

# Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Karina Durau  
(Organizadora)



**Atena**  
Editora

Ano 2019

Karina Durau  
(Organizadora)

# Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-082-7

DOI 10.22533/at.ed.827190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.

CDD 378.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau  
(Organizadora)

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS	
Felipe Lopes de Lima Jeanne Araújo e Silva Lúcia Regina Silva dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904021</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904022</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR	
Maria Cecília Sanches	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904023</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	
Antonio Gonçalves Ferreira Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904024</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>40</b>
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ	
Alexandra de Souza Silva dos Santos Simone de Oliveira da Silva Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904025</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG	
Andreza Teixeira Guimarães Stampini Maria de Lourdes Mattos Barreto Naise Valeria Guimarães Neves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904026</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>63</b>
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aparecida do Nascimento Soares da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904027</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 67**

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira  
Rosilene Pedro da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.8271904028**

**CAPÍTULO 9 ..... 74**

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

**DOI 10.22533/at.ed.8271904029**

**CAPÍTULO 10 ..... 84**

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino  
Maria José Calado Souza

**DOI 10.22533/at.ed.82719040210**

**CAPÍTULO 11 ..... 97**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana  
Eliane Aparecida Mendonça  
Franciele Viviane Ismarsi  
Nayara Leticia Gonçalves  
Suzana Barbosa Nicolau  
Rádila Fabricia Salles

**DOI 10.22533/at.ed.82719040211**

**CAPÍTULO 12 ..... 120**

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza  
Simone Albuquerque da Rocha

**DOI 10.22533/at.ed.82719040212**

**CAPÍTULO 13 ..... 131**

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva  
Regina Aparecida Marques

**DOI 10.22533/at.ed.82719040213**

**CAPÍTULO 14 ..... 140**

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

**DOI 10.22533/at.ed.82719040214**

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>147</b>
HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS	
Edeil Reis do Espírito Santo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040215</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>162</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA	
Giselle Larizzatti Agazzi	
Maria Teresa Ginde de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>172</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Rosana Maria Luvezute Kripka	
Lori Viali	
Regis Alexandre Lahm	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>183</b>
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Regina Aparecida Correia Trindade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>196</b>
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL	
Eliana Cristina Rosa	
Daniel Omar Arzadun	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>214</b>
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT	
Cláudia Lúcia Pinto	
Geovana Alves de Lima Fedato	
Valcir Rogério Pinto	
Julio Cezar de Lara	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>233</b>
A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO	
Carla Oliveira Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>245</b>
O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Manoel Guilherme De Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040222</b>	

<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>254</b>
SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP	
Ernane Rosa Martins	
Luís Manuel Borges Gouveia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>264</b>
USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA	
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães	
Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>274</b>
AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE	
Felipe Paes Landim	
Marcos Andrei Ota	
Jane Garcia de Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>283</b>
BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEIAÇÃO SUICIDA?	
Júlia Sprada Barbosa	
Giovana Chaves Mendes	
Marina Dilay de Oliveira	
Matheus Novak Corrêa	
Nathalia Akemi Shimabukuro	
Cloves Antonio de Amissis Amorim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>291</b>
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Tatiana Das Mercês	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040227</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>305</b>
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA	
Monica Fantin	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040228</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>318</b>
LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	
Marta da Silva Aguiar	
Dayane Gomes da Silva Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040229</b>	

**CAPÍTULO 30 ..... 331**

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

**DOI 10.22533/at.ed.82719040230**

**CAPÍTULO 31 ..... 342**

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laertty Garcia de Sousa Cabral

Gabriel Ginane Barreto

Ângela Cristina Alves Albino

**DOI 10.22533/at.ed.82719040231**

**CAPÍTULO 32 ..... 352**

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Silvany Bastos Santiago

**DOI 10.22533/at.ed.82719040232**

**CAPÍTULO 33 ..... 363**

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

Rosa Cruz Macêdo

José Oberdan Leite

Antônia Lucélia Santos Mariano

Renata Eufrásio de Macedo

Dennys Helber da Silva Souza

**DOI 10.22533/at.ed.82719040233**

**CAPÍTULO 34 ..... 374**

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Karolinny Gonçalves Guida

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Christina Vargas Miranda e Carvalho

