiência intelectual minimizou o potencial de aprendizagem dos estudantes. Esse fator consistiu na elaboração de materiais adaptados à estudante para facilitar a realização das atividades pedagógicas sem progresso em conteúdo de maior complexidade.

Com o intuito de investigar a avaliação dentro de um contexto de escola para todos, Vitorino (2016) teve por objetivo principal de sua pesquisa, desvelar a percepção que as professoras das salas comuns 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 vem desenvolvendo e as condições efetivas para uma prática mais formativa no cotidiano escolar. Na metodologia, utilizou-se da abordagem qualitativa, com as técnicas de análise documental, observação e questionário com as professoras das salas regulares e sala de recursos multifuncionais. Os resultados apontaram que há necessidade da avaliação da aprendizagem dos alunos com DI ser reconfigurada acerca de parâmetros flexíveis, adaptação de conteúdos e instrumentos avaliativos diversos. Os achados também demonstraram que a partir da mediação da professora os alunos apresentaram maior compreensão e reflexão e que o uso do instrumento portfólio atuou de forma positiva para a avaliação e aprendizagem dos alunos. Finalmente, os resultados apontaram que o desalinho entre o que é proposto em uma escola inclusiva e uma educação efetiva, detém o desenvolvimento dos alunos PAEE, de acordo com suas reais possibilidades de desenvolvimento.

Muniz (2018) levantou em questão problemas relacionados à prática da avaliação da aprendizagem das escolas contemporâneas, à classificação, à seleção e à exclusão, o que vai de encontro à perspectiva de uma educação inclusiva. Assim, o objetivo da pesquisa foi investigar 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, Ceará. A pesquisa teve a abordagem qualitativa com 17 sujeitos, entre eles, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e familiares de alunos com DI. Para a realização da coleta foram utilizados questionários, entrevistas, análise documental e observações. De acordo com os principais resultados, o ambiente escolar encontrou-se inadequado para atender de forma inclusiva às especificidades dos alunos. Os sujeitos apontaram dificuldades com a ausência de formação continuada tanto acerca da inclusão, quanto para avaliar a aprendizagem dos alunos com DI, e também, concepções que limitam a perspectiva para uma educação inclusiva.

Nascimento (2017) embasou-se na perspectiva da avaliação diagnóstica, mediadora e formativa para contribuir com as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, objetivou, em sua pesquisa, identificar como ocorre a avaliação inicial para identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência intelectual do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia, e se essa avaliação favorece a aprendizagem do aluno com DI. A pesquisa contou com cinco escolas do município de Goiânia, sendo dois professores participantes de cada escola, totalizando dez sujeitos. Os resultados evidenciaram que não há contribuição para aprendizagem dos alunos por meio da avaliação pedagógica utilizada pelos docentes. Além disso, os discursos teórico-metodológicos dos docentes demonstraram contradições acerca da inclusão. E, por fim, os resultados indicaram a suma importância do uso de uma avaliação diagnóstica, formativa e mediadora, com vista na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno com DI.

A priori, foi possível constatar que o quantitativo das pesquisas sobre a temática avaliação para alunos com deficiência intelectual ainda é bastante inferior à sua real necessidade de ser problematizada, frente aos resultados apontados.

No que concerne às concepções dos professores acerca da deficiência intelectual e avaliação, apresentam-se de forma limitada e restrita à perspectiva organicista, pautadas em estereótipos, o que gera poucos esforços para a criação de mecanismo avaliativos com vistas à aprendizagem.

Os resultados também demonstraram a demasiada ausência de formação continuada e adequada para atuar com alunos PAEE e, especificamente, alunos com DI. Além disso, a falta de estrutura da escola e o envolvimento da família no processo de inclusão e a falta de base teórico-metodológica também são índices dos problemas apontados.

Quanto aos indicativos necessários para uma avaliação significativa, os resultados evidenciaram necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica, mediadora e formativa, com perspectivas em Vygotsky, a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal para desenvolver

potencialidades dos alunos com DI. As pesquisas também demonstraram que o uso de instrumentos avaliativos diversos viabiliza um processo de aprendizagem significativo para os alunos com DI. Pontualmente, a pesquisa de Valentim (2011) trouxe o uso do RAADI de forma positiva para nortear os professores, não só acerca das dificuldades dos alunos com DI, mas também, das possibilidades e novos olhares para uma aprendizagem significativa.

Frente à quantidade de pesquisas científicas disponíveis nas duas plataformas digitais apresentadas, a temática avaliação, em sua amplitude, elenca uma problemática acerca da sua atuação como um mecanismo de exclusão e classificação, no tocante, aos alunos PAEE.

As pesquisas evidenciaram que os professores avaliam de forma diferente, e que esse indicativo está atrelado às concepções e formação de cada um. Além disso, os dados emergiram a grande dificuldade dos professores em avaliar os alunos com algum tipo de deficiência, seja para o encaminhamento para o AEE, ou mesmo, no cotidiano escolar. Os dados ainda denotaram estereótipos e preconceito por parte dos professores, sobretudo, em reconhecer a avaliação como um mecanismo para elegibilidade do laudo médico e acesso do aluno ao serviço do AEE. Com isso, ficou evidente a necessidade de os professores possuírem uma formação específica, para que suas ações docentes estejam embasadas na perspectiva da educação inclusiva.

Em suma, os resultados também indicaram que o planejamento coletivo, a participação da família no contexto diário dos alunos, as estratégias, ações e avaliações atreladas à dinâmica pedagógica do ensino especializado vinculado ao ensino comum, bem como a utilização de instrumentos avaliativos destinados às especificidades dos alunos, colaboram de maneira positiva para o desenvolvimento do aluno PAEE.

Portanto, as produções acadêmicas mapeadas, um olhar crítico e reflexivo acerca da atuação da avaliação no contexto de educação inclusiva. Embora os dados demonstrem que, por vezes, a avaliação serviu como engrenagem excludente, as possibilidades de mudanças também são apresentadas como subsídios para transformação e inclusão escolar dos alunos PAEE.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto inicial foi submetido à avaliação junto ao Comitê de Ética, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo este aprovado sob o parecer nº 4.563.885 (ANEXO A).

Com o intuito de garantir resguardo da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, como também o fornecimento dos dados de maneira ética, o presente trabalho cumpriu com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde com a coleta das assinaturas das professoras no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nas quais assinalaram a participação neste estudo.

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

5.2.1 Critérios de Seleção dos Sujeitos da Pesquisa

Com vistas ao objeto da pesquisa, processo avaliativo do aluno PAEE, tornou-se pertinente utilizar como critério de escolha os sujeitos mediadores desse processo. A escolha das participantes se deu por serem professoras de escola pública, por exercerem o papel docente de professora do AEE e do ensino comum de turma de 5º ano e por atuarem como agentes educacionais diretamente responsáveis pela mediação e construção da aprendizagem dos alunos PAEE. A escolha da professora do ensino comum foi relacionada a série que está lecionando, o 5º ano.

Além disso, a escolha também partiu da intenção de compreender como esses professores atuam no processo avaliativo dos alunos PAEE, uma vez que, o compartilhamento da avaliação do aluno tanto no ensino comum quanto no AEE são fundamentais para que as ações pedagógicas de ambas as modalidades sejam reavaliadas, reorganizadas para novas tomadas de decisões. Dessa forma, pretendem-se identificar, as concepções dessas professoras acerca dos processos avaliativos dos alunos PAEE, e os desafios, impedimentos estruturais, sociais, pedagógicos e de acessibilidade enfrentados para avaliar os alunos no cenário escolar de ensino remoto, em um momento vulnerável de pandemia mundial, como também se há uma proposta de ensino colaborativo, organização, planejamento, estratégias e ações entre os professores dessas duas esferas, ensino comum e AEE.

Tais perspectivas fomentam para um processo avaliativo na perspectiva da mediação e inclusão, tendo em vista que a avaliação da aprendizagem atua de forma contínua, atrelada aos processos de ensino e aprendizagem. Isto é, as estratégias e ações pedagógicas desenvolvidas necessitam ser pensadas e discutidas coletivamente, considerando as especificidades e particularidades do aluno, e ao mesmo tempo, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas, possibilitando repensar em novas estratégias para um caminho avaliativo potencialmente significativo e inclusivo.

5.2.2 Caracterização dos Participantes

Com base nos critérios de escolha relacionados à construção do processo avaliativo dos alunos PAEE, os sujeitos da pesquisa foram duas professoras, uma professora polivalente do ensino comum, responsável por uma turma do 5º ano do ensino fundamental e uma professora do AEE responsável por todos os alunos PAEE dos dois períodos ofertados pela escola, manhã e tarde. Para traçar o perfil das professoras, as informações referidas foram solicitadas por meio de mensagem do aplicativo *WhatsApp*, no contato individual de cada professora. Dessa forma, desenharam-se os perfis a seguir:

5.2.2.1 Professora do Ensino Comum

A professora tem 53 anos de idade, começou a carreira docente com magistério e, no ano de 2003, concluiu o curso superior em Pedagogia em uma instituição de ensino privado. Realizou uma pós-graduação em Supervisão e Orientação Educacional, com finalização em 2009. Possui 30 anos de experiência como professora na educação básica, e não chegou a atuar na gestão pedagógica e nem em outra etapa de educação. Quanto ao vínculo empregatício, a professora trabalha como prestadora de serviço desde o início do ano letivo de 2021.

5.2.2.2 Professora do Atendimento Educacional Especializado

A professora tem 33 anos de idade, dispõe de formação inicial em Pedagogia em uma universidade pública federal, com conclusão no ano de 2011. Realizou duas pós-graduações, uma em Supervisão e Orientação Educacional, finalizada em 2013, e a outra em Psicopedagogia, concluída no ano de 2017. Atua no AEE há cinco anos, mas já atuou como professora no ensino fundamental por cinco anos. Ela tem oito anos de enquadramento

empregatício por meio de prestação de serviço à escola pesquisada, sendo cinco como professora do AEE e não possui formação específica na área da Educação Especial ou em AEE.

5.3 LOCAL E PERÍODO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade de grande porte do estado da Paraíba. A escolha se deu a partir de critérios embasados nos números de alunos matriculados no AEE nas escolas municipais da cidade onde a pesquisa foi realizada e o resultado do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB). Assim, para validar tais critérios, foi realizado um levantamento junto a Secretária de Educação da cidade em que a escola se localiza, acerca do censo quantitativo de alunos matriculados no AEE das escolas pública municipais da cidade, totalizando 1.597 alunos no ano de 2020.

Para a seleção da escola pesquisada, considerou-se o número mediano de matrículas no AEE, como também a nota do IDEB. A escola selecionada possuía 38 (trinta e oito) alunos matriculados no AEE e nota 6.3 no IDEB. Posteriormente, em contato com a escola, evidenciou-se que no ano vigente, mesmo em crise pandêmica, o número dessas matrículas subiu para 43 (quarenta e três) alunos no total.

Com relação aos critérios estipulados, no caso o número de matrículas de alunos no AEE, criou-se a perspectiva do número atrelado a acessibilidade do serviço, ou seja, a oferta a uma quantidade considerável de alunos. Todavia, ressalta-se que um número extenso de matrículas não garante que a escola trabalhe com perspectivas de uma educação inclusiva. Para tal, são necessários diversos fatores internos e externos.

Com relação à média do IDEB, foi atrelada a escolha de alunos do 5º ano, visto que, esse nível de ensino participa de avaliações externas nacionais e municipais, como também determina a finalização do ciclo do Ensino Fundamental I. Dessa forma, as pesquisas acerca da temática demonstram que as avaliações externas influenciam diretamente na avaliação da aprendizagem dos alunos, como também, no ensino dos professores. Por vezes, a escola dinamiza conteúdos, atividades e avaliações internas com vistas ao preparo do aluno para as avaliações externas. Quanto a isso, Bonamino e Sousa (2012, p. 383) pontuaram esse fenômeno em “ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo”. Dessa forma, refletir acerca do processo avaliativo do aluno, consiste que todos os aspectos educacionais influenciam de forma positiva

e negativa, inclusive, as avaliações externas e seus resultados. É oportuno frisar que a escolha desse critério não torna a pesquisa conivente a cultura de rankings institucionais.

Quanto ao período de duração da pesquisa, estipulou-se acerca de um semestre letivo, com intuito de acompanhar de forma contínua o processo avaliativo os alunos PAEE.

5.4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

5.4.1 Tipo e enfoque da Pesquisa

No que tange aos aspectos do estudo, em suas características estruturais e epistemológicas, a pesquisa apoia-se em uma abordagem qualitativa dentro das perspectivas que buscam corresponder aos objetivos e a profundidade do problema. De acordo com Minayo (2009), dado aspectos correspondem às relações particulares das crenças, valores e atitudes, significados em que a realidade não pode ser quantificada. Ou seja, o objeto de investigação é compreendido a partir dos significados atribuídos a ele, de forma interativa e relacional entre os sujeitos escolares, professores e alunos.

Quanto ao enfoque, a pesquisa pretendeu utilizar o estudo exploratório de campo em busca respostas instituídas acerca das concepções, estratégias e instrumentos que constituem o processo avaliativo dos alunos público-alvo da educação especial no ensino remoto. O estudo exploratório de campo tem “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

Dada a natureza do objeto de estudo, o processo avaliativo do aluno PAEE no ensino remoto se caracterizou em circunstâncias atípicas em um cenário de pandemia e isolamento social. Partindo de um processo inusitado que consolidou o cenário educacional e escolar durante a presente pesquisa, optou-se pelo estudo de caso ancorado em Yin (2001. p. 19) “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Justifica-se a escolha por considerar que a pesquisa se configurou em um contexto raro, antes não vivenciado pelos sujeitos. Com isso, o processo de escolarização, assim como seus respectivos atores, sua estrutura, planejamento e organização foram modificados devido ao contexto de ensino remoto adotado pelas escolas.

Tais aspectos também sinalizam a presente pesquisa por um objeto de estudo com perspectivas vigentes ao novo cenário pandêmico, uma vez que trabalhos com temáticas específicas aos diversos fenômenos escolares ainda estão sendo desenvolvidas durante os anos de 2020 e 2021. No tocante à avaliação no ensino remoto, realizaram-se buscas para embasamento e discussão teórica e analítica para o presente estudo, todavia, apresentou-se um baixo índice de literatura dessa natureza específica, o que eleva a importância desse estudo e a justificativa da escolha do método.

Algumas vezes, por exemplo, um estudo de caso único pode ter sido escolhido porque era um caso revelador - ou seja, um estudo que analise alguma situação da vida real que os cientistas sociais não puderam estudar no passado. O caso será visto em si mesmo, provavelmente, como uma descoberta e oferecerá uma oportunidade para realizar um estudo de caso exemplar. Alternativamente, um caso importante pode ter sido escolhido devido ao desejo de se comparar duas proposições concorrentes; se as proposições estiverem no cerne de uma teoria bem conhecida- ou reflitam algumas das principais correntes de pensamento em uma disciplina - provavelmente o estudo de caso será significativo. (YIN, 2001, p. 181).

Para se investigarem os processos avaliativos em um contexto escolar acometido pela pandemia, o estudo de caso caracteriza-se por exploratório, o que de acordo com Yin (2001, 181) apresenta investigação de casos pouco investigados, cujo exige maior aprofundamento.

5.4.2 Contato com a escola

Após a seleção da escola a ser pesquisada, houve tentativas do contato inicial com a instituição via ligação telefônica, mas não houve retorno. Deste modo, foi necessário realizar um contato presencial com a escola para uma conversa em relação à disponibilidade e autorização da pesquisa. A pesquisadora foi recebida pela gestora administrativa, a qual acatou a proposta da pesquisa, disponibilizando informações e suportes necessários para tais andamentos. Foi acordada que a pesquisa teria início perante as documentações legais autorizadas da Secretaria da Educação Municipal, como também a aprovação do projeto ao comitê de ética. Já o segundo contato, aconteceu de forma breve, para realização da coleta da assinatura da gestora na Carta de Anuência, documento que confirma a participação da escola na pesquisa.

5.4.3 Contato inicial com as participantes da pesquisa

Com os trâmites legais da pesquisa efetivados, a gestora administrativa da escola realizou a mediação entre a professora do AEE e a pesquisadora. O primeiro contato aconteceu via mensagem pelo aplicativo *WhatsApp*. Na troca de mensagens, foi acordada uma conversa formal para o dia seguinte, via ligação telefônica, com vistas a apresentação da proposta da pesquisa.

No contato conseguinte, após a explicação da proposta da pesquisa, as informações acerca da coleta de dados, como também o resguardo ético da identidade dos sujeitos, a professora concordou em participar da pesquisa. No ensejo, colheram-se dados para a obtenção de critérios de escola entre as quatro turmas de 5º anos. No tocante, a professora informou que todas as turmas referidas possuíam dois alunos PAEE. Para tanto, esta sugeriu que entre as quatro turmas fosse escolhido o 5º ano C, por ressalvas acerca de um aluno com deficiência intelectual da turma referida ser alfabetizado no auge da pandemia no ano de 2020. Com isso, teriam duas vertentes de processo avaliativo, uma de um aluno veterano da escola e outro novato com laudo de Dislexia, mas que dispõe dos serviços de apoio do AEE.

O quarto contato com a professora do AEE aconteceu na escola pesquisada, de forma presencial, com todos os protocolos de distanciamento e higienização. Esse encontro culminou no conhecimento da SRM, na caracterização dos alunos PAEE da turma pesquisada, acesso às cópias de documentos utilizados com os alunos no AEE, coleta de informações quantitativas do número de alunos e da organização do atendimento durante o modelo de ensino remoto.

Já o primeiro contato com a professora do ensino comum aconteceu por trocas de mensagens pelo *WhatsApp*. Em uma breve conversa, houve o combinado de uma ligação telefônica. Nesse segundo contato, a professora disponibilizou informações gerais da turma do 5º ano C, na qual está lecionando, como também relatos acerca dos alunos PAEE.

Para contribuir com os dados elencados nas observações, foi combinado com as duas participantes da pesquisa a realização de contatos semanais, via ligação telefônica, trocas de mensagens de áudio e escrita no contato privado do *WhatsApp*.

