



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA:
A SUBJETIVIDADE DOCENTE EM FOCO**

Bárbara da Silva Ferreira Gonçalves

Brasília/DF

2020

Bárbara da Silva Ferreira Gonçalves

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA:
A SUBJETIVIDADE DOCENTE EM FOCO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot
Madeira-Coelho**

Brasília/DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG635p Gonçalves, Bárbara da Silva Ferreira
Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: a
subjetividade docente em foco / Bárbara da Silva Ferreira
Gonçalves; orientador Cristina Massot Madeira-Coelho. --
Brasília, 2020.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Avaliação pedagógica. 2. Estudante com deficiência. 3.
Subjetividade docente. I. Madeira-Coelho, Cristina Massot,
orient. II. Título.

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA:
A SUBJETIVIDADE DOCENTE EM FOCO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Brasília, dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra^a. Cristina Massot Madeira-Coelho
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
(Membro externo)

Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjans Martínez
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
(Membro interno)

Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília - UnB
(Suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus colegas de profissão.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Santa Terezinha que, por meio de suas flores, traz esperança de bênçãos e graças a todos aqueles que a ela suplicam.

À minha mãe. Me faltam palavras para descrever tamanha generosidade e amor.

Ao meu esposo que sempre segura a minha mão e caminha comigo para onde quer que eu decida ir.

À minha querida orientadora, professora Dra. Cristina M. Madeira-Coelho que, com sua doçura e leveza, favoreceu momentos de grandes aprendizagens.

Às minhas colegas de linha pesquisa que dividiram comigo a agridoce experiência de conhecer e viver a Teoria da Subjetividade. Em especial à Lucinete, Ivete, Ildete, Sandra e Andreia que compartilharam comigo, de forma tão carinhosa, esse percurso.

À direção e funcionários da escola de pesquisa que colaboraram das mais diversas formas com o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras Sandra, Mical e Danielle que, em uma relação dialógica e de sororidade, não só me acolheram como também contribuíram de forma tão genuína com a pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que possibilitou que eu me dedicasse, exclusivamente, à minha pesquisa por meio da portaria que garante o Afastamento Remunerado para Estudos. E especialmente, aos professores e professoras dessa rede que, anteriores a mim, lutaram por esse direito.

Aos professores da banca, Alexandra Anache, Albertina Mitjans Martínez e Daniel Goulart, pela gentileza de contribuir com esse trabalho. E a professora Sandra Ferraz que contribuiu, imensamente, na banca de qualificação.

Aos muitos professores, funcionários e estudantes da UnB com quem tive a oportunidade de encontrar e conversar e que tornaram, e tornam, esse espaço tão especial.

EPÍGRAFE

*“Todo ser é potência e a potencialidade de cada
um se desenvolve na relação.”
(Baruch Spinoza)*

RESUMO

A partir da necessidade de favorecer ao professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal oportunidade de expressão que possibilite revelar, no contexto da escola inclusiva, produções singulares que participam da prática de avaliar o estudante com Necessidades Educacionais Especiais e também, a partir da necessidade de entender o papel que a dimensão subjetiva docente tem nesse processo é que o presente trabalho buscou compreender a configuração subjetiva de uma professora do Ensino Fundamental, em relação ao processo avaliativo do estudante com Necessidades Educacionais Especiais, no contexto da escola inclusiva. A pesquisa trouxe para a discussão as diretrizes educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal assim como também as contribuições de autores que pesquisam a avaliação para a aprendizagem. Com base nos pressupostos teóricos da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2003) em uma perspectiva cultural-histórica, o estudo desloca o eixo da discussão da avaliação do estudante com Necessidades Educacionais Especiais, que dá ênfase em instrumentos, para a evidência do valor dos aspectos subjetivos na avaliação do professor que atua com esses estudantes. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal e a análise das informações se deu por meio do processo construtivo-interpretativo em um estudo de caso único. A metodologia de pesquisa decorreu da Epistemologia Qualitativa que ao estudar a subjetividade humana compreende a pesquisa como um processo de construção altamente dinâmico defendendo o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e envolvendo a imersão da pesquisadora no campo de pesquisa em uma lógica configuracional. A abordagem favorece romper com o modelo abstrato de pesquisa que trata da temática da avaliação sob o ponto de vista formativo conceitual dialogando assim com o campo da avaliação a partir das produções subjetivas do professor. O estudo evidencia como que os processos subjetivos estão implicados na avaliação pedagógica do professor que atua com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e como o processo avaliativo varia em função desse sistema subjetivo. Compreender a configuração subjetiva da professora participante em relação à avaliação do estudante com Necessidades Educacionais Especiais, possibilitou evidenciar o valor que a qualidade do tecido relacional tem para o processo de ensino-aprendizagem, assim como também, viabilizou destacar três práticas avaliativas que julgamos favorecedoras à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante com Necessidades Educacionais Especiais.

Palavras chave: Avaliação pedagógica. Estudante com deficiência. Subjetividade docente.