**DOI 10.22533/at.ed.82719040234**

**CAPÍTULO 35 ..... 382**

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Eriene Macêdo de Moraes

Taynan Brandão da Silva

Cristiani Carina Negrão Gallois

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

André Ribeiro da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.82719040235**

<b>CAPÍTULO 36</b> .....	<b>390</b>
“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040236	
<b>CAPÍTULO 37</b> .....	<b>401</b>
A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA	
Maria Letícia Costa Vieira Patrícia Cristina de Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.82719040237	
<b>CAPÍTULO 38</b> .....	<b>414</b>
PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040238	
<b>CAPÍTULO 39</b> .....	<b>427</b>
PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Pereira Batista de Paulo Santos	
DOI 10.22533/at.ed.82719040239	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>438</b>

## A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

**Maria José de Souza Marcelino**

Secretaria de Educação do Município de Araçoiaba e Paulista /PE.

**Maria José Calado Souza**

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e do Município de Igarassu/PE

**RESUMO:** Este trabalho teve por objetivo analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos. Como objetivos específicos, pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. A investigação se delineou em seu aspecto teórico nas concepções de avaliação da aprendizagem; prática avaliativa, estudante com deficiência, inclusão escolar, considerando os escritos de teóricos como Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Ribeiro (2003), dentre outros. A pesquisa é uma investigação qualitativa do tipo descritiva realizada numa escola da região metropolitana do Recife, tendo como sujeitos doze professores do Ensino Regular, os quais trabalhavam com estudantes com deficiência inclusos em sala

de aula. Os procedimentos utilizados foram entrevista e observação. A pesquisa evidenciou que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência não apresenta elemento diferenciador, se conduzindo de maneira igualitária para todos os estudantes, apontando, dentre outros, para a necessidade de investimento no que tange à formação de forma a instrumentalizar a ação do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática da avaliação da aprendizagem. Estudante com deficiência. Inclusão escolar.

**ABSTRACT:** The objective of this study was to analyze how the practice of evaluating teacher learning with students with disabilities is developed. As specific objectives, to highlight the difficulties presented by teachers for working with students with disabilities; Describe procedures used to evaluate the learning of students with disabilities and identify aspects considered important by teachers to evaluate the learning of students with disabilities. The research was delineated in its theoretical aspect in the conceptions of evaluation of the learning; (Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Ribeiro (2003), among others). The research is a qualitative research of the descriptive type carried out in a school in the metropolitan region of Recife, having as subjects, twelve teachers of Regular Education, who worked with students

with disabilities included in the classroom. The procedures used were interview and observation. The research evidenced that the practice of learning evaluation for the student with the disability does not present a differentiating element, if conducting in an egalitarian way for all the students, pointing out, among others, the need for investment in what concerns the formation in order to instrumentalize the action of the teacher.

**KEYWORDS:** Learning assessment practice. Student with a disability. School inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

No contexto escolar, um dos maiores desafios dos professores no fazer em sala de aula é a prática da avaliação da aprendizagem, visto que se faz necessário compreender a avaliação além de um instrumento de medida, pois o ato de avaliar exige do professor o revisitar dos acontecimentos, de forma a reestruturar a prática em benefício da aprendizagem do estudante.

O caminho da prática da avaliação é desafiador, pois preconiza um entendimento que segue na direção da aprendizagem. Porém, ao tratar do estudante com deficiência, caminhar na direção da avaliação é um desafio ainda mais contundente, porque são indispensáveis conhecimentos que normalmente não estão evidentes no trabalho do professor. Dessa forma, é pertinente questionar como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos.

É importante salientar que, em sua formação, a maioria dos professores pouco se deteve ao conhecimento no que se refere a estudantes com deficiência e, assim, desconhece esse universo singular, realizando a prática da avaliação de qualquer maneira, ou mesmo não realizando, deixando, muitas vezes, os estudantes com deficiência no descrédito e à margem das ações em sala de aula. Isso posto, considera-se relevante a pesquisa em foco com o tema *A Prática da Avaliação da Aprendizagem: um olhar do professor sobre o estudante com deficiência incluso*, por ser uma temática que carece continuamente de reflexões.

Assim, definiu-se como objetivo geral analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, e, como objetivos específicos, pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Para responder à pergunta principal e, assim, atender ao objetivo geral, a opção foi por uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Como procedimentos, foram utilizadas entrevistas e observação. O trabalho evidenciou que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência não apresenta elemento diferenciador se conduzindo de maneira igualitária para todos os estudantes, apontando, entre outros, para necessidade de investimento no que tange

à formação de forma a instrumentalizar a ação do professor.