5.5 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

A proposta inicial do trabalho estava na realização de coleta de dados diretamente no lócus da pesquisa, uma vez que, havia perspectivas para a volta as aulas presenciais das escolas públicas. Todavia, com a “segunda onda” de pessoas infectadas pela COVID-19 e o lento

processo de vacinação no ano recorrente, as escolas municipais do Estado da Paraíba permaneceram no modelo de ensino remoto. Com isso, a pesquisa necessitou reorganizar a coleta dos dados, utilizando os mesmos instrumentos, mas respeitando o distanciamento social da escola, adaptando as técnicas a realidade de ensino remoto. Dessa forma, foram utilizados os instrumentos de coleta dos dados, observação por meio dos grupos de WhatsApp do ensino comum e do AEE, conversas com as duas professoras via ligação telefônica e mensagens de áudio e texto (registrados em diário de bordo) e entrevista semiestruturada.

5.5.1 Observações

Para corresponder aos objetivos iniciais da pesquisa utilizou-se a priori a observação como técnica de coleta de dados. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 190), a “observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Conforme as autoras, a observação não se dá apenas nas ações de ver e ouvir, mas de investigar os acontecimentos que se deseja pesquisar.

Inicialmente, pensar na observação como uma técnica de coleta de dados no modelo de ensino remoto se tornava bastante improvável para a qualidade e veracidade dos dados. No entanto, as pesquisas precisaram, assim como esta, reinventar-se, conforme o cenário pandêmico, inclusive, trazer em suas temáticas os impactos culturais, sociais, educacionais, econômicos e psicológicos gerados pela COVID-19. Dessa forma, a Carta Circular do CONEP/SECNS/MS nº 1/2021 de 03 de março de 2021, ocupou-se em orientar os procedimentos em pesquisa em natureza virtual (BRASIL, 2021):

- 0.1. Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.
- 0.2. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.

Dessa forma, as observações da presente pesquisa acompanharam a realidade do calendário das escolas do país, impostas pelo Parecer do CNE/CP nº 05/2020, que trata, a cunho nacional, a reorganização do calendário escolar de forma não presencial com vistas à pandemia da COVID-19. Como também, a Resolução 120/2020 de 07 de maio de 2020 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, que orienta o regime especial as redes de ensino Municipal e

Estadual da Paraíba, acerca da reorganização do calendário e das atividades curriculares das escolas.

Para entender a realização da dinâmica da coleta via técnica de observação, é indispensável entender o formato das aulas da escola pesquisada no ensino remoto, uma vez que, cada escola se organizou de acordo com as resoluções operacionais locais. O funcionamento da escola pesquisada aconteceu de forma remota com aulas síncronas via mensagens e atividades compartilhadas no grupo de *WhatsApp*, formado por cada turma/ano da escola, tal como, no contato privado com a respectiva professora da turma.

De maneira igual, aconteceu com o AEE: a comunicação e o envio das atividades foram realizados via grupo de *WhatsApp*. Ao que se difere do ensino comum, o grupo é geral, formado por todos os responsáveis e alunos PAEE. O atendimento também aconteceu de maneira individual, entre a professora, aluno e responsável, em trocas de mensagens no contato privado de cada um, ou até mesmo via ligação telefônica.

Os grupos atuaram como uma espécie de sala de aula virtual, formados pela equipe pedagógica: uma professora do ensino comum, responsável por lecionar naquele determinado nível de ensino, pelos professores de componentes curriculares específicos (ensino religioso, artes e educação física), pelas gestoras administrativa e pedagógica, a professora do AEE, como também alunos, pais e responsáveis⁹. A sala virtual é nomeada pelo ano e nome da escola.

O início das observações se deu após os trâmites legais das documentações e a confirmação da participação dos sujeitos na pesquisa. Com isso, as professoras inseriram o contato da pesquisadora nos dois grupos de *WhatsApp*, o do ensino comum e do AEE. A critério de conhecimento dos participantes dos grupos virtuais, a pesquisadora foi autorizada a realizar uma breve apresentação acerca da pesquisa para ciência de todos.

As observações aconteceram entre os meses de março a junho de 2021, com a finalização dos dois bimestres letivos. Durante esse período, as observações aconteceram diariamente nos grupos de *WhatsApp*, nos cinco dias úteis da semana, exceto pelas eventualidades dos feriados nacionais. Em regra, a turma pesquisada mantinha-se no horário matutino, todavia, alguns alunos enviavam atividades em vários horários do dia, já que muitos desses dependiam do aparelho telefônico de algum responsável, que por vezes não se encontrava em casa para envio das atividades, da contabilização da presença, ou mesmo para

⁹ O acesso às tecnologias foi bastante restrito. Grande parte dos alunos não possuíam computadores nem aparelhos telefônicos. Dessa forma, utilizaram o contato de um dos responsáveis da família para realização e participação nas aulas virtuais.

intervenções e dúvidas recorrentes. Ressalta-se que, alguns alunos procuravam as professoras fora do grupo, no bate-papo privado.

Além do acompanhamento das mensagens, atividades, áudios e vídeos, provas e simulados postados pelas professoras e alunos, eram realizados diariamente “*prints*”¹⁰ de todos esses materiais para formação de dados na íntegra. Posteriormente, essas imagens eram armazenadas em um grupo de *WhatsApp* composto apenas pela pesquisadora, com data e identificação do grupo correspondente, ensino comum e AEE.

Como combinado anteriormente com as participantes da pesquisa, houve trocas de mensagens e ligações telefônicas para obtenção de informações a respeito dos alunos PAEE do 5ª ano C. Estimava-se que a frequência desses contatos acontecesse semanalmente, em um dia pontual, a fim de colocar em pauta assuntos da semana anterior. Porém, devido à demanda das professoras, esses contatos aconteceram de forma esporádica, ou seja, sem a escolha de um dia determinado na semana. Os contatos, por vezes, também aconteceram mais de uma vez por semana, dependendo da movimentação e ações diárias das professoras e dos alunos. De forma geral, os contatos com a professora do AEE aconteceram com mais frequência, sobretudo, via ligação telefônica.

Segue o Quadro 3, com os respectivos contatos via *WhatsApp* e ligação telefônica com as participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Contatos com as participantes da pesquisa durante as observações

DIAS	CONTATO/MOTIVO
02/03/2021	Primeiro contato via mensagem com a professora do AEE.
03/03/2021	Primeira reunião com a professora do AEE, via ligação telefônica. Apresentação da proposta do projeto, bem como, coleta de dados e informações para estabelecer critérios para escolha da turma para realização das observações.
04/03/2021	Contato com a professora do AEE, via aplicativo <i>WhatsApp</i> , para definição da turma a ser observada. Envio dos arquivos online da autorização da prefeitura e do parecer do comitê de ética para realização da pesquisa.
08/03/2021	Visita à escola para ajustes da pesquisa com a professora do AEE, bem como, colher dados, informações e documentos para sistematização dos dados.
10/03/2021	Primeiro contato com a professora da sala comum, via <i>WhatsApp</i> .
11/03/2021	Segundo contato com a professora da sala de ensino comum via ligação telefônica.
06/04/2021	Contato semanal com a professora do AEE acerca das demandas dos alunos atendidos.
15/04/2021	Contato semanal com a professora do AEE acerca das demandas dos alunos atendidos.
20/04/2021	Contato com a professora do ensino comum via trocas de mensagens do <i>WhatsApp</i> .

¹⁰ Captura de imagens de tela por meio de aparelho celular ou computador.

23/04/2021	Resposta da professora do ensino comum via mensagens de <i>WhatsApp</i> de algumas perguntas em relação aos alunos apontados pelas professoras com necessidade de apoio do AEE.
21/04/2021	Contato semanal com a professora do AEE acerca das demandas dos alunos atendidos.
30/04/2021	Contato semanal com a professora do AEE via telefone acerca das demandas dos alunos atendidos.
05/05/2021	Contato com a professora do ensino comum via mensagem de <i>WhatsApp</i> , acerca do simulado realizado na semana anterior.
10/05/2021	Contato com a professora do AEE acerca do feedback dos simulados.

Fonte: Produção da pesquisadora baseado na coleta dos dados.

Todos os contatos apresentados no quadro geraram um diário de bordo. Os contatos via ligação telefônica eram pontuados em tópicos manualmente escritos em um caderno e posteriormente, detalhado no diário de bordo transcrito em um arquivo armazenado no computador. Já as mensagens escritas e os áudios trocados pelo *WhatsApp* foram transcritos para o mesmo arquivo de forma fidedigna.

5.5.2 Entrevistas

Com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, foi utilizado além das observações, a técnica de entrevista semiestruturada com as duas professoras atuantes com dois alunos que recebiam o atendimento educacional especializado. Sendo uma do ensino comum, que leciona no 5º ano C, e a outra do AEE, abordando reflexões acerca da temática, compreendendo os processos avaliativos e o uso de ferramentas avaliativas no contexto diário dos alunos participantes. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.195), “entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram construídos roteiros (APÊNDICES A e B), com base na literatura de Manzini (2003). Foram dois roteiros, sendo um para cada professora, contendo perguntas similares e específicas acerca da atuação específica de cada uma. As perguntas foram sequenciais em seis blocos temáticos, sendo no total 23 (vinte e três) perguntas para professora do ensino comum e 17 (dezessete) perguntas para a professora do AEE, variando entre duas e cinco perguntas por blocos. Essa organização, segundo Manzini (2003), intenciona objetivar os mesmos assuntos e auxiliar nos conceitos específicos da pesquisa, como também, para criar eixos analíticos para a categorização dos dados.

Para viabilizar legitimidade nas entrevistas com a participantes, o roteiro foi submetido à análise dos juízes, sendo estes participantes do grupo de pesquisa em Educação Especial, na qual a pesquisadora faz parte. Após o envio prévio do roteiro para análise dos juízes, assim como a apresentação da proposta junto ao projeto inicial da pesquisa, o grupo emitiu sugestões e contribuições pontuais.

Após os ajustes, as entrevistas foram agendadas de forma prévia, conforme a disponibilidade das duas participantes. As entrevistas se deram no sétimo mês do ano vigente, de forma virtualmente, em comunicação síncrona, pela ferramenta “*Google Meet*”, em sessão única e individual com cada sujeito, em datas distintas.

As entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes e com o resguardo ético do TCLE. A entrevista com a professora do ensino comum totalizou em 49 minutos, e com professora do AEE 28 minutos e 48 segundos. Em seguida, os materiais das gravações foram visualizados e transcritos na íntegra, transformados em dois arquivos distintos.

5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da análise dos dados, utilizou-se a técnica de triangulação, por se tratar de participantes distintos, professora do AEE e do ensino comum, e do cruzamento dos dados empíricos por meio de técnicas diferentes, entrevistas, observações, mensagens de texto e áudio na rede social *WhatsApp* e conversas via ligação telefônica. Conforme Minayo (2010, p. 29), a triangulação dos dados permite “[...] combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista”. Com o intuito de diferenciar os dados dos diferentes instrumentos de coleta, foi utilizado nas respostas das entrevistas recuo de quatro centímetros nos parágrafos, com estilo de fonte itálico e fonte negrito para identificação das professoras. Já nos registros do diário de bordo utilizou-se também o recuo de quatro centímetros nos parágrafos e estilo de fonte negrito.

Para discutir os dados coletados na investigação acerca dos significados e conteúdos contidos na comunicação entre as mensagens das entrevistas e do diário de bordo construído por meio de mensagens de texto e áudio do *WhatsApp*, como também das conversas via ligações telefônicas, emitidas pelas participantes da pesquisa, a técnica que mais se adequou foi a Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (1977). De acordo com a autora, Análise do Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A Análise de Conteúdo propõe muito mais do que promover a descrição analítica das mensagens emitidas. A técnica propõe entender os significados que estão em segundo plano da comunicação do emissor, ou seja, o que está por traz da mensagem, como também como essa mensagem será recebida. No tocante a pesquisa, a Análise de Conteúdo buscou entender os significados do processo avaliativo dos alunos PAEE, por meio das narrativas dos mediadores da aprendizagem, as professoras do ensino comum e do AEE.

A interpretação dos dados foi a partir de uma sistematização dos conteúdos coletados seguindo as três etapas sugeridas por Bardin (1977), pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise: com a “leitura flutuante” do diário de bordo construído a partir das observações e das respostas das entrevistas. A partir disso, constataram-se conteúdos pertinentes para serem analisados, *a priori*, os relatos das professoras durante as observações, ligações telefônicas e mensagens no *WhatsApp*. *A posteriori*, ficou mais viável analisar as entrevistas, já que dessa maneira haveria o confronto das práticas avaliativas observadas com as narradas pelas participantes.

Na etapa da exploração do material coletado, foi realizada a codificação dos dados por meio dos recortes das unidades de registros e das unidades de contexto, ambas as extraídas de respostas das entrevistas e do diário de bordo (baseado nas observações e nos grupos do *WhatsApp*), caracterizando unidades temáticas. A enumeração dos códigos considerou a pertinência dos temas em que as narrativas foram apresentadas.

Na terceira etapa, conforme os critérios estimados em relevância das unidades de registro, as categorias empíricas deixaram de ser apenas hipóteses e mostraram-se evidentes para escolha. Assim, partir dos códigos estabelecidos, formaram as seguintes categorias de análises “Avaliação no ensino remoto” dividida em três subcategorias: Estratégias e instrumentos avaliativos; Acesso ao ensino remoto; A participação da família no ensino remoto. E a segunda categoria, “Concepções docentes acerca do processo avaliativo do aluno PAEE”.

A terceira e última etapa surtiu no tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos conteúdos nas entrevistas e observações acerca da comunicação e significados manifestados pelas participantes.

Diante do exposto nos estudos e análises teóricas, o próximo capítulo trará os resultados extraídos da análise dos dados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Avaliar por critérios máximos, em síntese, é como colocar a corda em uma determinada altura e solicitar que todos saltem, ignorando a existência de expressivas diferenças pessoais. (ANTUNES, 2012, p. 30).

No presente capítulo, serão apresentados os resultados e discussões analisados conforme os objetivos iniciais. A pesquisa se deu durante o cenário pandêmico mundial do COVID-19, o que ocasionou reestruturação das práticas pedagógicas, ações educativas emergências, sobretudo, mudanças para promover um ensino e aprendizagem de qualidade no formato de ensino remoto em meios a tantos problemas sociais que transcenderam a vulnerabilidade educacional, maquiada por políticas públicas de baixa qualidade, no tocante a educação inclusiva.

A escola onde aconteceu a pesquisa teve um aumento nas matrículas de alunos PAEE com relação ao ano anterior. Atualmente, a escola oferta o serviço do Ensino Infantil até o Ensino Fundamental I. Para entender o funcionamento acerca do quantitativo da escola, segue o quadro 4 com as informações.

Quadro 4 – Quantitativo de alunos da escola

SUJEITOS	QUANTIDADE
Alunos no geral	610
Alunos PAEE	43
Alunos com laudo	27
Alunos em processo de laudo	16
Alunos do 5º ano C total	25
Alunos do 5º C PAEE	01
Alunos do 5º ano C acompanhados pelo AEE sem laudo	01
Professora polivalente 5º ano C	01
Professora AEE	01

Fonte: Produção da pesquisadora baseado na coleta dos dados.

Acerca dos quantitativos, destaca-se o acompanhamento do processo avaliativo realizado pelas duas professoras do ensino comum e do AEE durante o ensino remoto e de dois alunos do 5º ano C, os quais recebem o apoio do atendimento educacional especializado. O

aluno Eduardo¹¹ possui laudo de deficiência intelectual, e o aluno Artur, diagnosticado com dislexia. Ressalta-se que, apesar de o aluno Artur não possuir laudo caracterizado como público-alvo da educação especial, a escola não omitiu os suportes necessários para desenvolvimento desse aluno. Todas as informações apresentadas aqui foram extraídas de conversas com as duas participantes, a professora do ensino comum e a professora do AEE, via ligação telefônica, mensagens de bate-papo pelo *WhatsApp*, como também em uma visita inicial na escola.

Dessa forma, o capítulo se organiza da seguinte forma: a primeira categoria “Avaliação no ensino remoto” dividida em três subcategorias, Estratégias e instrumentos avaliativos; Acesso no ensino remoto; A participação da família no ensino remoto. E a segunda categoria, “Concepções docentes acerca do processo avaliativo do aluno PAEE”, resultantes das análises e discussões dos dados.

6.1 AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO

O ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade (LUCKESI, 2020, p.1).

Com a chegada da pandemia por meio do novo coronavírus (Sars-CoV-2) o vírus invisível intrigou a população mundial, levantando incertezas de um futuro sequelado por suas “proporções e consequências políticas, econômicas e sociais” (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 2). Mediante a tantas informações e novas condutas sociais, a escola não ficou isenta de tais mudanças.

Com a adoção do ensino remoto, os Estados e Municípios ficaram responsáveis pela organização e seguimento escolar. No entanto, dar continuidade à escolarização de milhares de alunos, muitos em situação de vulnerabilidade, se tornou um desafio aos gestores, professores, alunos, famílias e demais atores que de alguma forma fazem parte direta e indiretamente com esse processo.

Atribuir esse cenário para os alunos público-alvo da educação especial implica outras demandas, iniciativas, reconfigurações e dificuldades, pois consideram-se as especificidades de aprendizagem e organização para os alunos PAEE que até mesmo durante o ensino presencial emerge grandes desafios.

¹¹ Durante as análises, foi necessário pontuar ações voltadas para esses alunos. Dessa forma, para não utilizar termos que diferencie estes pela deficiência ou distúrbio, optou-se pelo uso de pseudônimos para resguardar a identidade dos alunos.

Para a realização da coleta dos dados, a pesquisa também necessitou de novas configurações que se adequasse ao formato de ensino remoto, na qual se revelou desafiante em proporções de refletir acerca das barreiras e impedimentos educacionais em um momento conflituoso.

Dessa forma, a presente categoria apresentará os desafios que circundaram a avaliação durante o ensino remoto.