ABSTRACT

Based on the need to favor the teacher of the Education Department of the Federal District an opportunity for expression that makes it possible to reveal, in the context of the inclusive school, singular productions that participate in the practice of evaluating students with Special Educational Needs and also, based on the need to understand the role that the subjective teacher dimension has in this process is that the present work sought to understand the subjective configuration of a teacher of Fundamental Education, in relation to the evaluation process of the student with Special Educational Needs, in the context of the inclusive school. The research brought to the discussion the educational guidelines of the State Secretariat of Education of the Federal District as well as the contributions of authors who research the assessment for learning. Based on the theoretical assumptions of the Theory of Subjectivity developed by González Rey (2003) in a cultural- historical perspective, the study shifts the axis of the discussion of the evaluation of students with Special Educational Needs, which emphasizes instruments, for the for the evidence of the value of the subjective aspects in the evaluation of the teacher who works with these students. The research was carried out in a public school in the Federal District and the information analysis took place through the constructive- interpretative process in a single case study. The research methodology arose from Qualitative Epistemology which, when studying human subjectivity, understands research as a highly dynamic construction process defending the constructive-interpretative character of knowledge and involving the researcher's immersion in the research field in a configurational logic. The approach favors breaking with the abstract research model that deals with the theme of evaluation from the conceptual formative point of view, thus dialoguing with the field of evaluation from subjective productions of the teacher. The study shows how the subjective processes are involved in the pedagogical evaluation of the teacher who works with students Special Education Needs and how the evaluation process varies depending on this subjective system. Understanding the subjective configuration of the participating teacher in relation to the evaluation of the student with Special Educational Needs, made it possible to highlight the value that the quality of the relational fabric has for the teaching-learning process, as well as making it possible to highlight three evaluative practices that we believe to favor the learning and development of students with Special Educational Needs.

Keywords: Pedagogical evaluation. Disabled student. Teaching subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estudantes em torno da mandala	86
Figura 2 – Mandala contendo objetos sobre o tema discutido em sala	86
Figura 3 - Professora e estudantes reunidos em torno da mandala	87
Figura 4 – Lista de aprendizagens de Sofia	90
Figura 5 – Parte do convite para participação na <i>live</i>	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DF	Distrito Federal
ESV	Educador Social Voluntário
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PP	Projeto Pedagógico
RAV	Registro de Avaliação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO ..	18
1.1 Paradigmas da avaliação pedagógica	19
1.2 Avaliação formativa: contribuições e desdobramentos no contexto da escola inclusiva ..	23
1.3 A perspectiva histórico-cultural: reflexões para o campo da avaliação formativa em um paradigma de escola inclusiva	27
2. COMPREENDENDO QUESTÕES QUE CIRCUNDAM A PRÁTICA AVALIATIVA DO DOCENTE QUE ATUA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	33
2.1 O Currículo da SEEDF	33
2.2 A concepção de avaliação da SEEDF	39
2.3 A figura do professor no Currículo da SEEDF	45
3. AS IDEIAS DE LEV S. VYGOTSKI PARA COMPREENDER A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NEE NA SEEDF	49
3.1 Os fundamentos da Defectologia de Lev S. Vygotski	49
3.2 Das ideias de Vygotski ao propósito da pesquisa: Caminhos que foram abertos	58
4. TEORIA DA SUBJETIVIDADE: COMPREENDENDO ASPECTOS SUBJETIVOS QUE PARTICIPAM DA PRÁTICA DOCENTE DE AVALIAR	61
4.1 Concepções teóricas norteadoras	62
4.2 A prática docente de avaliar o estudante com NEE: sentidos subjetivos envolvidos ...	65
5. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA ..	70
5.1 Princípios da Epistemologia Qualitativa em sua relação com a pesquisa	71
5.2 Delineamento metodológico	73
5.2.1 Caracterização da escola	73
5.2.2 Construção do cenário social da pesquisa e o processo de escolha da participante ..	77
5.2.3 Caracterização da participante da pesquisa	78
5.2.4 Instrumentos	79
6. A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	83
6.1 Entendendo o contexto onde a pesquisa acontece... ..	83
6.1.2 A sala de aula de Sofia	84
6.2 A constituição subjetiva docente de Sofia	89
6.2.1 “ <i>Vou falar mesmo francamente...</i> ” – O posicionamento de Sofia no cotidiano da prática escolar	89

6.2.2 “ <i>É bom? É ruim?</i> - O perfil profissional da professora Sofia	95
6.3 Aprendizagem e avaliação do estudante com NEE: produções subjetivas da professora Sofia	101
6.3.1 “ <i>Porque você dizer que o menino aprendeu... O que que é aprendeu?</i> ” – Aprendizagem em foco	101
6.3.2 “[...] <i>Mas ele é tantas outras coisas além daquilo!</i> ” – Sentidos subjetivos de Sofia relacionados ao estudante com NEE	108
6.4 O valor da qualidade do tecido relacional e os desdobramentos na compreensão de sentidos subjetivos de Sofia relacionados à avaliação do estudante com NEE	114
6.5 Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem: configuração subjetiva de Sofia relacionada à avaliação do estudante com NEE	121
6.6 “[...] <i>É algo muito clínico, muito do médico</i> ” – A emergência do sujeito na contradição que participa das produções de Sofia em relação à avaliação do estudante com NEE.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
BIBLIOGRAFIA	133
APÊNDICES	139
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

Como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há 14 anos e trabalhando com o Ensino Especial há um pouco mais de 7 anos, uma forma que encontrei, dentro da escola, de recuperar um pouco da história escolar das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹ e de compreender o trabalho pedagógico que havia sido desenvolvido com elas ao longo dos anos anteriores foi por meio do Registro de Avaliação (RAV).²

Nas leituras desse documento, eu conseguia perceber, ali, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor ao longo dos bimestres. Outras vezes essa leitura não trazia qualquer informação útil.