## 2 | O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

No contexto escolar, são muitos os desafios a serem enfrentados pelos estudantes, todavia, esses desafios ficam ainda mais acirrados quando esses estudantes se encontram em situação de deficiência, pois a mesma, sendo uma restrição física, mental ou sensorial “[...] limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, [...]” (BRASIL, 2001, p.1) desses estudantes.

Contudo, compreende-se que muitas dessas limitações são determinadas por fatores externos às condições físicas ou mentais desses estudantes, porquanto, ao longo da história da humanidade, a deficiência foi vista pela ótica da imperfeição, da ineficiência, contrapondo-se ao ideal de eficiência, exigido pela tão “perfeita” condição humana idealizada pela sociedade.

Isso posto, as circunstâncias as quais estão colocadas as deficiências desfavorecem os estudantes no contexto de aprendizagem, pois as mesmas são concebidas de maneira que se sobrepõem à real condição do sujeito, que, passivo de mudança, interage e contribui para construção do meio.

Na escola, muitas vezes, os estudantes com deficiência são vistos como incapazes, não sendo respeitadas as devidas e pertinentes atribuições ao ofício de estudante e isso favorece a situação de deficiência uma vez que “as deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação da experiência individual” (VIGOTSKY, 2004, p.389). Dessa forma, as atitudes equivocadas desfavorecem a capacidade de desenvolvimento dos mesmos, deixando-os à margem da possibilidade de aprendizagem, pois são colocados no nível de descrença a qualquer forma de avanço e, dessa maneira, são escassas as oportunidades, o que não favorece a construção de experiências individuais e coletivas. Isso posto, compreende-se que em situação de deficiência, os estudantes necessitam, ainda mais, experienciar acontecimentos, eventos, coisas, etc. e serem oportunizadas as ações propostas no contexto escolar.

É importante aos sujeitos na escola o entendimento de que deficiência não é sinônimo de incapacidade, pois mesmo ao apresentarem uma característica própria os estudantes com deficiência se igualam àqueles “sem” deficiência, pois todos são estudantes e necessitam igualmente de experiências com o mundo do conhecimento. Todavia, o que pode diferenciar são as estratégias pedagógicas, pois é preciso um olhar atento às necessidades de todos, em especial àqueles com deficiência, pois, em muitos casos, esses estudantes não manifestam suas necessidades, diante dos temores e estereótipos lhes dados socialmente ao longo do tempo.

A escola precisa, a partir de suas ações, desmistificar o conceito de deficiência favorecendo o entendimento de que pessoas são, antes de tudo, pessoas, e que o estereótipo da deficiência é dado socialmente. Nessa relação social é preciso levar em

conta a “situação de deficiência”, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as dos ambientes em que ela está provisoriamente ou constantemente inserida (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007, p.42). É preciso considerar que tanto o conceito de deficiência como a sociedade muda, não se apresentando de forma estanque, mas transita pelos diferentes entendimentos humanos. Assim, “a análise histórica do conceito de DEFICIÊNCIA explicita mais que a evolução de um conceito científico: traduz também a atitude das diferentes sociedades e culturas para com seus membros” (PAN, 2008, p.79). As mudanças sociais são refletidas na escola através do pensar e repensar das práticas, isso considerando o respeito às diferenças.

### 3 | INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

A inclusão escolar do estudante com deficiência perpassa pela participação deste, de forma autônoma e intensa em todo o processo no âmbito escolar, pois “funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas” (KARAGIANNIS, STAINBACK, 2007, p.22), não havendo restrição e representações discriminativas.

Nesse sentido, é grande o desafio enfrentado pelo professor em sua prática, visto que, muitas vezes, ele precisa buscar, dentro de si, a força necessária a qual lhe proporcione a mudança, resgatando reflexões acerca das intenções e concepções arraigadas ao longo da história de sua formação, e, dessa maneira, reescrever uma nova forma de fazer docente. É dentro dessa visão que a escola inclusiva busca se diferenciar, tendo em vista que “a escola passa a repensar as condições da prática docente em suas várias dimensões e suas repercussões” (RIBEIRO, 2003, p.49). Isto posto, compreende-se a prática do docente como eixo que norteia os momentos vividos na sala de aula, e estes são refletidos nos sujeitos ao longo da vida.