6.1.1 Estratégias e instrumentos avaliativos

Devido ao formato de ensino remoto, a escola necessitou redirecionar ações e planejamento de atividades, materiais, avaliações e o uso de tecnologias. Nos primeiros contatos com a professora do AEE, foi explicada a dinâmica adotada pela escola diante do cenário de pandemia.

De acordo com o relato da professora do AEE, a escola divide-se por série e sua respectiva professora, em grupos no aplicativo “WhatsApp”. As aulas são ministradas virtualmente, ou seja, a professora do ensino comum se mantém disponível em todo horário respectivo ao da turma para tirar dúvidas, interagir com a turma por meio de áudios, vídeos e mensagens de texto, com explanação dos conteúdos e recebimento das atividades diárias (DIÁRIO DE BORDO, 03/03/2021).

Segundo a professora, a escola disponibilizava a impressão de um caderno de atividades mensais, composto por todas as disciplinas destinadas a cada série. Assim, diariamente, eram enviadas explicações dos conteúdos, tanto de forma escrita, quanto por áudio, e, por vezes, via vídeo para explanação de conteúdos complexos.

A construção desse material era realizada de forma coletiva, pelo grupo de professoras de cada ano, uma vez que, pelo quantitativo de alunos a escola dispõe de mais de duas turmas, chegando até quatro, somando turno matutino e vespertino. Cada professora ficava responsável pela construção das atividades de uma ou duas disciplinas (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia), abordando os assuntos específicos ao currículo da série. Após reunir os materiais de cada disciplina, inclusive do Ensino de Artes, Educação Física e Ensino Religioso, formavam-se um único arquivo acompanhado por um roteiro explicativo, e utilizado por todas as professoras em sua respectiva turma (DIÁRIO DE BORDO, 08/03/2021).

Apesar da tentativa de a escola manter uma dinâmica “próxima” ao ensino comum, as aulas mantinham uma rotina diária baseada no envio e recebimento de um número considerável

de atividades. Por mais que a professora “cobrasse” iniciativa dos alunos e participação da turma, a interação virtual apenas por envio de mensagens mantinha uma rotina silenciosa, por vezes, os alunos ou familiares se manifestavam com dúvidas pontuais, não havia participação conjunta de alunos, visto que um grupo de *WhatsApp* não comporta manter todos os alunos em uma possível aula virtual em tempo real por meio de vídeo chamada. Dessa forma, a explanação dos conteúdos acontecia de forma pontual, sem uma participação ativa e coletiva da turma. Toda a dinâmica se restringia aos áudios curtos e pontuais de ambos, professora e alunos, ou em chamadas de vídeos para o número privado da professora. Diante desse contexto, é possível entender o grande desafio das escolas em reverter um quadro de abalo das práticas educacionais. Conforme Santana Filho (2020, p. 5):

A pandemia, ao nos isolar uns dos outros, estudantes, professores, pedagogos, gestores públicos e privados, abala a dinâmica da escola: seu sentido baseado na convivência e compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares encontra-se revirado.

Todavia, pensar na escolarização em um cenário pandêmico é tornar real a possibilidade de mudanças que a educação necessita há muito tempo. Tais mudanças inclusive, acerca da escolarização dos alunos PAEE que também foram afetados pela emergencial adoção do modelo de ensino remoto.

Os alunos PAEE também recebiam apostilas relacionadas ao conteúdo curricular do ensino comum. Tais apostilas estavam relacionadas com o projeto desenvolvido pela prefeitura, no qual acontece anualmente nas escolas do município.

Em relação aos alunos PAEE, as atividades eram adaptadas conforme a necessidade de cada um. De acordo com a professora especializada, o caderno do mês março de 2021, não necessitou de nenhuma adaptação para os dois alunos do 5º ano C, por estarem solícitos a compreensão e aprendizagem dos mesmos (DIÁRIO DE BORDO, 08/03/2021).

A professora do ensino comum realizava adaptações nas atividades dos seus alunos PAEE quando havia necessidade. Em relato, a professora afirmou que as atividades adaptadas eram construídas por ela e enviada para professora do AEE para ajustes e/ou sugestões (DIÁRIO DE BORDO, 11/03/2021).

Eu quem faço! Para Eduardo, eu que faço todas as atividades, todas! Eu pesquiso, elaboro, de acordo com o conteúdo do dia. Primeiro eu converso com a professora do AEE, é porque ela atende ele presencial, né!? Então ela me repassa como ele está. Por exemplo, eu pergunto no final de semana, professora, como foi? Ele apareceu essa semana? Ai ela diz: “ele veio assim, assim”. Ai eu já tenho a atividade do mês que eu fiz, ela pode ser mudada. Se

você achar que está passando do limite de aprendizagem dele aí, você me diga, que aí eu mudo. Mas até agora, graças a Deus, todas as atividades que eu envio para a professora do AEE, ele está tirando de letra, graças a Deus. Ela tem elogiado muito as atividades (Profa. E. C.).

Então, sempre em parceria com a professora da sala comum. Então, o que é que nós fazemos? Eu faço a seleção de diversas atividades, que possam auxiliar na produção das atividades adaptadas para aquele aluno. Então, eu disponibilizo essas atividades, para as professoras da sala comum, para que elas possam selecionar de acordo com os objetivos propostos para aquela criança. E aí, diante disso, ela seleciona, com base no material que eu enviei, e muitas vezes elas também pesquisam além desse material. E aí, é construída uma apostila adaptada. A partir daí, ela envia pra mim, pra que eu possa também realizar alguma consideração, caso seja necessária. E, diante disso, caso seja necessário e possível, nós elaboramos jogos pedagógicos que possam trabalhar, né, os objetivos propostos naquelas atividades (Profa. AEE).

Então, tudo lá, é vinculado a sala do AEE. Se ele está em atendimento com ela, eu dou prosseguimento daquele atendimento na minha aula, dentro dos conceitos básicos que ele tem que aprender, entendeu!? O atendimento dela, que é um atendimento profissional diferente do meu, mas está vinculado dentro do aprendizado do aluno. Ela me ajuda, e eu dou continuidade a ajuda que ela me deu e volto pra ela de novo a ajuda, por quê? Porque não adianta ele está lá na sala do AEE, só por estar. E vir para minha sala e eu não fazer nada, certo? Então eu tenho que vincular essas duas coisas. Se ele vem de lá com uma bagagem que ela está dando, eu tenho que contribuir com a minha, pra pelo menos nivelar o aprendizado dele lá e cá. Porque ele tem que dá um retorno para os dois lados, né!? E se ela trabalha lá sozinha e eu não faço a minha parte, não vai dá andamento no desenvolvimento da aprendizagem dele (Profa. E. C.).

Diante dos relatos das professoras, como também das declarações na entrevista, é possível perceber que há uma comunicação entre as duas docentes, que há compartilhamento de ideias, propostas e sugestões para construção das atividades para os alunos PAEE. Além disso, o fato de a professora do ensino comum desenvolver as atividades também sugere uma ação positiva pois, é possível identificar em pesquisas que as ações e materiais para os alunos PAEE, por vezes ficam restritos aos professores especializados. Entretanto, vale destacar alguns trechos das falas, quando, por exemplo a professora do AEE diz sugerir “a seleção de diversas atividades que possam auxiliar na produção das atividades adaptadas para aquele aluno” e a professora do ensino comum diz “[...] então, tudo lá, é vinculado a sala do AEE. Se ele está em atendimento com ela, eu dou prosseguimento daquele atendimento na minha aula, dentro dos conceitos básicos que ele tem que aprender, entendeu!?”. O efeito do discurso sugere que há uma possível parceria e uma relação positiva, porém se revela uma proposta enviesada pois, não se trata do ensino comum dar seguimento ao trabalho do AEE, mas sim do AEE oferecer suportes para o ensino comum como tange o art. 28 da LBI.

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 7).

Dessa forma, no que compreende o ensino colaborativo, a parceria vai além da troca de ideias e sugestões, é necessário que haja uma relação estreita, com planejamento, ações e com perspectivas de um currículo que contemple a todos, que seja diverso, com múltiplas formas e possibilidades contemplando os alunos com e sem deficiência.

[...] não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimentos (CARVALHO, 2008, p. 105).

Diante das dificuldades da inserção dos alunos PAEE e das barreiras em relação à aprendizagem, Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 271) em um estudo intitulado de “A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para inclusão escolar” entendem a diferenciação curricular como:

Modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem[...] tais diferenciações não estão associadas a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e de recursos tecnológicos (de baixa ou alta tecnologia) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possa participar das propostas educacionais.

Compreender o uso de um currículo flexível aliado ao uso das tecnologias disponíveis à realidade dos alunos se torna fundamental para o cenário de ensino remoto, em tempos de pandemia.

Além dos dados evidenciarem que a perspectiva das professoras se concentrava no material adaptado para os alunos PAEE, o que identifica um distanciamento da perspectiva de currículo único e do desenho universal para a aprendizagem, há outro apontamento em destaque nos dados coletados. Dentre o volume de atividades propostas para os alunos de forma geral (livros e apostilas), os estudantes PAEE também recebiam outro material paralelo ao ensino comum, uma apostila construída pela professora do AEE.

O material desenvolvido pela professora do AEE estava relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos PAEE. Foram desenvolvidos cinco modelos de apostilas construídas acerca dos conteúdos ministrados nas diferentes séries do ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano). A professora especializada explicou que a apostila destinada ao aluno estava de acordo com o seu atual nível de conhecimento acerca dos conteúdos, ou seja, se o aluno do 5º ano não conseguia acompanhar os conteúdos ou tinha dificuldades em algum assunto, era possível que a apostila destinada para esse aluno fosse referente ao nível de 4º ano (DIÁRIO DE BORDO, 06/04/2021).

Diante do exposto é possível identificar que apesar da professora do ensino comum declarar que compartilha o material adaptado dos alunos PAEE com a professora do AEE, o trabalho das duas professoras acontece de forma distinta, isso porque, a proposta da educação inclusiva refere-se a priori ao ensino comum, visando o trabalho colaborativo com o suporte do AEE para eliminação das barreiras. Dessa forma, uma segunda apostila se torna desnecessária, uma vez que as atividades, materiais e estratégias deveriam ser atribuição de um trabalho único, objetivando desenvolver a aprendizagem dos alunos, de acordo com as suas necessidades, possibilidades e especificidades.

Porém, estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 140).

Em um discurso no qual demonstrava intencionalidades positivas quanto ao engajamento dos alunos PAEE, a professora especializada apresentava entender que a escolarização ia além da perspectiva da leitura e da escrita.

A professora do AEE enfatizou que não trabalha apenas em função de alfabetização e letramento, comunicação e matemática, mas com conteúdos transversais (percepção visual, raciocínio lógico, coordenação motora, entre outros) (DIÁRIO DE BORDO, 06/04/2021).

Intencionar um trabalho que contempla várias possibilidades que vai além da leitura, escrita e da matemática, favorece a aquisição do desenvolvimento pessoal, social e escolar dos alunos (FIDLER, 2015). Todavia, esse trabalho não deve acontecer de forma paralela ao ensino comum, como se houvesse duas salas de aulas e dois trabalhos distintos, visto que, além do uso desnecessário de um segundo material, seu conteúdo propunha um único modelo para cada nível de ensino, como mostrado no registro do diário de bordo. Ou seja, a proposta do material

não se ancorava no conteúdo curricular da série atual do aluno, mas sim, no reforço de conteúdos de séries anteriores.

Nesse rol, uma pesquisa realizada por Tannús *et al.* (2016), foi apresentado em seus resultados a falta de articulação no planejamento entre o ensino comum e o AEE, o que refletiu diretamente no delineamento das práticas avaliativas que contribuíssem para o desenvolvimento da promoção do aluno. De forma contrária, na pesquisa realizada por Mello e Hostins (2018) demonstrou em a construção de um Plano Colaborativo educacional em parceria entre os professores do ensino comum e do AEE para uma aluna com DI, emergiu de forma positiva para elencar discussões acerca da aprendizagem e na concepção coletiva na construção de um instrumento de planejamento e avaliação que corroborasse para a promoção escolar do aluno.

De forma semelhante, a pesquisa de Barbosa (2016) denotou em seus resultados a necessidade de haver articulação nas ações e planejamento coletivo entre os professores do AEE e do ensino comum. Dessa forma, foi proposto a construção de um documento com orientações para os atores escolares, com o intuito de contribuir para esta parceria.

Diante disso, reflete-se que ainda é possível enxergar na escola vestígios de práticas que separam a educação especial do ensino comum, como se houvesse a necessidade do trabalho do atendimento educacional especializado em ministrar aulas e construir conteúdos, um cenário alusivo ao modelo de sala de aula especial.

A ação do professor especializado e a proposição de suas ações devem envolver a construção de um trabalho coletivo, cooperativo e articulado com a proposta pedagógica e a ação do professor do ensino comum. Uma tarefa desafiante e exigente aos envolvidos, mas necessária à efetivação de experiências educacionais inclusivas. (BRIDI; PAVÃO, 2015, p. 14).

Além dos materiais didáticos e estratégias relacionadas a dinâmica das aulas no ensino remoto, os instrumentos avaliativos também passaram por algumas adequações devido ao novo formato de ensino. Durante a entrevista foi perguntado para as duas professoras quais os instrumentos que elas costumavam utilizar para avaliar os alunos e as respostas foram:

E os instrumentos eu faço de várias formas. Eu tanto uso com brincadeiras, eu uso com o Google Forms, que eu já falei, os cadernos de atividades do letrar mais agora, né!? Eu uso também como uma forma avaliativa. Porque a gente usa os livros didáticos e os cadernos que a prefeitura nos enviou, que é tudo dentro dos conteúdos do plano anual (Profa. E. C.).

Então, na sala do AEE, eu utilizo portfólio, certo! Então, cada criança tem, a sua pasta, a sua aba na nossa ficha de arquivo, com as atividades que ele realiza durante o ano letivo, né!? Por exemplo, neste ano, nós estamos enviando as apostilas. Então, a nossa proposta é, com o retorno presencial, recebermos esse material. Entretanto, como nós já temos essa mídia, porque os pais enviam as fotos das atividades, seja por meio do grupo ou por meio do privado, nós conseguimos acompanhar, né, o progresso e as dificuldades que a criança está apresentando (Profª. AEE).

De acordo com os instrumentos pontuados pelas professoras, destaca-se o *Google Forms* como um novo instrumento diferenciado dos demais. O uso e a escolha de instrumentos avaliativos elencam uma discussão, dado que, os instrumentos e estratégias avaliativas estão atrelados aos objetivos, critérios e concepções de quem avalia. (BRIDI; PAVÃO, 2015; PERIPOLLI, 2015). De acordo com as falas das professoras os instrumentos para avaliar são diversos, sobretudo os instrumentos utilizados pela professora do ensino comum. Em destaque, a ferramenta *Google Forms*, mencionada pela professora do ensino comum, passou a ser utilizada para realização de simulados com a turma em ocasião de ensino remoto.

Os instrumentos avaliativos para os alunos PAEE eram os mesmos dos demais alunos, a diferença estava apenas nas adequações feitas pelas professoras acerca dos conteúdos das apostilas e dos livros do ensino comum. Durante a coleta dos dados, os alunos passaram por dois momentos de realização de simulados de acordo com o cronograma escolar. Os simulados eram realizados individualmente, referentes as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. O link era disponibilizado pela professora do ensino comum no grupo de *WhatsApp* no horário matutino.

Em uma conversa pelo *WhatsApp* com a professora do ensino comum, foi perguntado: como foi o simulado para os alunos PAEE? Se foi necessário algum tipo de adaptação e se houve alguma dificuldade para responder às questões, em resposta por áudio:

Eles me ligaram para responder, a mãe perguntou se podia responder, eu disse que podia. Eu não fiz adaptação, porque a avaliação deles eu faço com o reforço, que além das atividades adaptadas para eles, ainda tem a do reforço, aí eu não adaptei (WHATSAPP, 05/05/2021).

A professora ainda completou que o único que entrou em contato com ela durante os simulados foi o aluno Eduardo.

E se ele tirou nota baixa ele fica zangado, quer fazer de novo, está entendendo? Então ele faz isso. E foi o que ele fez. Ele foi o único que entrou em contato comigo pra fazer. (WHATSAPP, 05/05/2021).

Diante do comentário da professora, foi oportuno perguntar acerca da quantidade de vezes que os aluno Eduardo realizou uma mesma prova e quais as notas que o estudante havia tirado. No Quadro 5, a seguir, apresentaram os seguintes dados:

Quadro 5 – Tentativas e notas do aluno Eduardo

Eduardo				
Matéria	1ª	2ª	3ª	4ª
Português	4,0	6,0	10,0	
Matemática	4,0	3,0	7,0	
Ciências	1,0	4,0	6,0	10,0
Geografia	1,0	3,0	6,0	7,0
História	3,0	2,0	5,0	9,0

Fonte: Produção da pesquisadora baseado na coleta dos dados.

De acordo com a professora do ensino comum, o aluno Artur não a procurou para solicitar qualquer suporte para realização da prova. Todavia, como a professora permitiu que o sistema do *Google Forms* ficasse disponível para que o simulado pudesse ser respondido mais de uma vez, assim como Eduardo, o aluno Artur também respondeu às provas entre três a quatro vezes, como demonstra o Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Tentativas e notas do aluno Artur

Artur				
Matéria	1ª	2ª	3ª	4ª
Português	2,0	4,0	5,0	8,0
Matemática	4,0	6,0	7,0	
Ciências	3,0	4,0	8,0	
Geografia	1,0	3,0	7,0	
História	3,0	2,0	7,0	

Fonte: Produção da pesquisadora baseado na coleta dos dados.

Apesar de a professora pontuar o uso de vários instrumentos avaliativos, o instrumento simulado se caracteriza divergente ao uso dos alunos Artur e Eduardo pois, apesar do simulado fazer parte do contexto dos estudantes no ensino presencial em formato de material impresso, as tentativas demonstram que o instrumento atuou como uma testagem, sem fins que possibilitem desenvolver competências e resultados, se sobressaindo uma avaliação

quantitativa com perspectiva na nota. Conforme Oliveira (2016), instrumentos adequados são sinalizadores de potencialidades e contribuem para o desenvolvimento do aluno.