Às vezes, eu só conseguia identificar questões de comportamento, outras vezes só as dificuldades que o estudante apresentava. Às vezes, eu conseguia acompanhar todo o trabalho coletivo realizado pela escola, mas não conseguia perceber o resultado desse trabalho para o desenvolvimento do estudante. Às vezes, eu lia muita coisa que se baseava em laudos médicos, outras vezes eu lia um “*mas*” que mudava completamente minha leitura.

Entre tantas leituras, eu percebi a infinidade de maneiras de produzir esse documento e percebi também que, além de ter como objetivo expressar a aprendizagem e o desenvolvimento do outro, que no caso é o estudante, a produção do RAV passa pela compreensão, pelo entendimento de um outro, que agora no caso é o professor, do que seja aprendizagem e desenvolvimento.

Então, a partir dessa análise surgiram inquietações relacionadas à avaliação que me levaram a problematizar as seguintes questões: Como é que, no contexto da escola inclusiva, os professores subjetivam aspectos avaliativos na sua profissionalidade docente? Que sentidos subjetivos estão configurados no professor ao avaliar o estudante com NEE?

¹ Necessidades Educacionais Especiais é a terminologia utilizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para se referir às dificuldades de aprendizagem. Normalmente, aparece associado a estudantes com deficiências intelectuais/mentais, sensoriais, deficiências físicas, múltiplas, transtornos do espectro autista ou estudantes com altas habilidades/superdotação. O termo será mantido neste trabalho uma vez que discutirá aspectos relacionados a esta rede de ensino, no entanto, chamamos a atenção para a necessária revisão da nomenclatura visto que o termo, aprovado e adotado como o mais adequado, pela Organização das Nações Unidas, é ‘pessoa com deficiência’ - Sobre isso ver: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). A atualização da nomenclatura, considerada como necessária pela pesquisadora, foi o motivo de se manter a palavra-chave ‘Estudante com deficiência’ ao invés de ‘Estudante com Necessidades Educacionais Especiais’.

² O Registro de Avaliação é um documento da SEEDF, preenchido pelo professor ao final de cada bimestre. O documento tem orientações que visam evidenciar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, contudo sua redação é livre. Sobre este documento, abordaremos de forma mais detalhada adiante.

Conforme Hoffmann (2008) quando discutimos prática avaliativa colocamos em jogo os valores mais profundos dos professores. Por isso não nos cabe polarizar as questões levantadas em uma discussão que leve a estabelecer o certo e o errado, mas é importante promover esse debate para que os professores tenham oportunidades de expressão e assim revelem os sentidos que conferem à avaliação do estudante com NEE para que, desta forma, seja possível compreender as perspectivas e refletir sobre elas na ressignificação de práticas e metodologias.

Muitas das pesquisas que envolvem a avaliação do estudante com NEE apontam para a necessidade de se substituir o caráter classificatório existente por um processo que, entre outros, seja também contínuo e qualitativo exigindo ressignificação do ato de ensinar. No entanto, muitas dessas discussões tratam da temática da avaliação a partir de uma visão macro do processo de ensino-aprendizagem, uma visão que sufoca as produções singulares do indivíduo.

De que maneira o professor vê o estudante com NEE? De que maneira ele vê a questão da inclusão? Que concepção de aprendizagem ele traz para a escola? Como ele entende o Registro de Avaliação que ele faz? Como os processos que ocorrem na escola se imbricam na prática do professor?

Essas são algumas questões que me parecem pertinentes na compreensão da prática avaliativa do docente que me levam não só a querer entender as diferentes formas de produzir o RAV como também a entender o processo avaliativo como marcado pelas produções singulares do indivíduo que são geradas no coletivo, mas também são, simultaneamente, geradas na história de vida de cada um, constituindo assim uma complexa teia de sentidos que emergem em forma de avaliação.

Para Sacristán (2007) estamos diante de uma prática profissional nada simples uma vez que há várias operações envolvidas e “penetrar nas decisões que se tomam quando se produz um processo de avaliação nos parece dar ideia dos inumeráveis pressupostos, crenças e valores que se entrecruzam nela (SACRISTÁN, 2007, p. 303). Neste mesmo sentido, Hoffman (2008) afirma que ao se discutir a prática avaliativa, “cada professor enuncia concepções próprias acerca da vida, da educação e do educando” (HOFFMANN, 2008, p. 100).