Para inclusão do estudante com deficiência, a escola precisa reconhecer as diferenças e as singularidades como meios de enriquecimento coletivo, pois eles salientam a sensibilidade e contribuem para o crescimento humano. Também precisa reconhecer a diferença como algo positivo, focando o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem.

A inclusão escolar se constitui a partir da premissa que a diferença enriquece o processo de aprendizagem, pois os seres humanos, por natureza, desenvolvem-se em interação com seus pares e conseqüentemente com o mundo. “Desse modo, o aluno precisa de ambientes estimuladores, não estereotipados. O conhecimento que o aluno vai adquirir depende da riqueza das experiências que lhe forem oferecidas” (RIBEIRO, 2003, p.49). Neste sentido, a troca de experiência na convivência diária é um fator positivo na construção do ser social. A inclusão escolar também perpassa pelo processo de avaliação, visto que avaliar, nessa perspectiva, envolve diferentes nuances,

as quais exigem do professor sensibilidade e disponibilidade para mudança, esforço para observar e acompanhar de forma minuciosa os encontros e/ou desencontros do estudante com deficiência com a aprendizagem. Portanto, refletir sobre a prática da avaliação é pertinente, considerando os desafios a serem enfrentados pelo professor em sua docência.

#### **4 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE ESTA PRÁTICA**

A avaliação da aprendizagem constitui-se na ação pedagógica no espaço da sala de aula com objetivo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, elemento essencial que auxilia a aprendizagem. Todavia, nem sempre acontece, pois a cultura dos exames sempre foi soberana na prática até os dias atuais com características que sobreviveram ao tempo, justificado pelo que diz Luckesi (2011b, p.29), “que nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores”. Examinar e avaliar são ações diferentes. O ato de examinar tem como norte a seleção e classificação, sem preocupação com a aprendizagem. Já o ato de avaliar tem uma intencionalidade, não cabe à seleção e à classificação, porque permite, sobretudo, reorientar a ação pedagógica, seja qual for a concepção, pois caracteriza-se pelo diagnóstico e pela inclusão. (Idem)

A avaliação da aprendizagem não tem caráter seletivo e classificatório, pois não se encontra um ponto final no processo, porque o objetivo do trabalho do professor é fazer com que o estudante aprenda. Portanto, deter-se apenas ao produto final se contrapõe às ações de diagnóstico e inclusão que caracteriza a avaliação. Quando a escola se contrapõe a essas ações e resume a sua função ao ato de aprovar ou reprovar, deixa de intervir/ajudar os estudantes a desenvolverem sua aprendizagem.

É importante compreender que a avaliação da aprendizagem é fundamental, pois é elemento pertencente ao ensino e aprendizagem, isto é, “um componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem [...]” (FERNANDES, 2009, p.21). Esse entendimento colabora para uma mudança na prática da avaliação da aprendizagem. Isso significa dizer que mudar uma prática de avaliação da aprendizagem requer compreensão teórica e, sobretudo, investimento em novas práticas, priorizando a investigação e o desempenho do estudante, como aduz Luckesi (2011b).

Nesse contexto, a avaliação “subsidiar decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule” (LUCKESI, 2011b, p.45). Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem é indispensável para analisar e ao mesmo tempo sanar as dificuldades que impossibilitam o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Compreende-se que o ambiente escolar favorece o desenvolvimento da

aprendizagem dos estudantes e isso diz do professor não ser o único responsável pela aprendizagem, mas o maestro que coordena diretamente a ação e, ao coordenar essa ação, precisa rever/querer modificar a sua prática avaliativa para atender às reais necessidades do estudante sabedor que mudar o já estabelecido é difícil, porque “aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática” (LUCKESI, 2011b, p. 30). Isso exige entender que o estudante é um ser em processo de formação passivo de mudança com possibilidades de resultados mais satisfatórios (Idem, 2011a). Esses resultados satisfatórios significam considerar a condição particular, singular, única de cada estudante no entendimento de que o caminho da avaliação é a aprendizagem. Assim, “o olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre” (HOFFMANN, 2014, p.53).