[...] quando se contam os itens de uma prova e, face aos acertos ou erros cometidos, estabelece-se um número de pontos, efetuando uma medição quantitativa. Consequentemente, a medida é um dos mecanismos de que se apropria a avaliação para alcançar seu desígnio valorativo [...] os testes se configuram como instrumentos de medida, devendo servir, tão somente, para mensurar ou investigar aspectos das coisas existentes (PERIPOLLI, 2015, p. 34).

Pensar em instrumentos sinalizadores de aprendizagem é se deter não só as dificuldades em que o aluno PAEE venha apresentar, mas também nas potencialidades desse aluno, nas quais servirão de pistas para desenvolver “características funcionais dos alunos, considerando-se suas habilidades cognitivas e os conteúdos curriculares (conceituais, procedimentais e atitudinais)” (BARBOSA, 2016, p. 77).

Em relevo à narrativa da autora, pensar nos instrumentos avaliativos acerca das características funcionais dos alunos é de grande valia, a exemplo disso, os alunos Eduardo e Artur possuem situações de aprendizagem distintas, não só por um possuir um laudo específico de deficiência intelectual e o outro não, mas por se encontrarem em situações de aprendizagem diferentes. No caso do aluno Eduardo, por possuir apropriação da leitura e escrita, as professoras relatavam que o aluno conseguia realizar uma boa parte das atividades e usar os mesmos instrumentos avaliativos utilizados para os demais alunos da turma sem deficiência. Todavia, isso não significava que o aluno não necessitava de suporte, planejamento, ações e avaliação que minimizasse as barreiras para sua inclusão e permanência.

Já no caso do aluno Artur, a ausência da alfabetização demandava uma formulação maior na construção dos materiais, inclusive adequações. Com isso, não se intenciona criticar o uso do simulado para os alunos PAEE da turma do 5º ano C, mas sim a “sinalização” e “pista” de aprendizagem que, porventura, o instrumento veio apresentar, uma vez que, apesar dos dois alunos realizarem entre três e quatro tentativas no primeiro simulado, a situação veio a se repetir. Ou seja, mesmo o instrumento atuando como testagem na primeira tentativa, não houve ressignificação para viabilizar seu possível formato, ou mesmo o seu uso. Nesse sentido, salienta-se a necessidade da prática da avaliação mediadora entre um teste e outro. Hoffmann (2009) apresentou a avaliação mediadora como uma ação que está a serviço da aprendizagem, o que consiste em promover propostas pedagógicas que faça sentido para o aluno, que propicie oportunidades de desenvolvimento, reflexão e relação mútua entre o aluno e seus pares.

Dessa forma, não convém pensar no teste e/ou na prova como um produto final embasado na nota, na classificação do alunado, mas sim, nas pistas que estes instrumentos avaliativos propiciaram para o direcionamento das ações pedagógicas e possíveis tomadas de consciência dos professores, quanto para aprendizagem dos alunos.

Conforme Barbosa (2016), os instrumentos necessitam ser capazes de compreender a heterogeneidade, acerca das diferenças e especificidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, isso implica que os instrumentos:

[...] a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.) (LUCKESI, 2000, p. 5).

Ao se falar em adequação, não significa que a proposta reflexiva quanto à formação dos instrumentos e materiais para os alunos PAEE sejam “adaptados”, modificados em perspectiva de um currículo à parte, mas sim, de exilar a padronização, com o uso de instrumentos diversos, adequados à realidade avaliativa de cada aluno, visando o seu desenvolvimento.

6.1.2 Acesso ao ensino remoto

Durante as observações realizadas nos grupos de *WhatsApp*, pontualmente no grupo da turma do 5º ano do ensino comum, a professora diariamente solicitava o envio das atividades dos alunos no respectivo horário das aulas, nesse caso, no período matutino. A dinâmica no grupo de *WhatsApp* funcionava como uma espécie de “aula síncrona”, mesmo não havendo os recursos suficientes para interação por meio de debates, argumentos e ideias dos alunos junto a professora. Sucedia a tentativa de manter uma dinâmica de uma sala de aula virtual, com uso da frequência, envio das atividades realizadas em casa, a feitura das atividades realizadas em tempo real, por meio do compartilhamento das imagens das atividades do livro e da apostila, assim como, dos vídeos e mensagens em áudio e/ou texto.

Apesar da grande de a maioria dos alunos participarem da “aula” de forma assídua, havia aqueles que não correspondiam à dinâmica adotada pela escola. E por menor que seja a

quantidade de alunos que não conseguiam interagir de forma mais pontual, isso não significa que o problema é menor ou pouco significativo, pelo contrário, cada aluno é único e possui seus direitos ao acesso à educação, como garante a Constituição. Nos registros do diário de bordo, mediante as observações no grupo da turma do ensino comum, a professora interagiu com a turma, mesmo de forma virtual, via mensagem do *WhatsApp*, na tentativa de chegar o mais próximo possível de uma aula em tempo real. Dessa forma, na dinâmica da aula, está pedia que os alunos participassem, solicitando mais engajamento e compromisso da turma. Segue alguns registros:

Está faltando quatro alunos colocarem o nome na frequência do grupo e enviarem as atividades (*WHATSAPP*, 18/03/2021).

Gente, vamos responder o simulado de hoje. Até agora só nove alunos responderam o simulado (*WHATSAPP*, 23/04/2021).

Vamos lá crianças, a aula já começou faz tempo e só tem até agora 13 alunos na sala virtual (*WHATSAPP*, 06/05/2021).

Gente, hoje a participação foi pouca de vocês na aula, nosso horário é pela manhã. Tem muitos alunos que não participaram da aula hoje, e estão enviando a frequência hoje à tarde. 14:29 (*WHATSAPP*, 31/05/2021).

As mensagens escritas enviadas pela professora em datas distintas revelaram que havia tentativas diárias para que a turma mantivesse uma possível rotina escolar, apesar do cenário pandêmico e dos diversos problemas que circundavam não só a educação em si, mas a estrutura de vida e sobrevivência desses alunos e suas famílias. Por vezes, foi observado e registrado que, quando a professora do ensino comum não configurava o grupo do *WhatsApp* para o bloqueio de mensagens em determinado horário, alguns alunos e/ou mesmo o familiar enviavam as atividades para o grupo em horário noturno avançado.

A aluna Maria enviou imagens de várias atividades entre os horários 00:43 às 01:43 (*WHATSAPP*, 20/05/2021).

O aluno Sérgio enviou as atividades às 22:15. Após isso, a professora acusou o recebimento e configurou o grupo para o não envio de mensagens (*WHATSAPP*, 24/05/2021).

Mediante aos registros do diário de bordo, a professora do ensino comum relatou que a movimentação do grupo em horários opostos acontecia com frequência.

Os materiais e atividades eram enviados para o seu contato de WhatsApp particular, não apenas durante os dias úteis de aula, mas durante os finais de semana e horários noturnos (DIÁRIO DE BORDO, 20/04/2021).

Havia uma frequência de retardatários para o envio das atividades, as professoras, sobretudo, a professora do ensino comum, relatou que permitia o envio das atividades em outros horários por entender que em algumas famílias só possuíam condições mínimas de tecnologias.

A possível explicação para o envio tardio das atividades e a acusação do registro de frequência por parte de alguns alunos está vinculado a diversos problemas estruturais que atinge grande parte da sociedade, sobretudo, famílias economicamente vulneráveis. Tais problemas já existiam, porém, mediante a crise sanitária, ficaram ainda mais evidentes. “A crise sanitária, política e econômica potencializa ainda mais as desigualdades sociais já existentes” (MAGALHÃES, 2020, p. 208).

O grupo formado pelos alunos do AEE havia uma configuração de interação diferente ao das turmas das classes comuns, uma vez que esse grupo se somavam todos os alunos da escola que frequentavam o AEE, entre níveis e horários de ensino. Foi possível observar que o grupo servia para título de informações gerais para os participantes, muito embora eram enviados atividades e materiais dos alunos para a professora especializada. Conforme a professora especializada, as atividades do AEE eram enviadas para seu contato particular, o que justifica uma menor movimentação comparado aos grupos do ensino comum.

Levando-se em consideração o período de observação nos grupos, assim como os relatos durante as conversas com as duas professoras acerca dos silenciamentos de alguns alunos, da pouca participação nos grupos, da falta de devolutiva nas relações pedagógicas, durante a entrevista, foi perguntado para as professoras quais eram as maiores dificuldades enfrentadas por elas nesse formato de ensino. As respostas foram as seguintes:

Então, assim, o que eu acredito, que na nossa prática, o que está mais latente, se refere a conexão. A conexão, né, com a internet por parte as famílias dos nossos alunos. Por que, como a nossa escola é num local que a maior parte da comunidade é de baixa renda, então eles têm dificuldades para acessar, né!? Então esse é o maior entrave, diante desse cenário de ensino remoto, é a conexão (Profª. AEE).

Os maiores desafios é manter esses alunos no grupo. Porque a maioria tem um celular só. A tecnologia também não ajuda, porque só tem um celular, as vezes não é de grande potência. E os pais não tem internet em casa, tem dados móveis, quando acaba fica sem eles. Então fica difícil deles me darem um retorno. E os pais que trabalham, que só tem um celular, as vezes quando chegam só podem me dar um retorno à noite. Muitas vezes, eu estou explicando a atividade de manhã e eu tenho que voltar para explicar à noite,

porque? Porque eles não têm culpa de não ter tempo, nem tecnologia, nem internet para ajudar, né!? Então eu faço a minha parte desse jeito. Se não fosse isso, se eles tivessem um meio próprio pra gente trabalhar, ele me daria um retorno maior. [...] Que nem todos tem as condições financeiras pra se ter uma internet boa, um celular bom, né!? Então minha maior dificuldade é isso, em manter eles no grupo (Profª. E.C.).

A falta de acesso pela ausência de recursos era nítida no cotidiano escolar dos alunos. Essa problemática ficou evidente durante as observações e nos discursos das professoras, tendo em vista que, a falta de meios tecnológicos dificultava não só as práticas pedagógicas e o trabalho docente, mas o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Por vezes, as professoras relataram que as tentativas de entrar em contato com os alunos se estendiam por dias e até semanas, em virtude de os contatos telefônicos não estarem atualizados na ficha dos alunos, ou seja, não existia nem acesso por ligação, nem por mensagem pelo *WhatsApp*.

Acerca disso, o “novo normal” não se encaixa no contexto de uma boa parte da população brasileira. Estudar com recursos mínimos ou nenhum recurso, não significa nada de novo, nem tampouco normal. Magalhães (2020) afirmou que a pandemia deixou evidente as desigualdades sociais, e a falta de acessibilidade tecnológica é um dos grandes problemas enfrentados pelas famílias e por estudantes em tempos de pandemia. Barreto e Rocha (2020) afirmaram que o período pandêmico ausentou os alunos do direito à educação.

Em evidência, o modelo de ensino remoto foi uma “saída” emergencial para que a educação não estagnasse de uma vez. Muito embora, existem estudantes que possivelmente não tiveram o acesso algum à escolarização durante esse período. “Vivemos entre contradições políticas e econômicas, em meio a uma conjuntura globalizada adversa, agressiva e imensamente excludente” (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 210). O ensino remoto limitou as relações ao uso das tecnologias, a aprendizagem que antes também fazia parte das interações presenciais, restringiu-se as telas, imagens e mensagens de texto, áudio e vídeos. Tais mudanças implicam no cotidiano escolar dos alunos e professores, sobretudo, dos alunos PAEE, os quais necessitam de suportes e interações específicas que cabe no modelo presencial. Em registro no diário de bordo e na entrevista as professoras revelaram:

Então, os maiores problemas, acredito que, um dos, né, na verdade, é essa falta de contato, né!? Esse contato presencial (Profª. AEE).

Só conheço os alunos por meio de fotografias ou pelo contato individual de chamadas de vídeo via *WhatsApp* (DIÁRIO DE BORDO, 11/03/2021).

Por outro lado, falando não só da pandemia, mas pontualmente do ensino remoto, Saviani e Galvão (2021) acrescentaram que o modelo aderido no cenário pandêmico empurrou

as comunidades escolares para um “beco sem saída”, uma vez que não se considerou a ausência de tecnologias e a precarização e intensificação do trabalho docente e dos demais atores escolares.

Apesar de a sociedade contemporânea aparentar viver na era tecnológica de acesso aos celulares, às redes sociais e afins, essa não é uma realidade para todos os sujeitos. Em momentos de conversas com as professoras, havia falas que explicitavam as dificuldades diárias dos alunos em manter uma relação sólida junto à escola, durante o formato do ensino remoto.

[...] retorno a repetir, os maiores problemas continua sendo a tecnologia. Porque, por devido ter só um aparelho em casa (Profª. E. C.).

Por mais engajamento e devolutiva de atividades ocorra uma maior porcentagem da turma, se apenas um único aluno não possuir acesso e acessibilidade, isso significa um problema. Apesar da falta de recursos tecnológicos, estruturais, educacionais e escolares estarem ligados a falta de políticas públicas emergenciais para os alunos e as escolas, entende-se que, nesse caso, com a falta de possibilidades externas, a escola e a família necessitaram criar meios para que o estudante não se mantivesse em uma posição de defasagem escolar. Ou seja, estratégias e planejamento de recursos secundários careceram ser adotados.

Apesar de a escola utilizar-se de material impresso, o aparelho telefônico e a internet se tornaram essenciais para a participação diária dos alunos. A dependência desses recursos fica nítida na fala registrada seguinte:

Era 12:58, quando o número do celular de um familiar emitiu a seguinte mensagem no grupo do *WhatsApp* do ensino comum: “Bom dia! Estou com problema de carregar o celular, por isso agora que ligou. Mateus Ferreira presente” (*WHATSAPP*, 24/04/2021).

A partir da fala do familiar do aluno, é possível refletir que, diferente do ensino presencial, o modelo de ensino remoto “exige” que, no mínimo, o aluno necessita possuir um aparelho telefônico “moderno”, que comporte em suas configurações as redes sociais, a exemplo do *WhatsApp*, como também, o uso da internet. De forma contrária, a defasagem para esse aluno será ainda maior, levando em consideração todos os problemas enfrentados pelo cenário pandêmico. Isso não significa dizer que o uso do celular é negativo, pois, a escola necessita utilizar as tecnologias ao seu favor. Porém, refletir o uso do celular como pré-requisito para participar do ensino remoto é não considerar, socialmente, as condições culturais e econômicas de cada família.

A pouca devolutiva e participação se dava, por vezes, segundo as professoras, pela falta de acesso (internet, aparelho celular, computador, redes sociais) ou até mesmo pela ausência de apoio da família.

As crianças que não tem me dado esse retorno, geralmente, são esses que tem essas dificuldades de a internet não ser boa, ser só dados móveis[...] então, se eles tivessem realmente, se fosse como, uma internet que eles tivessem liberados, a prefeitura tivesse doado pra eles, a tecnologia e a internet boa, eu acho que o desempenho deles era muito melhor. Muito melhor! Porque essa turma é muito boa, muito boa mesmo! (Profª. E. C.).

Esse fato pode justificar os envios de atividades retardatárias em horários avançados e aos finais de semana, como também evidencia a pouca interação de alguns estudantes durante o horário de aula. Conforme Magalhães (2020, p. 211) “o amplo, mas não universal uso de celulares por jovens estudantes não significa acesso e disponibilidade permanente a rede de internet para realização das atividades online”. Em uma pesquisa realizada por Santana Filho (2020), os relatos de famílias se cruzam com os dados da presente pesquisa, no qual o acesso à internet era cedido por vizinhos e familiares para que os alunos pudessem cumprir com os compromissos das atividades escolares.

Portanto, é inegável que a falta do acesso às tecnologias e aos recursos tecnológicos durante pandemia é um dos grandes problemas que circundam a educação de forma geral, inclusive, no modelo de ensino remoto. Entretanto, existem outros problemas que também agravaram e dificultaram tanto a realização do trabalho da escola, pontualmente dos professores, quanto o acesso dos alunos ao conhecimento e aprendizagem. Na próxima sessão, serão elencados a relação e participação da família no contexto escolar dos alunos durante o ensino remoto.

6.1.3 A participação da família no ensino remoto

A escola como um espaço colaborativo é um assunto que elenca discussões não só da participação de atores internos da instituição em si, mas dos atores escolares externos, no tocante às famílias dos alunos. A família como instituição primária na vida de cada sujeito exerce um papel essencial no desenvolvimento dos alunos durante sua trajetória escolar. De acordo com Oliveira, Peres e Azevedo (2021, p. 71) “[...] fica evidente que a escola e a família são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento, portanto, ambas surgem como duas instituições fundamentais para o desencadeamento dos processos evolutivo dos sujeitos”.

De um lado, a escola com o papel social de instruir a partir do currículo, ações estratégias que viabilizem a apropriação do conhecimento mediante ao compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, e do outro lado a família, na qual compete desempenhar também um papel social não só do cuidar, mas a partir de uma educação pautada em princípios, respeito, responsabilidade, regras e condutas para uma boa convivência (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021).

A partir do modelo do ensino remoto, a família saiu do contexto de participação necessária, para um contexto indispensável, isto é, a mediação familiar se tornou substancial diante da organização escolar no período pandêmico. Sobretudo, para os alunos PAEE, os quais precisam de outros aportes específicos de acordo com as suas necessidades.

A mediação que antes era feita com a presença do professor, agora acontece mediante uma tela, ou dependendo do público de alunos ou da disponibilidade de recursos, pode vir a ser inexistente, tendo nesse caso a família do aluno o papel primordial de contribuir e incentivar a aprendizagem. (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 76).

Durante as observações para coleta dos dados, o apoio e a mediação das famílias para o acesso dos alunos se mostraram evidentes, muito embora, a realidade de cada aluno e sua respectiva família fossem distintas, seja no quesito participação, acesso às tecnologias, acessibilidade ou o próprio conhecimento para realização da mediação junto à escola.

A possível falta de colaboração das famílias pode ser visualizada por diferentes problemáticas, seja por questões econômicas que não viabilizam o acesso às ferramentas e instrumentos tecnológicos necessários, seja pela carga de trabalho interno – doméstico e manual -, como também pelo popularizado “*home office*”.