O que busco com essas declarações é base para romper com um modelo abstrato de pesquisa que trata da temática da avaliação sob o ponto de vista formativo conceitual e assim dialogar com este campo a partir de experiências singulares de vida permeadas por uma história e por uma cultura, isto é, a partir de uma concepção cultural-histórica³.

³ A perspectiva cultural-histórica se refere à natureza simbólica da realidade humana, “que é o que a distingue como realidade cultural, pois significa que é produzida e histórica” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.179).

Por entender que as práticas pedagógicas de avaliação estão relacionadas também às produções singulares do docente e que compreendê-las possibilita pensar sobre fenômenos que participam do dia-a-dia da escola é que, a presente pesquisa se apoia na Teoria da Subjetividade e persegue possibilidades de gerar novas zonas de inteligibilidade para assim avançar nas discussões que envolvem a avaliação do estudante com NEE.

A Teoria da Subjetividade, de González Rey, tem como base as contribuições da perspectiva cultural-histórica e aponta para a complexidade da constituição dos processos humanos nas condições da cultura e da vida social colocando em evidência aspectos que participam do processo de ensino-aprendizagem, mas que foram omitidos historicamente, procurando também transpor barreiras reducionistas sobre o desenvolvimento humano que compreendem a psique a partir de relações lineares imediatas ou a partir de elementos considerados externos ao indivíduo.

Com a crítica à dicotomia individual-social e a relação de causa e efeito, a Teoria da Subjetividade permite compreender as produções subjetivas docentes acerca da avaliação, as formas como essas produções se expressam no contexto da escola inclusiva e suas implicações para o ambiente escolar o que favorece reflexões acerca das questões que foram levantadas anteriormente.

Entendemos que questões relacionadas ao paradigma da inclusão permeiam esse debate visto que a presente pesquisa trata do tema da avaliação relacionada ao estudante com NEE que, nas escolas da SEEDF estão, em sua maioria, matriculados em turmas inclusivas. Observamos então que essa temática atravessa a discussão não só para constituir o cenário da pesquisa como também para evidenciar processos que participam da prática avaliativa e que a tornam complexa.

Nesse sentido, percebemos que a Teoria da Subjetividade mais uma vez colabora ao estudo, pois possibilita dar visibilidade à complexidade da prática avaliativa que se constitui pelo caráter multidimensional, recursivo e contraditório do indivíduo. Qualidade que muito das pesquisas relacionadas à temática da avaliação não discutem.

Assim, visando reflexões acerca das problematizações, a pesquisa traz como objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender a configuração subjetiva de uma professora do Ensino Fundamental I, em relação à avaliação do estudante com Necessidades Educacionais Especiais, no contexto da escola inclusiva.

Objetivos específicos:

- Entender como a professora se insere no processo de ensino-aprendizagem do estudante com Necessidades Educacionais Especiais e como isso emerge em sua prática avaliativa.
- Compreender produções subjetivas da professora e a forma como essas produções participam do processo de avaliação pedagógica de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, no contexto da escola inclusiva.
- Articular a produção de sentidos subjetivos da professora em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com Necessidades Educacionais Especiais à sua forma de produzir o Registro de Avaliação.

A estruturação dos capítulos do trabalho é apresentada a seguir no intuito de orientar o leitor na lógica de organização e construção do pensamento da autora.

O primeiro capítulo traz a Produção do Conhecimento em relação à avaliação pedagógica como forma de apresentar as mais recentes discussões em torno do tema identificando também a maneira como essa temática tem atravessado a concepção de escola inclusiva. A revisão de literatura busca, além de realizar levantamento bibliográfico, tornar o material obtido ponto de partida para aprofundar e avançar na discussão que envolve a avaliação pedagógica do estudante com NEE, buscando também identificar se, e como, as pesquisas têm abordado as expressões dos professores em relação à avaliação.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos teóricos e princípios do Currículo em Movimento da SEEDF no intuito de situar o leitor acerca das diretrizes da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) assim como apresentar a concepção de avaliação, o RAV - instrumento utilizado nos anos iniciais como registro avaliativo – e ilustrar a figura do professor que atua na SEEDF a partir das concepções desse documento. O Currículo, neste trabalho, além de possibilitar conhecer questões que balizam a prática docente na SEEDF também favorece reflexões que se desdobram na discussão dos capítulos seguintes.

O terceiro capítulo busca ampliar e aprofundar a discussão iniciada pelo Currículo da SEEDF em torno da avaliação de estudantes com NEE abordando importantes questões do estudo da Defectologia de Vygotski (1997) que, para este trabalho, se organizaram a partir de três aspectos: a) O desenvolvimento se realiza em um meio cultural b) A criança com defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, e sim uma criança que se desenvolve de outro modo c) Todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Esse capítulo visa

ainda considerar reflexões do autor para avançar em questões sinalizadas, porém pouco desenvolvidas por ele.

Articulado à concepção de Hoffmann (2013, p.78) de que “avaliar aprendizagens exige ultrapassar leituras preconcebidas[...] buscando-se leituras positivas e multidimensionais”, o quarto capítulo traz as concepções teóricas norteadoras e categorias gerais da Teoria da Subjetividade de González Rey, assim como suas contribuições na compreensão dos diversos aspectos que participam da prática docente de avaliar o estudante com NEE. A base teórica assumida possibilita a discussão que compreende o fenômeno da avaliação a partir da dimensão subjetiva evidenciando, ainda, o valor da constituição das relações nesse processo.