Um dos maiores desafios da prática do professor para a concretização da avaliação da aprendizagem é avaliar cada estudante em seu tempo de aprendizagem e possibilitar instrumentos diferenciados para coleta de informações da aprendizagem, isso implica na queda da certeza de que tudo pode ser igual para todos, pois “nenhum professor possui a habilidade de acompanhar, ao mesmo tempo, todos os alunos, e ‘o todo’ de sua aprendizagem, ou de orientar a todos da mesma forma e na mesma direção” (HOFFMANN, 2014, p.51). Para tanto, se faz necessária a formação continuada para minimizar as dificuldades encontradas na prática, pois a formação profissional dos professores se diferencia da formação iniciada na universidade (TARDIF, 2014). A formação irá favorecer o acompanhamento e orientação do professor para o trabalho avaliativo na diversidade e compreender que a avaliação da aprendizagem deve ser focada no sujeito e não no objeto em questão, valorizando os avanços, como cita Ramos (2010).

Portanto, como aduz Hoffmann (2014), todas as situações de atividades vivenciadas no cotidiano da sala de aula pelo estudante nem sempre têm o objetivo de verificação da aprendizagem, “podendo absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, bem como sua forma de proceder frente ao que nela observa” (p.51).

Avaliar, em síntese, é conduzir os estudantes para o êxito na aprendizagem, é para onde deve convergir todos os esforços. É necessário considerar diferentes instrumentos avaliativos, principalmente ao se tratar do estudante com deficiência, tendo em vista que, entre uma prática avaliativa e outra, existem diferentes formas de compreender a deficiência, o que irá implicar na decisão do ato avaliativo. Algumas práticas coadunam com a definição de que para esses indivíduos a avaliação da aprendizagem não se dará de forma satisfatória pela sua condição.

Isso implica dizer que definir os aspectos para o professor avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência depende, em grande parte, da forma como se concebe e pratica a avaliação, isto é, do entendimento que o professor tem do processo avaliativo e, conseqüentemente, de como se concebe a aprendizagem desses estudantes.

Nessa direção, faz-se necessário pensar e repensar a avaliação da aprendizagem,

compreendendo que a mesma “não constitui [...] matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita” (ANTUNES, 2008, p.8), principalmente em relação ao estudante com deficiência, visto que a ausência de uma avaliação adequada às necessidades pode colaborar para confirmar preconceitos já existentes, como aduz Carvalho et al (2014) e dependendo do caminhar pode direcionar para a exclusão. Contudo, o mais importante da avaliação da aprendizagem é saber que sua verdadeira dimensão e direção é a aprendizagem a cada instante, como explica Antunes (2008), desse modo, fazendo-se necessárias mudanças nas práticas da avaliação.

As mudanças na prática são necessárias frente aos estudantes com deficiência, para que a avaliação da aprendizagem seja utilizada como um instrumento de inclusão, mesmo diante das limitações que possam apresentar. Dessa forma, é importante avaliar o desempenho com diferentes critérios e medidas, de maneira a contribuir para a evolução do saber dos estudantes com deficiência, como diz Beyer (2010). É uma avaliação praticada de forma que atenda às especificidades e necessidades de todos, num processo contínuo de acompanhamento de forma que o professor possa desenvolver práticas avaliativas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, estejam eles em situação de deficiência ou não.

## 5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa partiu de inquietações que tiveram sua gênese no campo empírico, nas experiências das pesquisadoras como docentes no Ensino Regular e na Educação Especial, e teve como objetivo analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, oriundo da questão principal que norteou a pesquisa. E como objetivos específicos: pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Estes objetivos foram oriundos das questões que nortearam a pesquisa, as quais serão descritas posteriormente.

Considerando o objeto da pesquisa, a opção foi por uma investigação qualitativa do tipo descritiva, que, segundo Martins Junior (2010), “visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los e avaliá-los, com o objetivo de clarear situações para idealizar futuros planos e decisões” (p. 83).

Como procedimentos, foram utilizadas entrevista e observação, buscando responder às questões que nortearam a pesquisa. A escolha deu-se por serem essas técnicas apropriadas à pesquisa qualitativa.

A entrevista é “uma técnica de investigação baseada em perguntas que são

dirigidas a pessoas previamente escolhidas” (LUDWIG, 2009, p.65) e a observação é desenvolvida “[...] por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher ações dos autores em seu contexto natural a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2009, p.90). Assim, a entrevista foi semiestruturada e utilizado como instrumento um roteiro norteador. Para a observação foi utilizado como instrumento o diário de campo que “nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações [...]” (MINAYO, 2011, p.71).