Com relação às problemáticas que circundam a família dos estudantes no ensino remoto, Magalhães (2020, p. 217) destacou que “muitas não têm como acompanhar a educação de seus filhos em casa por motivos que vão desde a falta de acesso a computadores e internet, até a necessidade de trabalhar e/ou encontrar um sustento para a família”. Ou seja, a realidade de mães, pais, avós e tias de família era dar continuidade ao trabalho mediante a remuneração e, em alguns casos, esse trabalho era exercido fora do ambiente familiar, o que evidenciava duas situações, a ausência para suporte escolar dos alunos e o risco de contrair o vírus.

A formação das salas virtuais nos grupos de *WhatsApp* partiu, em sua maioria, dos números dos telefones dos pais, tias, avós ou responsáveis, seja no grupo do ensino comum ou do AEE. De acordo com as professoras, as famílias de alguns alunos só possuíam um aparelho celular em casa, além disso, esse aparelho acompanhava esse familiar (mãe, pai ou responsável)

em seu trabalho externo, fora do ambiente domiciliar, o que significava zero acesso dessa criança aos grupos de *WhatsApp* da escola.

Então, é um pouco mais complicado para as famílias, elas trabalharem a partir das nossas orientações, do que o ensino presencial, óbvio, né!? Então, eles sentem também falta desse contato, como a gente sente, eles sentem (Prof. AEE).

Conforme a fala da professora do AEE, a maior dificuldade encontrada por ela no modelo de ensino remoto é a falta de contato. Em ocasião de contatos via ligação telefônica, a professora mencionada explicou que passou um período de uma semana tentando localizar os familiares de alunos PAEE, visto que os números de contato dos responsáveis na ficha de matrícula não emitiam nenhum retorno.

Tais fatores implicaram a ausência dos alunos nas atividades escolares, não só relacionada as atividades como, trabalhos, exercícios e materiais físicos, mas na mediação dos professores, dos conteúdos curriculares contínuos, do trabalho pedagógico desenvolvido para cada aluno de acordo com sua necessidade.

Já no contato realizado com o aluno Artur, a professora solicitou que a mãe se direcionasse a escola para coleta do material impresso do aluno. Uma vez que, a entrega das atividades já havia começado há alguns dias e precisam seguir um cronograma. Segundo o relato da professora, a mãe do aluno trabalha na área de saúde, dessa forma, dispõe de pouco tempo para uma relação assídua com as demandas escolares do filho (DIÁRIO DE BORDO, 15/04/2021).

Em registro no diário de bordo, a professora especializada relatou que o material do aluno Artur no qual recebia o apoio do AEE ainda estava na escola, pois nenhum familiar tinha comparecido para fazer a busca. Apesar de haver razões que expliquem o atraso na busca do material, como o exaustivo trabalho da mãe na área de saúde, na linha de frente no combate ao COVID-19, o ensino remoto exigiu que além da escola, a família também precisasse se engajar e se (re)organizar em prol de minimizar as barreiras para o desenvolvimento escolar dos alunos, sobretudo, alunos PAEE ou com algum tipo de dificuldade na aprendizagem.

Dessa forma, o aluno Artur, o qual já apresentava dificuldades devido à dislexia, ainda estava em processo de alfabetização, e o acúmulo de atraso de atividades e o não acompanhamento da rotina escolar, possivelmente, impediam que o aluno avançasse no desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Oliveira, Peres e Azevedo (2021, p. 76) “no entanto, se não houver a devida valorização a educação dos alunos no ambiente residencial, os

mesmos podem se sentir abandonados e apresentarem maiores dificuldades nos estudos”. Ainda que as professoras buscassem pelos alunos ausentes, tanto de interação e participação nos grupos e no envio das atividades, a mediação familiar era basilar para o engajamento dos alunos.

Com relação ao aluno Artur, a professora do AEE explicou que a mãe do menino ainda possui resistência em se aprofundar aos aspectos específicos da criança, isto é, a mãe não fornece informações de sua vida diária para as professoras. De acordo com a professora, a falta de acesso as informações dificultam um pouco pensar de maneira mais ampla no apoio desse aluno (DIÁRIO DE BORDO, 06/03/ 2021).

No registro descrito, a professora do AEE demonstra insatisfação pelo fato de a mãe do aluno Artur não fornecer informações sobre a criança, uma vez que, no papel de professora do AEE, o histórico escolar e informações gerais e específicas desse aluno são de extrema importância para a realização de direcionamentos, trabalho colaborativo junto ao ensino comum, inclusive para a construção do PEI se for necessária para o aluno. Nesse viés, Souza (2015) dá ênfase a importância de um diálogo entre família e escola na perspectiva de ações e estratégias comuns, que possibilitem criar propostas pedagógicas que viabilizem o trabalho docente para o desenvolvimento desses alunos.

Por outro lado, a professora do ensino comum mencionou durante a entrevista que:

[...]a maioria dos pais tem me dado um retorno bom” (Profª. E. C.).

De acordo com a professora, o maior problema não está na intervenção da família, mas sim, na falta de recursos para que houvesse um maior retorno das atividades.

Apesar de a professora entender que o grande “problema” com relação ao ensino remoto não se remete apenas a mediação familiar, mas aos poucos recursos e as desigualdades sociais, não se desdenha as dificuldades com a falta desse contato, dessa mediação. Durante a entrevista foi perguntado para professora do ensino comum quais os maiores problemas enfrentados pelos alunos PAEE no ensino remoto em resposta:

É falta de ajuda. Falta de ajuda pra eles. Porque é muito difícil. Eu coloco, por exemplo, a atividade de português página tal. Mando um áudio, mando um vídeo explicando, mas ainda tem criança que coloca assim: “tia, minha vó não está entendendo para me explicar” (Prof. E.C.).

De forma semelhante a professora do AEE pontuou um dos problemas enfrentados pelos seus alunos no ensino remoto.

Muitos pais, eles podem dar uma atenção maior, aos filhos, de acordo com as orientações nós damos, referente as atividades, referente a qualquer outro tipo de demanda. Mas outros, não têm tanto tempo, né!? Ou conhecimento que possa auxiliar nessa prática (Prof. AEE).

Diante das duas falas, foi possível perceber que os problemas em relação à participação da família não provêm apenas da possível falta de interesse ou descaso com a escolarização do aluno, mas sim, por vezes, pela ausência de conhecimento para essa mediação, ou pela falta de tempo disponível de oferecer um suporte diário para o estudante, uma vez que, grande parte da ausência familiar se dá pelo trabalho externo desse membro, seja ele pai, mãe, avó, tia, entre outros responsáveis.

A respeito das famílias, pois nem todos possuem tempo disponível para se dedicarem aos estudos dos seus filhos, com as aulas virtuais, muitas cumprem o horário laboral integral em home Office, outras precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 3).

Em alguns relatos, foi possível perceber que as professoras apontavam as mães como as mediadoras dos estudantes e com a ausência destas, a mediação com a escola ficava por conta de outros familiares, a exemplo da avó. Conforme Santana Filho (2020, p. 11) “a saída apressada por atividades educacionais online impõe uma expectativa exagerada sobre a capacidade de ação das famílias: elas, além de ter que sobreviver ao vírus precisam arquitetar a escola domiciliar”. Além da carência de instrumentos tecnológicos, a família também precisou adquirir habilidades para o uso de tal, isto é, manusear o uso de redes sociais como o *WhatsApp*, enviar áudios, imagens e mensagens de textos.

Ainda, em relevo da dinâmica familiar no ensino remoto, destaca-se a falta de conhecimento pedagógico suficiente por parte dos familiares para dar suporte aos estudantes, pois estes têm pouco conhecimento na leitura e na escrita, ou mesmo não são alfabetizados. Em conformidade, Conde, Camizão e Victor (2020, p. 3) declararam que “os familiares podem apresentar dificuldades em acessar o material on-line e ter desconhecimento dos conteúdos trabalhados nas atividades”.

“Tia, me ajuda aí, que aqui ninguém está sabendo fazer não” (Profª. E. C.).

Essa é a fala da professora do ensino comum durante a entrevista ao relatar as dificuldades dos alunos PAEE com o modelo de ensino remoto. Mediante a fala da professora,

ressalta-se uma pesquisa¹² realizada em 2020 com 15.654 professores da rede pública da educação básica que foi demonstrado que “cerca de 30% dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das atividades remotas” (GESTRADO/UFGM, CNTE, 2020, p. 714).

Há também outras possíveis razões que identifica a pouca participação da família, seja pelo costume de não mediar assuntos escolares, já que presencialmente, a escola se encarrega da grande parte da mediação dos estudantes, ou mesmo pela família não dominar conhecimentos pedagógicos mínimos, como a leitura e a escrita.

Para as famílias nesse momento em que precisam permanecer em suas residências [...] cuidar da vida estudantil dos filhos tem se tornado cada dia mais um entrave para as classes menos favorecidas que ainda alegam fatores como a falta de tempo, equipamentos adequados, internet e conhecimento suficientes para auxiliar os filhos com as tarefas (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 76).

Apesar de entender que o apoio da família para os alunos em formato presencial também é de extrema importância, a pandemia colocou a escola, pontualmente, os estudantes e professores em estreita relação, necessitando o engajamento da família para que, de fato, essa dinâmica escolar aconteça. Por exemplo, na dinâmica da escola pesquisada era necessário que algum familiar realizasse a busca das apostilas e livros dos alunos. O familiar também ficou responsável por proporcionar financeiramente o acesso diário do aluno a um aparelho celular com rede social *WhatsApp* e internet para participação da aulas, envio dos materiais e feitura das avaliações, uma vez que o Estado não disponibilizou recursos para os alunos das escolas públicas.

Além disso, a família ficou na incumbência de mediar a aprendizagem dos alunos, não só as atividades de “casa”, acerca de dúvidas pontuais, mas de adquirir familiaridade pedagógica com ensino de português, matemática, ciências, geografia, história, artes, religião e educação física, assuntos transversais e habilidades específicas em relação a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, quando direcionamos aos alunos PAEE. Todavia, se a escola em si, testifica inúmeras dificuldades para sua atuação com perspectivas inclusivas, entende-se que construir uma escolarização para alunos PAEE, de forma inclusiva em um ambiente doméstico, com poucos recursos e conhecimentos formativos para tal, não é uma

¹² A pesquisa intitulada de Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM), coordenado pela professora Dalila Andrade Oliveira, buscou conhecer os efeitos da pandemia no trabalho docente de professores da educação básica nas redes públicas do país.

tarefa fácil para as famílias. Diante disso, Cury *et al.* (2020, p. 6) afirmou que “há uma sobrecarga de atribuições para as famílias que desenvolvem múltiplas tarefas que não se limitam ao ambiente doméstico, mas também profissional”. Ou seja, o compromisso entre as duas instituições, família e escola, foram necessárias para que os danos da pandemia e do ensino remoto fossem mínimos possíveis.

As duas professoras conseguiram identificar fragilidades das famílias em relação ao suporte pedagógico, principalmente com os alunos PAEE, que em alguns casos necessitavam de um suporte diferenciado. Dessa forma, as professoras relataram durante as conversas por telefone e mensagens pelo *WhatsApp*, que procuravam essas famílias para dar um suporte.

“Vamos para chamadinha de vídeo, leia pra mim a questão. Aí eles leem, a gente faz (Prof. E.C.).

Nessa fala, durante a entrevista, a professora do ensino comum explicou que se disponibilizava para ajudar os alunos PAEE sempre que eles precisavam, porque por vezes, os familiares não conseguiam fornecer o suporte necessário para a realização das atividades escolares diárias. Dessa forma, a chamada de vídeo também foi uma ferramenta utilizada pelas professoras para essa mediação.

Cabe também destacar que durante as observações nessa determinada turma, foi possível perceber que há situações distintas quanto a participação das famílias dos alunos. De uma forma geral, o contexto escolar de todas as crianças foi impactado com as bruscas mudanças, todavia, em ênfase, destaca-se como proposta da pesquisa, dois alunos, Eduardo e Artur, por receberem o suporte do AEE.

Mesmo diante de algumas famílias impedidas de propiciar suportes pedagógicos devido à falta de conhecimento, destaca-se a mãe do aluno Eduardo, que de acordo com as duas professoras, possuía poucas habilidades pedagógicas para mediar a criança nas atividades escolares, sobretudo, por essa criança necessitar de suportes específicos acerca da deficiência intelectual e transtornos psicológicos, entretanto, o comprometimento da mãe com a criança e com os assuntos da escola chamava atenção das professoras.

Segundo a professora do AEE, a mãe do aluno não dispõe de muitos conhecimentos pedagógicos, mas é bastante atenciosa e presente em prol do desenvolvimento do filho (DIÁRIO DE BORDO, 03/03/2021).

Daqui a pouco ela coloca a atividade dele, ela tira a foto e manda. Quer dizer, é uma mãe muito participativa (Prof. E. C. por mensagem de áudio no WhatsApp, 20/04/2021).

A professora do ensino comum relatou que apesar do pouco conhecimento da mãe, responsável por ele, as atividades são enviadas conforme solicitadas (DIÁRIO DE BORDO, 01/06/2021).

Apesar das dificuldades que a mãe de Eduardo enfrentava diariamente, sobretudo no contexto de pandemia, acerca de acesso, conhecimentos pedagógicos e econômicos, havia engajamento e relação direta com a escola. E um dos problemas latentes estava na ausência das aulas presenciais. De acordo com as professoras, o aluno Eduardo sentia falta da escola e devido a isso, apresentou comportamentos agressivos. Em algumas ocasiões, a mãe do aluno ligou para as professoras pedindo ajuda para conter o filho, visto que Eduardo tentou bater e morder a mãe, sendo impedido por mediação das professoras por meio de ligações telefônicas e/ou de vídeo.

De acordo com a professora do AEE, a mãe do aluno Eduardo relatou que o filho apresentou resistência para realização das atividades em um dos dias durante aquela semana, como também utilizou o celular da mãe, o qual está inserido nos grupos das turmas da escola, para mandar mensagem afirmando não ter realizado a atividade (DIÁRIO DE BORDO, 15/04/2021).

Com isso, a criança passou a ter comportamentos diferentes, desobediência, como também gastar uma grande parte do seu tempo em querer ficar na rua (DIÁRIO DE BORDO, 20/05/2021).

A professora do ensino comum também relatou algumas dificuldades enfrentadas pela mãe de Eduardo, acerca de comportamentos agressivos. Ainda que o aluno apresentasse uma boa relação com as professoras e na participação das atividades e conteúdos gerais e específicos do ensino comum e ao suporte do AEE, a rotina criada pelo ensino remoto afetou as relações psicológicas e comportamentais deste.

E quando ele está “atacado”, como diz a mãe dele, ele não faz nada (Prof. E. C. por mensagem de áudio no WhatsApp, 20/04/2021).

Na fala da professora do ensino comum, ao replicar a palavra mencionada pela mãe de Eduardo “atacado”, ao se referir às mudanças de comportamento da criança, que, por sua vez, não queria realizar as atividades da escola devido a mudança de rotina por causa da pandemia. Esse quadro demonstra a dura realidade de famílias de crianças e adolescentes PAEE que tinham a escola no modo presencial, como um espaço de interação, aprendizagem e ações inclusivas. Em consonância, Magalhães (2020) declarou que o cancelamento das atividades realizadas pelos alunos, como terapias e atividades referentes à escola, causou impacto nos

comportamentos, uma vez que, para alguns alunos, a escola era a única atividade social que esses possuíam.

Mediante as dificuldades apresentadas vale salientar os diversos avanços apresentados por Eduardo. Mesmo a escola seguindo o modelo do ensino remoto, o estudante passou pelo processo de alfabetização no ano que de 2020, que sucedeu a pandemia. A professora do AEE atribuiu esse resultado ao trabalho coletivo da família e da escola. Além disso, Eduardo se destaca pelo seu comprometimento e participação nas atividades. Por outro lado, o aluno Artur, que apesar de não possuir laudo que caracterize PAEE, apenas de dislexia, as professoras apontavam diversas dificuldades e a necessidade de suportes diferenciados para esse, inclusive do AEE.

O aluno Artur era novato na escola, o que significava o mínimo de relações com aquele ambiente escolar, com os colegas, com as professoras e os demais profissionais da escola. Entretanto, entender o contexto e histórico de vida do aluno era relevante para nortear as professoras nas ações necessárias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Conforme Peripolli (2015) a escola está inserida em um contexto social que passa por mudanças constantes de (re)significações de conhecimentos de saberes interconectados, sendo assim não há como desvincular a vida dos sujeitos.

As professoras relatavam entender as dificuldades da mãe de Artur em dar um suporte pontual nas atividades e nas demais demandas escolares devido ao trabalho na área de saúde, sobretudo em uma crise sanitária. Além disso, com o avanço dos meses, as professoras relataram que a mãe do aluno passou a manter contatos com uma maior frequência, fornecendo informações sobre a situação escolar e da vida do aluno.

O pouco tempo disponível dos familiares para cumprir diariamente o papel de mediação pedagógica, além do que estavam habituados no ensino presencial, implica vários fatores pois, mesmo diante da disponibilidade das professoras, o cenário escolar passou a fazer parte do mesmo ambiente residencial, não só os estudantes, mas os adultos passaram a dividir e (re) significar espaços e papéis sociais dentro do contexto doméstico. Além disso, familiares continuaram trabalhando e realizando outras atividades durante a pandemia, fora de suas moradias, visto que o distanciamento social não foi a realidade de todas as famílias.

Mesmo diante da disponibilidade das professoras na utilização de distintos suportes pedagógicos, a realidade de vulnerabilidade e marginalização dos estudantes ficaram evidentes com a pandemia e a adoção do ensino remoto, sobretudo se esse aluno se caracteriza em PAEE e necessita da mediação familiar nos aportes escolares, como a interação presencial dos professores, outros profissionais e dos demais colegas. O trabalho docente, nesses casos,

necessitou de outras atribuições, além das que já existiam no ensino presencial. De acordo com Magalhães (2020), os professores necessitaram não só em possuir criatividade para atuação no contexto pandêmico, mas responsabilidade suficiente para não só “ensinar” os alunos, mas também aos seus familiares. Ainda, de acordo com Magalhães (2020) a própria implantação das aulas virtuais no ensino remoto levou alunos a serem “esquecidos” e perdidos, sobretudo, os alunos com deficiência.