O quinto capítulo organizado em 2 partes apresenta primeiro os fundamentos epistemológicos da pesquisa, sustentados pela unidade teórico-metodológica do paradigma construtivo-interpretativo, característica da Epistemologia Qualitativa de González Rey e, em segundo, o delineamento metodológico da pesquisa: a caracterização da escola de pesquisa, a construção do cenário social de pesquisa, o processo de escolha e caracterização da participante, os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa.

No sexto e último capítulo se dá a análise e construção da informação da pesquisa oriundos do processo construtivo-interpretativo da pesquisadora. Neste capítulo, são reunidas expressões subjetivas da professora participante da pesquisa em articulação com seu posicionamento no cotidiano escolar e com sua prática docente buscando, dessa forma, evidenciar a compreensão da configuração subjetiva da professora participante em relação à avaliação do estudante com NEE.

1. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO

A revisão de literatura realizada teve a finalidade de mapear como tem-se constituído a produção do conhecimento acerca da temática da avaliação pedagógica preocupando-se não só em organizar um panorama das atuais discussões acadêmicas, mas também, em perceber e analisar a maneira como a temática atravessa o campo da educação inclusiva e aborda a avaliação pedagógica do estudante com NEE. Para isso, foi realizada pesquisa de teses, dissertações e artigos no qual foi incorporada discussões de autores do cenário brasileiro, estudiosos da avaliação como Luckesi (1996), Villas Boas (2008), Hoffmann (2008), entre outros.

A consulta a teses, dissertações e artigos foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de periódicos da Universidade de Brasília (UnB) e na base de dados da Scielo, considerando o período entre 2014 e 2019.

Inicialmente, foram utilizados os descritores: avaliação pedagógica, subjetividade docente e educação inclusiva– algumas vezes substituído pelo descritor inclusão. Porém, diante da negativa de trabalhos que contemplassem ao mesmo tempo todos os descritores e diante da imensa quantidade de trabalhos encontrados utilizando um descritor por vez, optou-se pela pesquisa combinada de dois descritores por vez.

A combinação dos descritores ‘avaliação pedagógica e subjetividade docente’, assim como a combinação dos descritores ‘educação inclusiva e subjetividade docente’ não geraram materiais condizentes com a proposta desta pesquisa logo, foram utilizados outros dois eixos de busca, o primeiro com os descritores: ‘avaliação pedagógica e educação inclusiva’ e o segundo, com os descritores: ‘educação inclusiva e subjetividade’ o que favoreceu a identificação de artigos relacionados à temática da pesquisa.

A seleção dos trabalhos teve como critérios: pesquisas relacionadas à avaliação da aprendizagem da criança com NEE no contexto da escola inclusiva, pesquisas relacionadas à avaliação pedagógica sob a perspectiva do docente e pesquisas relacionadas à avaliação pedagógica ou à educação inclusiva na perspectiva da subjetividade. Com isso, foram utilizados como critérios de exclusão os trabalhos que se referiam a avaliação de larga escala, avaliação na área clínica/médica e avaliação referente as modalidades de Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Inicialmente, os trabalhos foram escolhidos conforme a leitura do resumo e em seguida de acordo com o conteúdo do texto completo e o foco da pesquisa. Por fim, foram selecionados 19 trabalhos sendo 2 teses, 4 dissertações e 13 artigos⁴.

A análise do material selecionado permitiu identificar conceitos relevantes à pesquisa assim como também permitiu à pesquisadora identificar o movimento na discussão que envolve à avaliação pedagógica e o desdobramento dessas discussões na avaliação do estudante com NEE.

A compreensão de conceitos relacionados à avaliação pedagógica acompanha o movimento da produção do conhecimento que, inicialmente, discute a necessidade de romper com os paradigmas tradicionais de avaliação, e que ganha força com outros movimentos como por exemplo o movimento da educação inclusiva quando questiona as práticas tradicionais na educação, e que aos poucos se ressignifica a partir da perspectiva histórico-cultural.

A fim de ilustrar esse movimento e apresentar conceitos foram elaboradas três principais categorias, a saber: Paradigmas da avaliação pedagógica; Avaliação formativa: contribuições e desdobramentos no contexto da escola inclusiva; A perspectiva histórico-cultural: reflexões para o campo da avaliação formativa em um paradigma de escola inclusiva.

1.1 Paradigmas da avaliação pedagógica

A ação de verificar e classificar com base em testes e provas, denominada por Luckesi (1996) como **Pedagogia do exame**, ganhou um espaço tão amplo dentro do ambiente escolar que tem impactado, fortemente, a prática docente direcionando a ação profissional de acordo com as provas e exames como citado nos trabalhos de Araújo (2014), Givigi, *et al.* (2015) Marin e Braun (2018), Mello e Hostins (2018), Pereira (2015), Souza (2017), Santos e Mitijáns Martínez (2016) e Terra (2014).