A pesquisa se desenvolveu no período de três (3) meses de forma sequencial nos dias letivos. No que se refere ao campo, foi definida uma escola do município da Região Metropolitana do Recife/PE, com quantidade significativa de estudantes com deficiência inclusos. Quanto aos sujeitos, foram escolhidos para pesquisa doze professores do ensino regular, os quais trabalhavam com estudantes com deficiência inclusos em sua sala de aula. Estes foram denominados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 de maneira a manter o sigilo de suas identidades.

## 6 | APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa teve como questão principal como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos. E como questões secundárias, que/quais dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência, que procedimentos são utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e quais aspectos são considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. As questões foram respondidas na perspectiva de atender aos objetivos da pesquisa. Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa, baseada no que apresenta Martins Junior (2009), quando aduz que “[...] na análise qualitativa os dados são coletados através das descrições feitas pelos sujeitos acerca de uma questão proposta pelo pesquisador [...] são detalhadas sob a forma de descrição, análise e comparação [...]” (p.132). Dessa forma, a análise exigiu das pesquisadoras, ao olhar os dados, um esforço significativo para manter-se num nível considerável de distanciamento, transcrevendo-os e analisando-os, em seguida comparando os resultados, porém conscientes de que a pesquisa qualitativa não é neutra. Nessa premissa, abaixo, serão apresentadas as questões.

**Questão 1** – Que/quais dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência? Esta questão objetivou pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência, dessa forma, ao serem entrevistados, dos 12 (doze) professores participantes da pesquisa, três informaram não ter dificuldade e 07 (sete) apontaram dificuldades para realização do trabalho.

Dos sete professores que informaram ter dificuldade, os P1, P5, P6 e P8 pontuaram a falta de materiais adequados para o trabalho com os estudantes com deficiência. O P2 falou da dificuldade de comunicação para trabalhar com os estudantes no cotidiano da sala. O P6 relatou a falta de atenção do estudante para realização das atividades. Os P5, P7, P9, P11 e P12 pontuaram como dificuldade a ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências.

Em relação à falta de materiais adequados apontada como dificuldade, nas observações constatou-se que a escola dispõe de diversos materiais, como jogos de memória, montagem, linguagem, matemática, livros de literatura, entre outros, os quais não fazem uso. Quanto à dificuldade de comunicação, constatou-se o dito pelo professor. Quanto à falta de atenção do estudante e a dificuldade para realização das atividades, o que se evidenciou foi a não participação do estudante, por motivo das atividades propostas não atenderem às suas reais necessidades. Também não se identificou um ambiente favorável à aprendizagem, estimulador e não estereotipado, como afirma Ribeiro (2003), mas, sobretudo, a existência da distância entre o que se diz e o que se pratica, coadunando com dito de Luckesi (2011b), de que a dificuldade existente na prática não é a compreensão de conceitos, mas materializar esse conceito na prática.

Em relação à ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências, os registros confirmaram as dificuldades citadas, pois a ausência dos estudantes nas atividades propostas em sala, inclusive as nomeadas de avaliação, era evidente e, quando da participação nas atividades avaliativas apresentava-se desconectada do contexto da aula, assim mostrando que a preocupação em avaliar de alguns professores é maior do que ensinar, como cita Ramos (2010).

Em síntese, as dificuldades apresentadas pelos professores foram falta de materiais adequados; dificuldade de comunicação, falta de atenção do estudante para realização das atividades e ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências. Um ponto a ser considerado foi que muitas das dificuldades dos estudantes ocorriam devido às propostas de atividades avaliativas, mesmo se apresentando distantes das suas necessidades.

**Questão 2** – Que procedimentos são utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência? Esta questão teve por objetivo descrever os procedimentos utilizados para avaliar o estudante com deficiência. Dos 12 (doze) professores entrevistados, 03 (três) não conseguiram responder. Dos 09 (nove) que responderam, os P1, P3, P6, P7 e P9 descreveram como procedimentos: identificar as dificuldades para conduzir a avaliação de acordo com a deficiência e habilidades do estudante; verificar o que o estudante aprendeu; conhecer a deficiência e a realidade de cada estudante, e, por fim, analisar os avanços dos estudantes. O P2 se referiu à aplicação de teste e o P4 apresentou a atenção nas atividades, como procedimentos. Já o P5 e P10 se referiram a uma proposta de atividades diversificadas.