Também não pode deixar de considerar o que Santana Filho (2020) pontuou, no sentido de que o próprio contexto pandêmico gerou muito conflitos, sobretudo acerca da própria sobrevivência do vírus. As famílias se mantinham isoladas, com medo e receio de sair de casa, inclusive, quando a própria família possuía tanto estudantes quanto outro familiar na categoria de risco. Segundo a professora do AEE, após a morte de um funcionário da escola, a demanda da entrega das atividades impressas foi reduzida para evitar uma rotatividade de famílias se deslocando até a escola e a possível transmissão do vírus.

Diante disso, refletir que o cenário pandêmico demonstrou o quão frágil é a escolarização para alguns alunos diante dos mínimos recursos é preocupante, tendo em vista que essa é apenas uma sala de aula dentro de uma escola com vários outros casos similares, como também, existem outras escolas e salas de aulas, com alunos e famílias que possivelmente passam pelas mesmas dificuldades, no final a soma de todos os casos demonstram quão vulnerável é a educação do país. Nesse panorama, ressalta-se a visão de Saviani e Galvão (2020) ao apontarem várias fragilidades com a adoção emergencial do modelo de ensino remoto, conforme os autores esse modelo tornasse precarizado pois a tríade conteúdo-forma-destinatário corresponde a: “conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 43).

Diante dos dados apontados, foi possível identificar que as diversas implicações adivinhas do contexto pandêmico e da adoção do ensino remoto, o que reflete pontualmente nos processos de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, nos processos avaliativos. Sendo assim, na tentativa de atingir aspectos que correspondem aos objetivos desse trabalho, a próxima dará continuidade à análise e discussão dos dados acerca das concepções de avaliação das professoras.

6.2 CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO DOS ALUNOS ATENDIDOS NO AEE

Refletir que as concepções estão ligadas à visão de mundo dos sujeitos é o primeiro passo para entender que a avaliação não é uma atividade neutra. (CUNHA, 1998; CHUEIRI, 2008). Entende-se que não é tarefa fácil conceituar a avaliação, portanto, discutir acerca das concepções avaliativas emergem elementos que estão introjetados na educação de forma geral. “Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso, vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. (SORDI, 2001, p. 173).

Chueiri (2008) reforça que o professor, no seu papel de avaliador, apresenta o sentido e os significados à avaliação, sendo assim a partir das concepções pedagógicas introjetadas nos professores é possível identificar o andamento dos processos de ensino e aprendizagem que circundam a escola contemporânea.

Dessa forma, a presente categoria objetivou analisar a partir dos dados coletados das falas das entrevistas e dos registros do diário de bordo as concepções das professoras do ensino comum e do AEE.

Os primeiros contatos e relatos da pesquisa aconteceram com a professora do AEE, sendo esta responsável pela atribuição de atendimento especializado aos 43 alunos (quarenta e três alunos) da escola, nos turnos matutino e vespertino. Esse contato não aconteceu de forma aleatória, foi mediado pela gestora pedagógica.

A professora do AEE foi a primeira a falar características dos alunos, tanto em relação a condição da deficiência, quanto da participação escolar. Durante a primeira conversa por ligação telefônica, a professora mencionada relatou que acompanhava o aluno Eduardo desde sua inserção na escola, mantendo um bom contato com a criança e sua mãe.

No tocante, a professora mencionou que o aluno Eduardo possuía laudo de “atraso mental” como também de transtornos de comportamento e psicológicos. Por isso, durante as aulas presenciais era acompanhado por uma cuidadora. Segundo a professora especializada, a mãe do aluno não dispõe de muitos conhecimentos pedagógicos, mas é bastante atenciosa e presente em prol do desenvolvimento do filho (DIÁRIO DE BORDO, 03/03/2021).

A partir dessas narrativas, é possível perceber que a professora conhece a trajetória escolar de vida do aluno Eduardo. Acompanha seu processo de construção do conhecimento de perto, mantém um bom relacionamento com a mãe, o que contribui para o avanço do aluno,

sobretudo, em tempos de ensino remoto, circunstância em que mediação da família se torna fundamental para estreitar os laços com a escola.

Todavia, o termo utilizado pela professora, acerca da deficiência do aluno, assume um viés médico patológico, uma vez que está afirmou que esse era o termo utilizado no laudo do aluno. Em função disso, Milanez e Oliveira (2013) apontaram que os professores tanto do ensino comum quanto do AEE apresentam dificuldades na conceituação e compreensão da deficiência intelectual, essa ideia, de acordo com as autoras, fortifica que as realizações das intervenções sejam baseadas nos rótulos. De acordo com *American Association on Mental Retardation (AAMR)*, a deficiência intelectual está conceituada em “Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos” (LUCKASSON *et al.*, 2002, s/p).

As pessoas com deficiência intelectual, ao longo do tempo, foram conceituadas por “idiotas, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros”. (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 104). Tais conceitos apontados pelos autores são utilizados como termos pejorativos, que, por vezes, são enfrentados de maneira invisível ao seu verdadeiro significado. As narrativas podem evidenciar muitas nuances, inclusive, aos aspectos que divergem as perspectivas da inclusão. De acordo com D’Ávila (2017) termos pejorativos “embutem sentido discriminatório, tornam a pessoa com deficiência uma vítima ou transformam a deficiência em doença”. Imputar a deficiência como premissa viabiliza contextos escolares baseados no capacitismo, por vezes, os educadores associam a não aprendizagem do aluno por razões biológicas, deixando de refletir que a causa pode estar na ausência de práticas pedagógicas e avaliativas inclusivas.

Em relação ao termo utilizado pela professora do AEE do termo “retardo mental” não repetiu em outros momentos, em outras ocasiões de conversas e observações a professora optava por usar o termo deficiência intelectual. Diante desse fato, vale ressaltar os apontamentos de Veltrone e Mendes (2012) que afirmam que é importante investigar se os professores percebem mudanças de nomenclaturas acerca da deficiência, e se tais mudanças refletem em suas práticas educativas em sala de aula.

Diante disso, não cabe nessas entrelinhas julgar as professoras, nem tampouco banir suas práticas devido ao uso de termos enviesados acerca da deficiência. O que é possível discutir é a proporção que tais narrativas podem surtir na vida dos alunos, dentro e fora da escola. Visto que, o uso de termos que apontam a condição do sujeito frente à quem ele é, está atrelado a perspectiva médico-patológica.

[...] o que Eduardo tem é muito mais coisa, que eu não lembro todas. Mas Eduardo tem, é, ele é hiperativo, ele tem déficit de atenção, ele é, ele tem epilepsia[...] ele tem, qual é o outro, meu Deus do céu? Porque é tanto CID que ele tem, Eduardo, que chega me dá agonia, o bichinho¹³. Mas nem parece, viu!? [...] eu até morro de rir, porque ele é melhor que os normais. Ele tem muito, muito CID, Eduardo tem muito CID confirmado, muito (Profª. E. C.).

A professora relatou que já acompanha “alunos especiais” há algum tempo [...] de acordo com a professora, sua turma da outra escola possui vários alunos com algum tipo de “problema” (DIÁRIO DE BORDO, 11/03/2021).

Nas duas ocasiões de fala da professora do ensino comum é possível identificar há uma concepção de deficiência concentrada no modelo médico e social de deficiência, visto que é citado por vezes a quantidade de CID que o aluno Eduardo possui.

Para o modelo social da deficiência, o “defeito” numa estrutura do corpo (ou a ausência parcial ou total de um membro ou órgão) é a “lesão” – uma característica como o sexo ou a cor da pele. Já a deficiência é considerada uma categoria social tal como gênero, classe e etnia, portanto, sujeita a mecanismos de exclusão. A deficiência é a desvantagem resultante do preconceito, da discriminação, da falta de acessibilidade da sociedade. De acordo com esse conceito, a desvantagem vivida pelo indivíduo depende muito mais das condições do ambiente social do que dos “defeitos” que o corpo da pessoa possa apresentar (GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011, p. 35-36).

Além disso, a professora ao falar que o aluno Eduardo é melhor do que os “normais” acerca da aprendizagem, produz aquela “velha ideia” de o aluno que possui alguma deficiência não é capaz de aprender assim como os demais alunos.

Em sua pesquisa, Mendonça (2014) apontou, em seus resultados, que os professores possuem concepções limitadas acerca da deficiência intelectual, avaliação da aprendizagem, como também à educação inclusiva. Tais indicativos foram apresentados como problemas referentes a falta de formação adequada.

Conforme Valentim (2011, p. 25), “processos pedagógicos pautados em concepções lineares, mecanicistas e homogeneizantes não cooperam com as ações inclusivas. Na verdade, só fazem reforçar o fracasso escolar e os processos de exclusão”.

A concepções de deficiência quase sempre se apoiam em um discurso sobre a falta de conhecimento sobre o tema. É comum ouvir dos professores esta fala, embora se saiba que a ausência de informações contribui fortemente na dificuldade de interpretação da deficiência e nas ações. Nesse caso, principalmente nas ações dos professores. (RODRIGUES *et al.*, 2015, p. 108).

¹³ Esse termo comumente utilizado no Nordeste tem a mesma função (sinônimo) de adjetivar as pessoas de “tadinho”, “coitadinho”, “pobrezinho, entre outros.

No que tange à perspectiva do conceito de deficiência, Valentim e Oliveira (2013, p. 857), apoiadas na concepção de Vigotski, apresentaram da seguinte forma:

A deficiência primária concerne ao comprometimento em si, às características biológicas inerentes à deficiência, ao passo que a deficiência secundária refere-se ao resultado dos processos de mediação — instrumental ou simbólica —, estabelecidos nas relações sociais do sujeito, e à leitura que é feita nas relações concretas de sua vida social acerca da deficiência. Com base na perspectiva histórico-cultural, podemos sustentar que a deficiência secundária, isto é, o resultado das relações do indivíduo com deficiência com o outro e da leitura ele faz dessas relações, pode influenciar mais diretamente as condições concretas de vida desse sujeito do que as características pessoais inerentes ao comprometimento biológico.

Tomado como discussões as concepções das professoras acerca da deficiência, reflete-se que tais teorias e conceitos podem influenciar ou embasar as práticas pedagógicas e avaliativas das docentes. Assim, tomando como eixo principal dessa categoria, as concepções das professoras acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE puderam ser visualizadas em alguns discursos durante a coleta dos dados.

Ao que concerne sobre os significados da avaliação para as professoras, foi propício perguntar na entrevista, o que é avaliação para você? Em resposta:

Conforme a professora do AEE, as avaliações acontecem de forma contínua e processual (DIÁRIO DE BORDO, 08/03/2021).

E a avaliação deles é contínua, disse a professora do ensino comum (DIÁRIO DE BORDO, 20/04/2021).

A avaliação pra mim significa um ato contínuo de tudo que a gente vive, de tudo que nos rodeia, de tudo que você está pleiteando que aconteça. No meu caso, eu sou uma pessoa que gosta de avaliar muito justa. [...] pra mim avaliar é isso. É você vê todos os leques que estão ao seu lado, que está aberto ao seu lado é flexível, e que você pode sim, com cada movimento desse leque avaliar questão por questão, de maneiras diferentes (Profª. E. C.).

Olha, eu acredito que o ato avaliar, né!? Vai além daquela atividade que você envia para o seu aluno. [...] nós precisamos avaliar o aluno como um todo (Profª. AEE).

A perspectiva da avaliação contínua está no acompanhamento o aluno em seu desenvolvimento integral, entre descobertas, experiências e aprendizagens, além disso, considerando elementos que envolva o aluno como um todo, ou seja suas potencialidades, especificidades, necessidades e dificuldades, além do ambiente escolar e familiar que também

engloba os aspectos avaliativos deste aluno. De acordo com Hoffmann (2009) a avaliação contínua está embasada na leitura integral da criança, nunca sendo encerrada.

Dessa forma, ao narrarem que entendem a avaliação como um processo contínuo e que também utilizam esse conceito para embasar as suas práticas avaliativas, demonstraram um raso conhecimento teórico acerca disso, uma vez que, diante do que foi observado a avaliação na prática acontecia de forma padronizada para os alunos de forma geral. Além disso, pensar numa avaliação contínua para os alunos PAEE necessita de um plano de ação, o PEI¹⁴, e a participação colaborativa das professoras no processo de aprendizagem dos alunos, o que contempla a avaliação realizada.

Entende-se que, devido à complexidade em avaliar, considerando o estudante como único e as próprias condições de aprendizagem que lhe são dadas, não é tarefa fácil. Todavia, a tentativa de promover uma avaliação contínua “permite ao professor registrar as competências e habilidades do estudante e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento”. (BRUNO, 2006, p. 25).

Pra mim, avaliar é aquilo que a criança, no caso, está determinada a fazer, a me devolver. Se eu digo para o aluno que isso aqui é um lápis, isso aqui é um lápis e eu não explico o que é um lápis, e ele vier me dizer o que ele entendeu o que é um lápis, eu tenho que aceitar a forma que ele me deu. Porque eu não dei a ele a forma que ele esperava ouvir, entendeu!? Então, eu não posso avaliar o aluno porque eu sei o conceito do lápis, e ele não me deu esse conceito do lápis, que eu queria ouvir. Mas ele me deu o que ele sabe do conceito de lápis, entendeu!? Então, minha forma é assim, o que ele me dá de retorno se tiver com coerência dentro daquilo que eu expliquei, eu aceito. Mas se tiver fora do conceito da coerência, eu vou explicar e esperar que ele me dê um retorno normal (Profa. E. C.).

Mas eu não posso somente avaliar o que ele conseguiu responder, como certo e errado para nós, né!?(Profa. do AEE).

Por meio dessa fala, a professora dá indícios de que a avaliação necessita ser compreendida a partir do que é oferecido para o aluno. De fato, entender que sua prática de ensino está indissociável da aprendizagem é um forte elemento para se avaliar. Sendo assim, as práticas avaliativas não estão alicerçadas em uma conjuntura que gera apenas acertos e respostas prontas e positivas, mas que possa elencar ações, reflexões, questionamentos, problematizações e novas possibilidades, tanto no fazer docente quando da construção do

¹⁴ Os Planos Educacionais Individualizados dos alunos Eduardo e Artur só foram finalizados no início do segundo semestre letivo do ano vigente, quando a coleta de dados da pesquisa já havia finalizada. No entanto, apesar dos alunos passarem a possuir o PEI que é um fator importante de pontuar, os dados apresentados aqui não contemplam esse planejamento.

conhecimento do aluno. Dessa forma, entender que a devolutiva de aprendizagem do aluno não vai depender unicamente disso, mas sim de fatores diversos, como o próprio objetivo de avaliação, os critérios utilizados para avaliar, e os meios e situações de aprendizagem que foram oferecidos para este.

Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para entender que ela nutre de forma vigorosa todo trabalho educativo (HOFFMANN, 2009, p. 17).

Muito se fala na complexidade da avaliação, que se tornou temida pelos alunos e é um fator preocupante para professores, principalmente, quando essa avaliação está direcionada aos alunos do AEE. Bridi e Pavão (2015) defenderam um processo avaliativo que considera as características específicas e individuais dos alunos, assim como o contexto e a situação de aprendizagem que esta avaliação está sendo desenvolvida.

[...] porque, para que ele seja avaliado, eu não posso só, somente, mesmo sabendo que o sistema muitas vezes, né, trabalha dessa maneira, né!? Então, esse ato de avaliar, perpassa o que o sistema nos coloca, como, vamos dizer assim “uma cobrança”, né, uma nota. Então, avaliar vai além da nota. [...] e aí, essa avaliação, ela vai além do ato de avaliar, né, numa atividade, numa prova. Vai muito além disso. E, eu me sinto muito confortável, nesse sistema avaliativo que nós temos, no sentido de quê? Que a nossa escola se propõe, a não avaliar somente, pelo padrão da nota, né, mas o aluno como um todo (Profª. AEE).

[...] não adianta você querer dá um dez a um aluno porque é bonzinho, porque ele é isso, não! Eu acho que com isso você está quebrando o conceito de avaliar. [...] não é rotular, dez é dez, nove é nove, não! É aquilo que eu tenho recebido, é com o que eu avalio (Profª. E. C.).

Segundo as professoras, a escola trabalhava com três notas por bimestres, duas notas referentes a uma prova e um simulado, que no caso dos dois bimestres foram simulados, e uma terceira nota tratada como qualitativa, na qual considerava a participação do aluno, feitura das atividades, presença nas aulas e demais critérios que as professoras compreendiam que estava atrelado aos fatores qualitativos do aluno.

Com base nas falas, é possível perceber que, de um lado, a professora do AEE reconhece que a avaliação vai além da nota e da feitura de atividades e provas. Entretanto, em dois momentos em uma única fala, aparecem dois elementos que entram em desencontro, pois, ao mesmo tempo em que a professora afirma que há uma cobrança por meio do sistema

educacional acerca da nota, por outro lado, diz se sentir confortável pelo sistema avaliativo adotado pela escola que visa a aspectos além da nota.

Porém, vale salientar que, durante as observações, como apresentado no capítulo anterior, os alunos Eduardo e Artur realizaram o simulado de três a quatro vezes para a obtenção da média sete. O que testifica que a avaliação proposta está embasada na mensuração da perspectiva do alcance das notas. Além disso, outro fator que pôde ser observado foi pelos resultados do simulado não representarem artifícios para possíveis mudanças de práticas pedagógicas e avaliativas para estes alunos. A avaliação pelo viés de mensuração é um dos grandes “vilões” por concentrar todas as expectativas para o alcance de notas satisfatórias. O problema não está na nota, e sim, na ênfase que é dada a ela, deixando a aprendizagem em segundo plano. Conforme Luckesi (2008, p. 24):

As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos...O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal”- a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar.