De acordo com Baptista, Palhano e Pereira (2017), há uma preocupação por parte dos professores em seguir à risca um currículo de forma a preparar os alunos para provas que, presumem, irão aferir a capacidade de acumular fórmulas e macetes e treiná-los para a competição do mercado capitalista justificando a mensuração do conhecimento por meio, essencialmente, de testes e provas arbitrárias. A aplicação de testes e provas, nomeada por diversos autores como avaliação classificatória ou tradicional, é para Marin e Braun (2018) fruto de uma prática tradicionalmente imersa na previsibilidade e baseada na cópia e repetição

⁴ Ver quadro no Apêndice A, página 139.

onde, acrescentam Nascimento, *et al.* (2017), o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos.

Nesse sentido, os estudos de Baptista, Palhano e Pereira (2017), Cunha e Rossato (2015), Givigi, *et al.* (2015) e Mello e Hostins (2018) mostram que, como consequência da Pedagogia do exame, a aprendizagem têm se configurado no ambiente escolar, tradicionalmente, por critérios generalizantes, a favor de um currículo coletivo, padronizado e linearmente organizado que se baseia em pré-requisitos e forja modelos e que, por meio da massificação do ensino, favorece a manutenção de padrões e hierarquias sociais.

A fim de romper com esse viés positivista e classificatório característico da Pedagogia do exame, estudos contemporâneos em avaliação pedagógica têm alertado para o sentido essencial da prática avaliativa que não se encerra com a obtenção da informação, mas se apresenta como um “ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação” (LUCKESI, 1996, p. 94) para a aprendizagem. Isso quer dizer que, a prática avaliativa:

Não tem por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer do todo o processo, estratégias pedagógicas. Visa, portanto, ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do objeto avaliado (HOFFMANN, 2008, p. 20).

Diferentemente da Pedagogia do exame, a concepção contemporânea de **avaliação da aprendizagem** “não tem uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação” (LUCKESI, 1996, p. 85), ou seja, ela acolhe uma determinada situação, uma determinada realidade sendo o diagnóstico subsídio para uma ação transformadora. Dessa forma, a concepção de avaliação da aprendizagem rompe com a tradicional concepção de classificação e assume cunho de diagnóstico (GIVIGI, *et al.*, 2015 e MARIN; BRAUN, 2018), de descoberta (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017 e MELLO; HOSTINS, 2018), de reflexão (MARIN; BRAUN, 2018, NASCIMENTO, *et al.*, 2017), de organização (GIVIGI, *et al.*, 2015 e MELLO; HOSTINS, 2018), de construção da aprendizagem (GIVIGI, *et al.*, 2015), de revisão (GIVIGI, *et al.*, 2015 e MARIN; BRAUN, 2018) e de intervenção (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017 e MARIN; BRAUN, 2018) na prática pedagógica.

A introdução do termo ‘avaliação da aprendizagem’ e a mudança de concepção da função avaliativa na educação foi introduzida de forma pioneira pelo educador americano Ralph W. Tyler (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017, LUCKESI, 1996, 2011; NASCIMENTO, *et al.*, 2017) que, defendendo a ideia da avaliação como subsídio do processo

de ensino-aprendizagem, demonstrou preocupação com dimensões mais amplas do processo de ensino-aprendizagem que não se restringiam à aplicação de testes com lápis e papel.

Apesar de, atualmente, as ideias de Tyler serem criticadas tanto no nível pedagógico como no nível político devido à proposta metodológica do autor de ‘ensino por objetivos’, muitos são os estudos que reconhecem que foram as discussões iniciadas por Tyler, entre as décadas de 1930 e 1940, que favoreceram a abertura de espaços e caminhos de superação da exclusão pela reprovação nos exames ampliando o modo de compreender a avaliação pedagógica.

É possível perceber pelos trabalhos selecionados nessa pesquisa que, a discussão de Tyler, praticamente, tornou consenso entre as pesquisas científicas que a avaliação pedagógica não pode encerrar nem a oportunidade de o estudante mostrar o que aprendeu, nem a possibilidade de o professor observar, intervir e modificar, se necessário, o planejamento e a prática docente e que para isso, é urgente e necessário romper com a Pedagogia do exame.

No viés dessa discussão, foram encontradas diversas abordagens científicas denominadas conforme o debate que seus autores propiciam. Entre elas, as perspectivas de: avaliação diagnóstica (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017), avaliação participativa (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017), avaliação formativa (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017, MARIN; BRAUN, 2018 e NASCIMENTO, *et al.*, 2017), avaliação formativa mediadora (NASCIMENTO, *et al.*, 2017), avaliação dialógica (GIVIGI, *et al.*, 2015 e NASCIMENTO, *et al.*, 2017), avaliação emancipatória (MARIN; BRAUN, 2018), avaliação mediada (MARIN; BRAUN, 2018) e outras.

Indiferentemente das abordagens, os estudos mostram em voga uma concepção formativa da avaliação pedagógica, isto é, uma concepção de que a avaliação não se encerra em um ato arbitrário de atribuição de valor, mas contribui para pensar e (re)organizar o processo de ensino-aprendizagem.