Portanto, os professores P1, P3, P6, P7 e P9, em suas respostas, apresentam uma compreensão acerca do papel do seu professor na prática da avaliação, ou seja, de colher informações da aprendizagem, como diz Luckesi (2011b), de forma a contribuir para construção do conhecimento, comprometidos, assim, com a aprendizagem, porém as observações indicaram que nos momentos considerados de avaliação pelos professores, alguns estudantes não participavam do processo, contrapondo-se ao dito. Observou-se, também, a padronização dos instrumentos e a utilização dos mesmos critérios avaliativos para todos os estudantes. O que pouco contribuiu para aprendizagem, coadunando com o que diz Luckesi (2011b), quando afirma que a definição de instrumentos e critérios asseguram a aprendizagem.

O procedimento indicado pelo P2 – aplicação de teste – era vivenciado por toda escola, no decorrer das unidades e com mais intensidade ao final de cada bimestre, denominada de semana de avaliação. Isso permite reflexão sobre as práticas dos exames, as quais permanecem enraizadas na cultura das escolas e do professor, pois diz da necessidade da definição de procedimentos adequados de coleta de informações da aprendizagem, sobretudo de mudanças urgentes nas práticas avaliativas, para que sejam realizadas investigações da aprendizagem que contribuam para o avanço do saber, como coloca Carvalho et al (2014).

No que se refere às respostas dos P5 e P10, ao apresentar as atividades diversificadas como procedimentos, compreende-se o trabalho pautado no planejamento que atende às necessidades dos estudantes em sua especificidade. Porém, as observações sinalizaram a ausência de atividades diversificadas, identificando-se, apenas, atividades descontextualizadas do proposto para a aula, sendo estas aplicadas na intenção de manter os estudantes ocupados. Assim, infere-se não ser uma situação vivenciada com exclusividade por um professor, mas encontrada comumente na dinâmica das salas de aula, pois o estudante com deficiência, em grande parte, não participa da dinâmica da aula, ficando à margem do processo, isso faz refletir sobre o escrito de Vygotsky (2004) quando diz que a falta de oportunidade torna mais evidente a deficiência.

Assim, em síntese, os procedimentos apontados pelos professores foram: identificar as dificuldades para conduzir a avaliação de acordo com a deficiência e habilidades do estudante, verificar o que o estudante aprendeu, conhecer a deficiência e a realidade de cada estudante, analisar os avanços dos estudantes, aplicação de teste, atenção nas atividades e proposta de atividades diversificadas.

**Questão 3** – Quais aspectos são considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência?

Essa questão teve por objetivo identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Todos os professores entrevistados responderam à questão. Contudo, três não conseguiram atingir o objetivo proposto. Dos que responderam, o P2, em sua fala, relatou que todos os estudantes conseguem se desenvolver. O P5 falou da importância da diferença

e da interação. Já os P1 e P7 responderam a compreensão das potencialidades e os conhecimentos adquiridos. Os P10 e P12, em suas respostas, apontaram para importância do conhecimento das deficiências. E, finalizando, os P6, P4 e P11 relataram a compreensão e o respeito às condições individuais de cada estudante.

Ao analisar as respostas dos professores na entrevista, constata-se grande preocupação em considerar o processo avaliativos dos estudantes com deficiência, pois os aspectos elencados são fundamentais para uma avaliação próxima da realidade. Apresentaram a compreensão como uma quebra de conceitos da avaliação para a classificação, comparação, seletividade e exclusão, levando ao entendimento de que a avaliação da aprendizagem é um processo para tomada de decisões sobre a aprendizagem do estudante quando essa não for satisfatória, como explica Luckesi (2011a). Contudo, nas observações realizadas, encontra-se um contraponto entre o dito pelos professores na entrevista e o realizado na prática, pois os aspectos pontuados não foram identificados no fazer em sala, o que implica a falta de colaboração e retroalimentação do ensino aprendizagem. (BEYER, 2010).