Na categoria anterior, foram apresentados os instrumentos utilizados para avaliar os alunos PAEE. No entanto, durante as entrevistas, foi propício perguntar à professora do ensino comum como estava ocorrendo a avaliação desses alunos no ensino remoto.

Eu digo para eles, que eu estou avaliando constantemente. Todos os dias eles têm, por obrigação de assistir aula, porque eu estou avaliando. Tudo que eles me dão de retorno, é avaliado. É a escrita, é a organização da tarefa, é a pontualidade da entrega das tarefas, é as avaliações no Google Forms, está entendendo? (Profa. E. C.).

[...] tudo que eles estão me dando, eu estou avaliando, certo? Porque é muito difícil avaliar a distância desse jeito (DIÁRIO DE BORDO, 20/04/2021).

Na narrativa da professora, embora ela mencione que realiza uma avaliação constante, o que remete a uma avaliação contínua, colocar a obrigatoriedade de assistir à aula como parte da avaliação não seria um possível problema se não fosse o cenário de pandemia. Algumas implicações acerca do acesso dos alunos foram apresentadas durante o presente trabalho, isso não significa dizer que participar das aulas não seja primordial, mas sim, que a avaliação da aprendizagem necessita considerar o contexto em que este aluno está inserido (LUCKESI,

2020). Além disso, na fala, a professora declarou considerar tudo o que os alunos devolvem para ela, ou seja, não há critérios estabelecidos para avaliar.

Olha, eu não estabeleço critérios. Se fosse presencial eu até que faria os critérios, eu botaria em ordem. Mas, como ali, tudo que eles me dão de retorno é válido, eu tenho que abraçar o que eles estão na disponibilidade deles, certo? Então eu não posso nem exigir, nem obrigar. É o retorno que eles estão me dando é o que vai valer (Profª. E. C.).

Mesmo diante do modelo de ensino remoto e todos os impactos que afetaram o cotidiano escolar dos atores educacionais, principalmente, dos professores e alunos, é plausível trabalhar com os elementos disponíveis em uma situação escolar vulnerável. Ainda assim, é indispensável que o trabalho docente, sobretudo, os aspectos avaliativos disponham de critérios e objetivos para cada aluno, de acordo com suas especificidades.

Mesmo em um momento conflituoso, a avaliação toma as “rédeas” de identificar caminhos de possíveis aprendizagens. Por exemplo, se o professor, diante do conhecimento que se possui de um determinado aluno, estabelecer o objetivo de promover que esse aluno aprenda a escrever o seu próprio nome, os critérios avaliativos precisam estar elencados com os resultados que esse aluno apresentou, ele escreveu a primeira letra do seu nome? Escreveu o nome faltando alguma sílaba ou vogal? O que esse aluno apresentou? Quais estratégias o professor proporcionou e mediou para o alcance dos objetivos? Os critérios se fazem importantes nesse momento, para que não se considerem critérios máximos nem mínimos, mas coerentes com a realidade do aluno. É importante que a avaliação apresente intencionalidade mediata em suas estratégias pedagógicas, não só por atividades que verifique o que o aluno aprendeu, mas que faça sentido para ele, dessa forma, é possível que o processo avaliativo rompa o paradigma tradicional de ensino. Fomentando tais perspectivas, sobretudo para alunos com deficiência intelectual, Oliveira (2016, p. 106) afirmou que:

[...] acreditamos que a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual exige o rompimento com critérios niveladores de ensino, buscando formas avaliativas mediadas e intencionais, com atividades capazes de produzir sentidos (para o aluno e não só para o professor), pois assim o aluno passa a significar aquele determinado exercício e adquire o conhecimento.

A pesquisa de Pinto *et al.* (2017) demonstrou que, apesar de haver complexidade quanto à avaliação dos alunos com deficiência, os critérios e instrumentos utilizados decorrem de vários elementos estabelecidos pela escola, no qual dispõe de compromisso tanto no conhecimento quanto na avaliação desses alunos. Por outro lado, o artigo de Oliveira (2018)

apontou em seus resultados que os critérios para avaliar os alunos com deficiência intelectual são indefinidos, o que implica em uma confusão ao avaliar os alunos acerca das suas potencialidades ou dos aspectos biológicos da deficiência.

Em continuidade à discussão dos critérios utilizados para avaliar os alunos PAEE, a professora do AEE revelou:

Então, de acordo com a proposta do ano/série que a criança se encontra, nós estabelecemos os critérios para eles serem avaliados de acordo com a BNCC, né!? Nós fazemos esse paralelo também. E aí, o nosso plano, né, de AEE, ele compreende com objetivos, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, se o aluno não estiver com o nível cognitivo daquela idade/ano/série, o que é que nós fazemos? Nós utilizamos objetivos de série/ano anterior, que ele se encontra, e que seja de acordo com a necessidade dele (Profa. AEE).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencionada pela professora do AEE “é um documento implantado para guiar práticas escolares no âmbito nacional” (FROEHLICH; MEURER, 2021, p. 1), que propõe metas e campos de experiências nas áreas e etapas de ensino. Tomando como base a fala da professora ao relatar que os critérios avaliativos para os alunos PAEE estão embasados na BNCC, o artigo de Froehlich e Meurer (2021) apontaram a fragilidade e as vagas colocações acerca da educação especial, visto que, as palavras “educação especial” são mencionadas apenas duas vezes em todo o documento. Todavia, a pretensão não é criticar o documento, e sim refletir acerca da fala da professora.

É plausível considerar que os alunos PAEE se incorporam nos direcionamentos dos documentos oficiais como os demais alunos, como premissa da inclusão escolar. É importante destacar, na fala da professora do AEE que, se, porventura, o aluno PAEE não corresponder ao nível de aprendizagem e conhecimento da série em que se encontra, serão trabalhados objetivos e conteúdos das séries anteriores. Diante disso, reforça-se que as atribuições do AEE estão em eliminar as barreiras para que estes alunos aprendam, não devendo se caracterizar como um reforço escolar. Entretanto, não se deve descartar as necessidades e especificidades de cada aluno para eliminação dessas barreiras pois, o aluno pode apresentar uma grande defasagem na aprendizagem, necessitando assim de conteúdos que subsidiem seu desenvolvimento. Ou seja, como é o caso de Artur, que ainda está em processo de alfabetização.

O princípio da inclusão escolar é romper com as barreiras para o desenvolvimento pleno dos alunos PAEE. Dessa forma, o AEE, segundo o artigo 2 das Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2009) requer disponibilizar recursos e estratégias que eliminem possíveis barreiras. Isso implica dizer que, os objetivos e critérios de ensino, aprendizagem e avaliação deve

corresponder ao nível de desenvolvimento do aluno, com os suportes e adequações que possam desenvolver sua aprendizagem.

Ainda assim, a narrativa da professora do AEE revelou que, na SRM, trabalham-se conteúdos diferentes do ensino comum, ou seja, um trabalho volta-se ao 5º ano, e o outro, ao 3º e aos 4º anos.

Em fomento:

A constituição de uma cultura escolar inclusiva, embora se possa apontar conquistas na busca de uma escola capaz de ensinar a todos, apresenta-se, ainda, lenta e, muitas vezes, flutuando entre avanços e retrocessos na compreensão conceitual do próprio significado do princípio de inclusão escolar e, conseqüentemente, na construção de práticas educacionais e pedagógicas fundamentadas em ações e metodologias mais abertas, colaborativas e na valorização do trabalho coletivo para o desenvolvimento de respostas educativas mais adequadas e propiciadoras de aprendizagem com sucesso, de todos os que compõem o alunado da escola (OLIVEIRA, 2018, p. 983).

Arelados à ideia de concepções avaliativas estimados pela visão organicista, os registros apresentaram os seguintes dados:

[...] porque eu não sei se são eles mesmos que estão fazendo, se são os pais, está entendendo? Aí é mais difícil pra mim (DIÁRIO DE BORDO, 20/04/2021).

[...] ele mandou direto, a nota que ele tirou eu deixei, não mandei refazer, porque eu sei que não é ele que está fazendo, certo? (DIÁRIO DE BORDO, 05/05/2021).

[...] porque esse simulado do *Google Forms*, a gente sabe que a maioria não é as crianças que respondem, são os próprios pais (DIÁRIO DE BORDO, 05/05/2021).

Em dúvida com relação à resposta da professora do ensino comum acerca do simulado no *Google Forms*, indagou-se, via mensagem de texto, se os alunos são avaliados acerca dos simulados ou das outras atividades. A professora respondeu:

Das outras atividades, porque eu sei que os simulados não foram eles que fizeram (DIÁRIO DE BORDO, 05/02/2021).

Questionou-se também se os alunos tiveram um bom desempenho no simulado e se cada prova valia 10.

Valia 10, cada prova. O aluno Eduardo se saiu melhor do que o aluno Artur. Mas como eu sei que não foram eles que responderam, eu não vou contar pontualidade máxima. Apenas eu vou agregar a nota aos exercícios que eles vinham fazendo. Ou seja, eu tenho que ter três notas. Todos os exercícios que eles fizeram, eu fiz de forma avaliativa. Então, eu dividi por qualitativa, quantitativa (DIÁRIO DE BORDO, 05/05/2021).

Foi possível identificar vários desencontros nas falas da professora do ensino comum, como também a falta de objetivos, critérios e instrumentos avaliativos que contemplem os alunos Eduardo e Artur conforme a necessidade de cada um. A falta de critérios e objetivos se mistura num “amontoado” de atividades diárias, o que, por sua vez, legitima a perspectiva do ensino tradicional.

Por outro lado, é válido pontuar algumas questões, como o próprio contexto de ensino remoto, que criou vários impasses para a relação dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, para os alunos PAEE. E, apesar de as ações e estratégias não se apresentarem de forma ideal, principalmente diante das necessidades emergenciais do modelo de ensino atual, a professora apresentava intenções e ações que estimulasse os alunos PAEE, procurando manter contato diariamente com estes, construindo atividades adaptadas na perspectiva de promover aprendizagem.

Quanto aos aspectos apresentados, a pesquisa de Terra (2014) apresentou, em seus resultados, a necessidade de introduzir um sistema de avaliação com perspectiva de diferentes dimensões, com vistas na qualidade escolar em nível social. Além disso, os achados da autora demonstraram que é indispensável definir conteúdos e objetivos para aluno com deficiência intelectual, em um viés investigativo. E, por fim, os resultantes apontaram que, diante do uso das metodologias, há uma urgência na revisão de formação inicial e continuada dos professores.

Mudar a concepção se faz urgente e necessário. Basta romper com padrões estabelecidos pela própria história de uma sociedade elitista e desigual. Nesse viés, mudar a concepção de avaliação significa provavelmente mudar o espaço/tempo de aprendizagem, alterar práticas habituais, acabando com as inseguranças e angústias de todos os atores educacionais, portanto, romper paradigmas e construir uma escola inclusiva (PERIPOLLI, 2015, p. 38).

Com isso, não se subestima a difícil tarefa docente em ensinar por trás das telas e com poucos recursos e tantos outros percalços apontados no decorrer desse trabalho. A premissa dessa categoria embasou-se em identificar as concepções das professoras do AEE e do ensino comum, portanto, diante dos dados evidenciados atrelados à luz da teoria, as professoras possuem concepções limitadas e restritas ao modelo médico acerca da deficiência, o que gera

estereótipos e restrições para formação de elementos que flexibilizem o currículo, ações e avaliações à aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, apesar das professoras narrarem que suas práticas avaliativas vão além da nota, as observações, as avaliações pontuais como os simulados e a quantidade de atividades valendo nota, estimam uma concepção avaliativa baseada na mensuração.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial para esta pesquisa consiste nas minhas experiências durante a escolarização, enquanto aluna do curso de Pedagogia e mãe de pessoa autista, implicações acerca da avaliação para os alunos de forma geral e, sobretudo, alunos PAEE. Tudo isso foi combustível para elencar discussões sobre a temática. Todavia, debater a respeito de um tema tão complexo não é tarefa fácil, ainda mais, quando os cenários educacionais são modificados por situações inesperadas, como a pandemia da COVID-19 e a adoção do ensino remoto.

A pesquisa, por sua vez, traçou perspectivas embrionárias quanto ao seu projeto inicial, o que, posteriormente, necessitou passar por mudanças estruturais e (re)configurações devido à crise sanitária que também afetou a escola, seus atores e pesquisadores. Dessa forma, ressaltam-se as dificuldades de pesquisar e executar ações necessárias para o trabalho em um momento tão conflituoso para todas as pessoas. É necessário pontuar que as restrições de acesso também contemplaram esse estudo de forma brusca, uma vez que obter acesso das participantes nem sempre foi possível, seja pela demanda de trabalho, causando tempo mínimo de disponibilidade das professoras, pela falta de acesso tecnológico ou pelo fato de seguir em uma pesquisa de campo por meio de observações em uma sala de *WhatsApp*, que, por vezes, se mantinha silenciosa.

É pensar de forma falaciosa que o estudo traria todas as respostas a todas e tantas indagações, porém isso não diminui a consistência dos estudos dos autores tomados como referência teórica para a pesquisa. Pelo contrário: as respostas não dadas serviram de aporte para a possibilidade de novos diálogos, indagações e reflexões acerca dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na perspectiva inclusiva. Os cenários se modificaram, e, pontualmente, esta pesquisa e tantas outras que foram desenvolvidas em tempos pandêmicos precisaram se ressignificar, pois não há resposta para tudo.

Nesse prisma, o trabalho teve como perguntas norteadoras: Quais são as concepções de avaliação dos professores do AEE e do ensino comum? Como se dá o processo avaliativo do aluno PAEE no ensino remoto? De que forma a atuação dos professores do AEE e do ensino comum podem contribuir ou não, para um processo avaliativo inclusivo do aluno PAEE? A partir desses questionamentos iniciais, delineou-se o objetivo geral do estudo: analisar as concepções e a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum quanto ao processo avaliativo do aluno público-alvo da educação especial no modelo de ensino remoto.

Assim, visando atingir o objetivo apresentado, a investigação embasou-se nos pressupostos do estudo de caso de Yin (2001), acreditando que a escolha do método se aproximou da realidade escolar imposta pela pandemia e o ensino remoto. Além disso, utilizou-se o método de triangulação, uma vez que foram utilizados o cruzamento dos dados de diferentes instrumentos para realização das análises e discussões.

Para inteirar-se das práticas pedagógicas direcionadas para os alunos durante o ensino remoto, ao ponto de elucidar contribuições nas discussões acerca do contexto avaliativo. Para tal, foram utilizados os seguintes procedimentos e instrumentos para a coleta dos dados: observação nos dois grupos de *WhatsApp* do AEE e do ensino comum, trocas de mensagens escritas e em áudio no contato privado das duas professoras no *WhatsApp* e conversas via ligações telefônicas registradas em diário de bordo e entrevistas semiestruturadas com as participantes. Cabe destacar que todos os procedimentos obedeceram aos critérios de isolamento social vivenciado pelas escolas durante o ensino remoto.

Para a construção do referencial teórico, foi necessária a busca de uma nova literatura que trouxesse respaldo quanto aos aspectos da educação no ensino remoto, sobretudo, autores que contemplassem o cenário de ensino remoto para os alunos PAEE. Apesar de se tratar de uma literatura nova e “emergencial”, foi possível identificar autores como Magalhães (2020), Saviani e Galvão (2021), Santana Filho (2020), Conde, Camizão e Victor (2020), Barreto e Rocha (2021), entre outros, que trouxessem robustez para as discussões tanto na educação de forma ampla, quanto na escolarização dos alunos PAEE em tempos de pandemia. Cabe destacar que houve dificuldades para encontrar literatura específica sobre a temática da avaliação no ensino remoto, tendo sido adequado refletir sob a prisma de Luckesi (2020), no sentido de que avaliar provém da investigação da realidade em que esse aluno se encontra, ou seja, apesar dos cenários educacionais modificados pela pandemia, há a premissa de que o ato de avaliar precisa considerar esse novo contexto.

Dessa forma, os dados revelaram a importância da mediação da família e da escola, uma vez que o ambiente doméstico passou a ser a realidade dos alunos. Além disso, verificou-se a importância da parceria das professoras do ensino comum e do AEE junto a família das crianças PAEE, devido os aportes específicos e apoio em situações distintas, a exemplo do aluno Eduardo, que, algumas vezes, precisou da mediação das professoras por causa de comportamentos agressivos que passaram a ser frequentes devido à falta da escola.

Com relação ao acesso, as tecnologias apresentaram-se um dos maiores problemas nas relações de ensino e aprendizagem, posto que algumas famílias só possuíam um aparelho telefônico e/ou não tinham Internet em casa. Sendo assim, as relações comunicativas, trocas de

ideias, explanação de conteúdos e envio de atividades ficaram restritas aos áudios, vídeos e mensagens de texto, levantando indagações acerca da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecida por este cenário. Partindo desse ponto de vista, ficou evidente a necessidade da implantação de uma educação tecnológica que permita o uso de ferramentas acessíveis a realidades dos alunos, sendo ampliadas e diversificadas as práticas pedagógicas. Do mesmo modo, o investimento de políticas públicas que possam subsidiar tais suportes para a escola e para os alunos.

Devido às problemáticas apontadas, a atuação das professoras careceu de articulações, estratégias e planejamento. Por conseguinte, os dados apontaram que as professoras do ensino comum e do AEE mantinham uma boa relação, comunicavam-se com frequência, trocavam ideias acerca da construção de atividades para os alunos Eduardo e Artur. No entanto, em um cenário que emergiu outras barreiras além das existentes para os alunos PAEE, o ensino colaborativo se tornou substancial, o que de fato não acontecia. Apesar de as narrativas e ações das professoras demonstrarem situações positivas e intencionais para o desenvolvimento dos alunos PAEE, o trabalho pedagógico das professoras acontecia de forma distinta, uma vez que cada professora elaborava seus próprios materiais e atividades, necessitando, de modo oposto, de planejamento, estratégias, ações e articulações conjuntas. Nesse prisma, é possível identificar a forte ideia de dois ensinos, comum e especial, o que diverge da perspectiva de uma escola inclusiva.