A expressão ‘avaliação formativa’ foi utilizada em 90% dos trabalhos selecionados e tem sido a expressão mais utilizada para contrapor a Pedagogia do exame não como uma abordagem determinada e específica, mas como uma concepção de avaliação pedagógica que visa combater práticas seletivas e excludentes.

Segundo Villas Boas (2008), no Brasil, todas as avaliações que se denominam mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã podem ser entendidas como avaliação formativa pois, segundo a autora, a **avaliação formativa** “engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39).

Assim, entendemos que, a concepção de avaliação formativa não se refere à um modo determinado de agir, mas à uma ação intencional e acolhedora cujo objetivo é a aprendizagem do estudante.

De acordo com Perrenoud (1999) a função formativa da avaliação assume todo o seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica centralizada no estudante que regula as aprendizagens e contribui para melhorá-las enquanto luta contra o fracasso e as desigualdades.

Nos trabalhos de Araújo (2014), Baptista, Palhano e Pereira (2017), Givigi, *et al* (2015), Marin e Braun (2018), Nascimento, *et al.*, Souza (2017), Terra (2014) e Vitorino (2016), o conceito de avaliação formativa aparece, principalmente, para expressar a ação docente de conhecer o estudante com o objetivo de diagnosticar para intervir, auxiliar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Essa análise possibilita perceber que, junto com o movimento de discussão sobre a necessidade de romper com os paradigmas tradicionais de avaliação por meio de uma concepção formativa, surge a relevância do papel e da prática docente na mudança desse paradigma. Conforme Perrenoud:

A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de ‘*situações de aprendizagem*’ portadoras de sentido e regulação (PERRENOUD, 1999, p.18, grifo do autor).

O debate em torno do papel e da prática docente, então, acompanha muito das discussões que envolvem a concepção de avaliação formativa. Entre os trabalhos selecionados, o papel e a prática docente aparecem como centro das discussões em avaliação nos trabalhos de Araújo (2014), Givigi, *et al.* (2015), Marin e Braun (2018), Nascimento, *et al.* (2017), Souza (2017), Terra (2014) e Vitorino (2016). Esses trabalhos de um modo geral enfatizam que, a avaliação pedagógica na perspectiva formativa exige maiores esforços por parte dos docentes. Esses esforços aparecem, em sua maioria, atrelados às ações de observar, analisar, investigar, interpretar, problematizar e agir.

A concepção formativa de avaliação, então, visa tirar o docente da condição de observador, de quem apenas constata resultados, e o coloca em uma posição ativa “na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga, justamente, o inesperado, o inusitado” (HOFFMANN, 2008, p. 77).

Observamos assim que a concepção formativa de avaliação traz uma proposta de reconfiguração da escola tradicional e da prática docente acompanhando os novos processos

que emergem na sociedade, entre eles, o processo de educação inclusiva, temática que permeia essa pesquisa e sobre a qual buscamos compreender concepções relacionadas à avaliação pedagógica.

1.2 Avaliação formativa: contribuições e desdobramentos no contexto da escola inclusiva

O acesso de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais à escola tem contribuído de forma significativa às discussões em torno da avaliação pedagógica, uma vez que as especificidades destes estudantes exprimiram fragilidades da escola que demandam diferentes ajustes à prática pedagógica no qual uma nova concepção de educação passe a ser vislumbrada.

Atualmente, são muitos os pesquisadores que estudam a questão da avaliação pedagógica tendo como pano de fundo as mudanças paradigmáticas provocadas pela educação inclusiva e observamos que, como forma de afirmar os novos paradigmas educacionais, grande parte das pesquisas que abordam a questão da avaliação pedagógica com base na concepção de escola inclusiva trazem para à discussão dois principais tópicos relacionados ao tema: a representação legal de diretrizes voltadas à inclusão e a compreensão e distinção dos conceitos de integração e inclusão para a organização do trabalho pedagógico.

A promulgação da Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 são os principais documentos citados para representar a legitimação da construção dos princípios e diretrizes voltados à Educação Inclusiva (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017, DINIZ; FERRAZ, 2015, GIVIGI, *et al.*, 2015, GOMES; SOUZA, 2014, MELLO; HOSTINS; 2018, MORI, 2016, NASCIMENTO, *et al.*, 2017, NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Esses documentos apresentam princípios que garantem o reconhecimento e a participação de pessoas com deficiência nos diversos espaços da sociedade, porém, como explicitados nos trabalhos de Givigi, *et al.* (2015) e Mello e Hostins (2018) as leis ainda não têm garantido a efetivação desses pressupostos observados os descompassos entre as propostas de lei e a educação efetiva.

Nesse sentido, a diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão aparece como um dos principais temas discutidos quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE. Estes conceitos são abordados nos trabalhos de Cunha e Rossato (2015), Lockmann, Machado e Freitas (2017), Nunes, Saia e Tavares (2015) e, Santos e Mitjans Martínez (2016) com a finalidade de chamar atenção para os discursos inclusivos que se

resumem apenas ao fato de estudantes com NEE estarem no mesmo espaço que os outros estudantes para convivência e socialização.