Em síntese, vários aspectos foram pontuados, como: todos os alunos conseguem se desenvolver, importância da diferença e da interação, compreensão das potencialidades e os conhecimentos adquiridos, importância do conhecimento das deficiências, e compreensão do respeito às condições individuais de cada estudante.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar todo o processo de aprendizagem dos estudantes, são muitas as nuances que podem ser observadas, dentre as quais se encontra a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência. Para tanto, no ambiente escolar, a vontade e os esforços dos professores podem fazer a diferença, pois, no contexto de inclusão, a avaliação pode transformar incertezas em certezas, isso dependendo de como é entendida pelos sujeitos.

Destarte, definiu-se como objetivo geral analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, oriundo da questão principal que norteou a pesquisa. A pesquisa abrangeu quatro questões, incluindo a questão principal já descritas anteriormente. Das questões, demandaram os objetivos geral e específicos, também já descritos neste trabalho. As questões secundárias foram descritas e analisadas e, para evitar repetições, aqui cabe apenas fazer referência à questão principal de como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos.

Essas práticas são desafiadoras, visto que se faz necessário refletir sobre as mesmas, redirecionando o olhar para as possibilidades de mudança. Dessa forma, as práticas da avaliação se desenvolvem em meio às dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com o estudante com deficiência inclusos e perpassam,

dentre outras, pela falta de materiais adequados, dificuldade de comunicação e ausência de formação e informação para lidar com a complexidade das diferentes deficiências. Também se desenvolve, dentre outros, a partir de procedimentos como conhecimento da deficiência e da realidade de cada estudante, análise dos avanços, aplicação de teste, atenção nas atividades e proposta de atividades diversificadas.

Outro ponto relevante a considerar no desenvolvimento da prática são os aspectos considerados importantes para avaliar, entre os quais se destacam a importância de o professor compreender que todos os estudantes são diferentes e conseguem se desenvolver, a importância da diferença e da interação. Dessa forma, é preciso avaliar de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos, conhecer as deficiências para saber avaliar e tomar como ponto de partida os conhecimentos adquiridos e as condições individuais de cada estudante.

Nessa premissa, considera-se que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência, em muitos casos, não apresenta elementos diferenciador, conduzindo-se de maneira igualitária a todos os estudantes, não levando em consideração as especificidades dos mesmos. Portanto, a pesquisa sinaliza as condições nas quais a prática do professor está inserida. Neste sentido, é perceptível a necessidade de apoio e conhecimento para o professor realizar o trabalho e, conseqüentemente, a avaliação.

De forma geral, a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência deve ser objeto de reflexão não só no espaço da sala de aula, mas no espaço escolar, devendo ser extensivo a rede de ensino. De tal modo, verificou-se que para o trabalho do professor com estudantes com deficiência avançar, faz-se necessário investimento no que tange à formação continuada em relação a este tema, de maneira a instrumentalizar o professor para entender a avaliação como algo singular e progressivo, pois cada estudante é único e as etapas da aprendizagem devem ser observadas e respeitadas. Assim, os equívocos cometidos na prática possam ser minimizados para que a aprendizagem aconteça e, igualmente, os preceitos do processo de inclusão concretizados.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3956, Casa civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília.2001

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3ª Edição Porto Alegre. Editora mediação, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**.10ª ed. São Paulo:Cortez,2009.

CARVALHO, Francisca Samara Teixeira, et al. **Inclusão e avaliação na escola**. In LEITE, Raimundo Hélio (organizador). **Diálogos em avaliação educacional**. Fortaleza: Edições UFC,2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora: Unesp, 2009.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. (2003). **Aspectos de intervenção na área da educação física escolar e a política inclusiva.** In RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri Ribeiro. BAUMEL, Roseli CR Carvalho. (Org.) **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo. Avercamp. 2003. HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** -15, ed. – Porto Alegre: Mediação,2014.

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

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** – 22.ed. – São Paulo: Cortez,2011b.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KARAGIANNIS, Anastasios. (2007). STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Visão geral histórica da inclusão** In STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores,** tradução Magda França Lopes, Porto Alegre, Artmed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta** in MINAYO, Maria Cecília de Souza; DELANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.**30. ed. Petrópolis, RJ:Vozes,2011.

PAN, Miriam Aparecida G.de Souza. **A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar.** In FACION, Jose Raimundo(organizador). **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba, Ibpex,2008.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais.** 5. Ed revista atualizada – São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. **Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões.** In RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BEUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (organizadores). **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo, Avercamp, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. Ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra.2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes,2004.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-082-7