Além dos resultados supracitados, os dados demonstram que os alunos realizavam uma numerosa feitura de atividades diárias. Tais atividades eram cobradas como parte da avaliação pedagógica, embora os critérios e objetivos para avaliar não tenham se tornado visíveis nem durante as observações nem na fala das participantes durante as entrevistas, tampouco atrelados aos diversos instrumentos ditos avaliativos. Sob estes aspectos, havia uma confusão no delineamento avaliativo pela falta de articulação quanto a perspectiva de aprendizagem dos alunos.

Conforme os dados apresentados às concepções das professoras acerca dos alunos PAEE, são restritas e limitadas por um viés médico, primeiro pela utilização de estereótipos (problema, deficiente mental, especial), sobretudo, por tais estereótipos implicarem a ideia enviesada de que a aprendizagem dos alunos com algum tipo de deficiência está restrita à sua condição biológica.

Os dados também demonstraram que as concepções das professoras são características de uma avaliação classificatória, pautada na mensuração da aprendizagem, uma vez que durante os simulados os alunos PAEE necessitaram refazer as provas de três a quatro tentativas para

alcançar a média sete. Cabe destacar que tais concepções não se atribui apenas por esse “caso isolado”, mas, devido ao resultado dessa avaliação, apesar de compartilhada de forma pontual pelas duas professoras, não servir de subsídio para reflexão e tomada de decisões acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, Eduardo e Artur.

Vale salientar que as considerações pontuadas nessas entrelinhas demonstram os resultados dos dados previstos no objetivo inicial, que, por sua vez, não intenciona diminuir o trabalho docente das participantes. É reconhecível falar sobre o ato de resistência das professoras em um cenário escolar atribuído de tantos desafios.

Para concluir, cabe destacar alguns pontos importantes, como: a adoção do ensino colaborativo entre as professoras do AEE e do ensino comum, como elemento principal para desenvolvimento dos alunos PAEE, a apropriação do conhecimento acerca da temática avaliação, por meio do debate, aprofundamento teórico e formação continuada, sobretudo no que se refere à avaliação dos PAEE, visto que as professoras demonstram limitações acerca do tema. Nessa ótica, espera-se que as práticas pedagógicas possam romper com concepções avaliativas classificatórias e estereotipadas, criando espaço para que os processos avaliativos estejam pautados em ações democráticas e inclusivas.

A pesquisa ora apresentada confere a necessidade de investigações futuras sobre os processos avaliativos dos alunos público-alvo da educação especial, com perspectiva que haja crescimento tanto na área da inclusão, quanto especificamente sobre a temática, no intuito de romper paradigmas de uma avaliação padronizada, meritocrática e excludente. Além disso, esta pesquisa se insere no âmbito de pesquisas realizadas durante a pandemia, o que determina diversos fenômenos escolares inusitados, tendo marcado uma época que necessitou de mudanças sociais significativas, afetando também a educação. Sendo assim, estudar os processos avaliativos durante a pandemia e no modelo de ensino remoto habilita trazer à tona marcas educacionais que não só necessitaram de mudanças organizacionais, mas de ressignificações de contextos. Espera-se, por fim, que esta pesquisa, a partir dos seus dados científicos, contribua para a construção e inquietações de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **DataSenado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 06 set. 2021.
- AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 06 set. 2021.
- ANDRADE, N. A. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **Educar e Evoluir** – Nova Geração Assessoria Educacional. v. 1, n. 3, p. 7-12, jan. 2021. Disponível em: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/wp-content/uploads/2021/01/Educar-e-Evoluir-numero-3.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE**: diagnóstico, análise e proposições. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.
- BARRETO, A. C; ROCHA, D. S. Covid 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tfr-COVID-19-e-educacao-resistencia-desafios-e-im-possibilidades,27bc544b-8d10-4a9e-be20-0b7dd03f36f4>. Acesso em: 09 set. 2021.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola** – de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388. 2012.
- BRASIL. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**, 2020 b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051%3Acneaprova-diretrizes-para-escolas-durante-

apandemia&catid=12&fbclid=IwAR0Im9WfdSFgf_TRg3v4Wd5IapGjuqKacjdbPBny6rWGb
i x2XagiD8IEC4. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF, 2 out. 2009.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 01 out. 2020.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Gabinete do Ministro, 2020. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 17 maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília. MEC/SECADI. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Brasília – DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 03 de março de 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 16 out. 1996. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 14 maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRIDI FILHO, C. Avaliação no atendimento educacional especializado: o que a psicanálise pode contribuir na construção do diagnóstico inicial? In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 125-136.

BRIDI, F. R. S.; PAVÃO, S. M. O. Avaliação e atendimento educacional especializado: enfoques e práticas pedagógicas. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 13-30.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: SEESP, MEC. 2006.

CAMARGO, L. F.; SOFFA, M. M.; MARKOWICZ, D. Perspectivas sobre a educação inclusiva: um desafio possível. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2017. p. 6831-6843.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para educação especial. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, set./dez. 2020. p. 1-16.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Revista Interfaces científicas – Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 2 nov. 2021.

COVATTI, F. A. A. **As concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior** [S.I.], v.4, n. 4, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CUNHA, M. I. **O professor universitário: na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

CURY, C. R. J. *et al.* O aluno com deficiência na pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**. 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

D'ÁVILA, R. Expressões não adequadas para tratar das pessoas com deficiência. **Observatório da Imprensa**. ed. 950, 18 jul. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/terminologia-pra-falar-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 18 maio 2021.

DENARI, F. E. De classes especiais e atendimento especializado: a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n.1, p. 45-52, jun./dez., 2014.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. Educação e a COVID-19. **Revista Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, nº 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545. Acesso em: 11 set. 2021.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FIDLER, D. M. Avaliar na diversidade. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 87-100.

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

FREITAS, L.C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 88.

FROEHLICH, D. C; MEURER, A. C. Base Nacional Comum Curricular: Educação: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>. Acesso em 15 nov. 2021.

GADELHA, C.; CRESPO, A. M. M.; RIBEIRO, S. L. S. Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD. In: SECRETARIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA;

MEMORIAL DA INCLUSÃO. (org.). **30 Anos do AIPD**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 19-85.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia (REID)**, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

GIVIGI, R. C. N. *et al.* A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 150-167, jan-abr. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9199>. Acesso em: 21 nov. 2020.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. Educação: direito de todos os brasileiros. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais** SEED, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

HERADÃO, J. G. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 104 p.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. M. L. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

LUCKASSON, R. *et al.* **Mental Retardation** – Definition, Classification, and Systems of Supports. 9. ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/Su%C3%AAnia/Downloads/4-o-que-e-mesmo-o-ato-de-avaliar-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021

LUCKESI, C. C. **Avaliação escolar: estudos e preposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação escolar: estudos e preposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 3, n. 12, fev./abr. 2020. Disponível em:

<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LUCKESI, C. C. **Retomando sinteticamente o ato de avaliar a aprendizagem como uma investigação da qualidade do aprendido**. 2020. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/2020/08/143-retomando-sinteticamenteo-ato-de.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LUZ, L. S. **Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 205-221, jun./out., 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647>. Acesso em: 11 set. 2021.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**, Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 810–824, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 109-1024, p. 923-938, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, A. R. S. Reflexões Pedagógicas em tempos de Pandemia: Análise do Parecer CNE 05/2020. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011/209209213645>. Acesso em: 11 set. 2021.

MASCARO, C. A. A. C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASSARO, M.; SILVA, I. M. A. Atendimento educacional especializado. In: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário fazer?** João Pessoa, Editora UFPB, 2021, p. 91-106. Disponível em:

<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/679/915/7568-1?inline=1>. Acesso em: 25 maio 2021.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. 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, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101/pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set.- dez., 2006. p. 387-405.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 923-938, out/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33082>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, G. C. L. (orgs.). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara/SP: Editora Junqueira & Marin, 2019.

MENDONÇA, A. V. **Desenvolver potenciais e valorizar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza - CE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 12-24.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 9-30.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 19-51, 2010.

MINUSSI, A.; BERGUEMMAYER, E. C.; GINDRI, G. T. O discurso da avaliação no atendimento educacional especializado: avalia para mim? In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 51-62.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUNIZ, S. M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental de Jericoacoara- CE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

NASCIMENTO, T. R. **Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental**: as possibilidades sobrepõem os limites. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065>. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. 1. ed. Rio de Janeiro: Seropédica Editora da UFRJ, 2011, v. 1, p. 10-22.

OLIVEIRA, C. P.; PERES, J. O.; AZEVEDO, G. X. Parceria entre família e escola no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de covid19. **Reeduc**, Goiás, v. 7, n. 1, p. 70-86, jan/abr 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Su%C3%AAnia/Downloads/11556-Texto%20do%20artigo-42929-1-10-20210309.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. C. P. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural**: avaliação mediada e apropriação conceitual. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr.- jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n2/1413-6538-rbee-26-02-0343.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

PARAÍBA (Estado). **Resolução nº 120/2020**. Orienta o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do sistema Estadual de educação da Paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19. Paraíba: Secretaria da Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba; Conselho Estadual de Educação da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Re120-2020.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, dez. 2019.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

PERIPOLLI, A. Avaliação escolar: (re)significando paradigmas educacionais no contexto inclusivo. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação**: reflexões sobre o

processo avaliativo no atendimento educacional especializado. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 31-40.

PIETROBOM, F. O. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados/MS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

PINTO, F. R. M. *et al.* Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1316-1334, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10187>. Acesso em: 23 nov. 2020.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 264-281, 2017. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/09/TEcto-MArcia-Pletsch-11_09.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.

RODRIGUES, C. F. *et al.* Estudantes adultos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades para avaliar. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 101-114.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. p. 3-15, maio 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão ou desinclusão? uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**. n. 134, out. 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto-10-502-2020/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. **Universidade e Sociedade** 67, Ano 31, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em 06 set. 2021.

SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Capinas, SP: Papyrus, 2001.

SOUZA, C. R. S. Compreendendo o processo avaliativo do modelo ideal à realidade cotidiana. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 41-50.

STELMACHUK, A. C. L. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

TANNÚS, G. V. *et al.* Avaliação e educação especial em São Carlos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 269-274, ago. 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12148>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação** – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 11 set. 2021.

VALADÃO, G. T. *et al.* Avaliação e educação especial em São Carlos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 269-274, ago. 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12148>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/?format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Su%C3%AAnia/Downloads/Avaliacao_da_aprendizagem_e_deficiencia_intellectua.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

VASCONCELOS, C. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. de O. (org.). **Avaliação das Aprendizagens, sua relação com o papel social das escolas**. São Paulo: Cortez, 2014.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n., p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6537>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3489>. Acesso em: 30 ago. 2021.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p.49-112.

VITORINO, S. C. **Avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 29-37, jan./mar. 2006.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista da professora do ensino comum



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data da entrevista: ____/____/____ duração: _____

TÍTULO: PROCESSOS AVALIATIVOS NA INCLUSÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO E CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO COMUM EM TEMPOS DE PANDEMIA

INFORMAÇÕES PESSOAIS

PROFESSORA DO ENSINO COMUM

1. Sexo: Masculino (☐) Feminino (☐)
 (☐) Prefiro não responder

Idade: _____

FORMAÇÃO

1. Qual é a sua formação inicial?

2. Qual instituição se formou?

3. Em que ano concluiu o curso?

4. Você já fez algum tipo de pós-graduação? Se sim, qual? Em que ano concluiu?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo você atua como professora?

2. Já atuou em outra etapa da educação?

3. Já atuou na gestão escolar?

4. Há quanto tempo está atuando nesta escola?
5. Qual o seu vínculo empregatício com a esta escola?

BLOCO 1 – ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
1. Quantos alunos público-alvo da educação especial possuem na sua sala de aula?
2. Quais os tipos de deficiência desses alunos?
3. Há alunos com característica de PAEE na sua turma que ainda não dispõe do apoio do AEE?
4. Quais os procedimentos que você realiza quando percebe que um dos seus alunos apresentam características de PAEE?
5. De que maneira a deficiência desses alunos apresenta outros problemas a mais, em relação aos alunos sem deficiência?

BLOCO 2 – O MODELO DE ENSINO REMOTO
1. Devido ao contexto que vivenciamos em relação à pandemia do COVID-19, quais os maiores desafios, no papel de professora, que você vem enfrentando em relação ao ensino remoto?
2. Na sua opinião, quais os maiores problemas enfrentados pelos seus alunos no ensino remoto?
3. E quais os maiores problemas enfrentados pelos seus alunos público-alvo da educação especial no ensino remoto?
4. Como está ocorrendo à avaliação dos alunos no ensino remoto?

BLOCO 3 – INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
1. Você estabelece critérios para avaliar seus alunos? Se sim, quais?
2. Quais instrumentos você costuma utilizar para avaliar seus alunos?

BLOCO 4 – AVALIAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
1. Como acontece a avaliação do aluno público-alvo da educação especial?
2. Quais estratégias você desenvolve para avaliar os alunos público-alvo da educação especial?
3. Quais as maiores dificuldades encontradas para avaliar os alunos público-alvo da educação especial?
4. Como acontece sua participação na construção de atividades, materiais ou instrumentos avaliativos para os alunos público-alvo da educação especial?

- | |
|--|
| 5. Os alunos público-alvo participam das avaliações externas? Se sim, os da sua turma necessitam de adaptações nas provas? |
|--|

BLOCO 5 – COOENSINO

- | |
|--|
| 1. Na sua opinião, existe relação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum? Se sim, de que maneira acontece essa relação? |
| 2. Na sua opinião, quais as contribuições da professora do Atendimento Educacional Especializado na avaliação dos seus alunos público-alvo da educação especial? |
| 3. Sabe-se que nosso sistema de educação trabalha com avaliação por conceito de notas, no caso dos alunos público-alvo da educação especial, há participação conjunta na hora de atribuir essas notas? Se sim, de que maneira? |

BLOCO 6 – AVALIAÇÃO: SIGNIFICADOS E CONCEITOS
--

- | |
|--|
| 1. O que é avaliação para você? |
| 2. Na sua opinião, qual a importância da avaliação na trajetória escolar dos seus alunos? |
| 3. Na sua opinião, de que maneira avaliação pode atuar como subsídio para inclusão ou exclusão dos alunos público-alvo da educação especial? |
| 4. Na sua opinião, as avaliações externas influenciam a avaliação da aprendizagem? Se sim, de que maneira? |

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista da professora do AEE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data da entrevista: ____/____/____ duração: _____

TÍTULO: PROCESSOS AVALIATIVOS NA INCLUSÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO E
 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO
 ENSINO COMUM EM TEMPOS DE PANDEMIA

INFORMAÇÕES PESSOAIS

PROFESSORA DO AEE

1. Sexo: Masculino (☐) Feminino (☐)
 (☐) Prefiro não responder

Idade: _____

FORMAÇÃO

1. Qual é a sua formação inicial?
2. Qual instituição se formou?
3. Em que ano concluiu o curso?
4. Você já fez algum tipo de pós-graduação? Se sim, qual? Em que ano concluiu?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo você atua no Atendimento Educacional Especializado?
2. Já atuou como professora da Educação Básica? Se sim, em qual etapa?
3. Já atuou na gestão escolar?
4. Há quanto tempo está atuando nesta escola?
5. Qual o seu vínculo empregatício com esta escola?

BLOCO 1 – O MODELO DE ENSINO REMOTO

Devido ao contexto que vivenciamos em relação à pandemia do COVID-19, quais os maiores desafios, no papel de professora, que você vem enfrentando em relação ao ensino remoto?

Na sua opinião, quais os maiores problemas enfrentados pelos seus alunos no ensino remoto?

Como está acontecendo o AEE no ensino remoto?

BLOCO 2 – LAUDO MÉDICO E AEE

1. Quais procedimentos são realizados pelo Atendimento Educacional Especializado quando um aluno apresenta características de público-alvo da educação especial?
2. Como acontece o processo avaliativo da criança que apresenta necessidade do suporte do Atendimento Educacional Especializado, mas não possui laudo médico?

BLOCO 3 – INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS

1. Você estabelece critérios para avaliar seus alunos? Se sim, quais?
2. Você utiliza algum instrumento para avaliar os alunos público-alvo da educação especial? Se sim, quais?
3. Como acontece sua participação na construção de atividades, materiais ou instrumentos avaliativos para os alunos público-alvo da educação especial?

BLOCO 4 – AVALIAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Como é realizado o acompanhamento avaliativo do aluno público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado?
2. Quais estratégias são realizadas no Atendimento Educacional Especializado para avaliar os alunos?
3. Quais as maiores dificuldades encontradas para avaliar os alunos público-alvo da educação especial?

BLOCO 5 – COOENSINO

1. Na sua opinião, existe relação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum? Se sim, de que maneira acontece essa relação?

- | |
|--|
| 2. Na sua opinião, quais as suas contribuições, no papel de professora do Atendimento Educacional Especializado, na avaliação dos seus alunos público-alvo da educação especial? |
| 3. Sabe-se que nosso sistema de educação trabalha com avaliação por conceito de notas, no caso dos alunos público-alvo da educação especial, você participa de alguma forma nessa atribuição de notas? Se sim, de que maneira? |

BLOCO 6 – AVALIAÇÃO: SIGNIFICADOS E CONCEITOS
--

- | |
|--|
| 1. O que é avaliação para você? |
| 2. Na sua opinião, qual a importância da avaliação na trajetória escolar dos seus alunos? |
| 3. Na sua opinião, de que maneira avaliação pode atuar como subsídio para inclusão ou exclusão dos alunos público-alvo da educação especial? |

ANEXO: Parecer do Comitê de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA SALA

Pesquisador: SUENIA ROBERTA FERREIRA DE CARVALHO CUNHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42717621.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.563.885

Apresentação do Projeto:

o tema avaliação é subjetivo principalmente se tratando de pessoas/alunos atendidos nos AEE e em salas comuns

Objetivo da Pesquisa:

bem elaborados e coerentes as propostas de trabalho

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a proposta está bem organizada espero que nas análises e discussão dos dados as subjetividades sejam evidenciadas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atene as exigências institucionais

Recomendações:

divulgação dos resultados a comunidade acadêmica e aos demais interessados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenuma

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br