Considerando que para uma prática avaliativa formativa é pertinente a compreensão destes conceitos, evidenciamos a distinção trazida pelos estudos selecionados.

De acordo com os trabalhos de Cunha e Rossato (2015) e Nunes, Saia e Tavares (2015) na integração, o estudante com NEE deve se adaptar às demandas da escola e sua institucionalização, normalmente, com ênfase no aspecto cognitivo- instrumental. Já a proposta da inclusão é ampla e ultrapassa o princípio da igualdade pois, pressupõe que todos devem ter acesso à escola, mas é esta que deve se adaptar e buscar atender as particularidades dos processos de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Na perspectiva da **inclusão**, o desenvolvimento perde o caráter de um crescimento só quantitativo e de produção e a avaliação pedagógica torna-se instrumento essencialmente qualitativo regulador do processo de ensino – aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2018) que considera e compara a aprendizagem do educando tendo como parâmetro ele mesmo e não a turma (MELLO; HOSTINS; 2018).

A clareza na diferenciação desses conceitos é muito importante pois, conforme Mitjans Martínez (2005):

Uma concepção restrita de inclusão resulta perigosa porque não contribui para enxergar a magnitude das mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar para satisfazer as necessidades educacionais dos mais diversos grupos de alunos e indiretamente dificulta a adoção das estratégias de ação inovadoras necessárias para fazer a inclusão possível (MITJÁNS MARTINEZ, 2005 citado por SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 254).

Compreendemos que, de forma recursiva, o conceito de inclusão agrega valor à concepção formativa de avaliação pedagógica uma vez que, se apropriar do paradigma da inclusão consiste em assumir um projeto pedagógico que questione efetivamente a padronização das concepções, das diretrizes, dos mecanismos e meios das ações que se configuram como obstáculos à (re)criação de possibilidades de todos os alunos aprenderem na escola (SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016). No sentido da recursividade, Luckesi afirma que “caso a avaliação não subsidie a inclusão, deixa de ser avaliação e passa a ser exame” (LUCKESI, 2011, p. 200) contrapondo os princípios formativos inerentes à concepção de escola inclusiva.

Eggert (1997, citado por BEYER, 2013) colabora na discussão da avaliação do estudante com NEE quando aponta que os focos da avaliação pedagógica na perspectiva da escola inclusiva transferem-se da seleção para o reconhecimento das necessidades, do

encaminhamento para o apoio, do laudo clínico para o acompanhamento pedagógico e, dos métodos quantitativos e normativos para descrições qualitativas e consideração do contexto.

Em síntese, os trabalhos que foram selecionados nos permitem compreender que a concepção de avaliação formativa participa, intimamente, do paradigma de educação inclusiva pois, introduz uma ruptura que propõe deslocar a regulação da ação docente ao nível das aprendizagens e individualizá-las (PERRENOUD, 1999) corroborando com a interpretação de que os processos que participam da concepção de escola inclusiva “não almeja tornar todos iguais, mas almeja que todos encontrem espaços de aprendizagem e desenvolvimento consonantes com suas necessidades” (CUNHA; ROSSATO, 2015, p.652).

De acordo com Beyer (2013) crianças, público da escola inclusiva, únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos. Nessa mesma direção, Givigi, *et al.* (2015) considera que pensar a avaliação, no contexto da escola inclusiva, requer também pensar em recursos, estratégias e técnicas que se adaptem à singularidade do estudante e viabilizem a inclusão desses.

Desse ponto de vista, o trabalho de Nascimento, *et al.* (2017) chama a atenção para o uso de instrumentos coerentes que ofereçam informações sobre a aprendizagem atual de cada aluno, a forma como enfrentam os desafios em diversas situações de aprendizagem, suas estratégias e respostas frente às atividades citando também a importância do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no fomento do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras da inclusão. Nesse mesmo sentido, as Tecnologias Assistivas são citadas por Givigi, *et al.* (2015) como possíveis instrumentos que colaborem com a inclusão de estudantes com NEE.

É importante destacar que Perrenoud, ao considerar como “formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso[...]” (PERRENOUD, 1999, p. 78), colabora com o pensamento de que a questão da avaliação formativa no contexto da escola inclusiva não necessariamente se desdobra em uma avaliação divergente entre os alunos, e sim implica em uma avaliação pedagógica que dialogue, que produza estratégias pedagógicas e que esteja a serviço de cada um e de todos (Givigi, *et al.* 2015).

No ponto de vista de Baptista, Palhano e Pereira (2017) e, Givigi, *et al.* (2015) a construção do saber e da aprendizagem, em consonância com um processo formativo de avaliação é ponto nodal na conjuntura da escola inclusiva pois a prática avaliativa, enquanto

parte do processo de inclusão, não naturaliza o fracasso e a reprovação, mas subsidia a aprendizagem e o desenvolvimento.

Neste sentido Hoffmann contribui quando afirma que “o processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim – pois, no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento” (HOFFMANN, 2008, p. 84).

Desta forma, entendemos que a perspectiva formativa da avaliação contribui e se desdobra na escola inclusiva de maneira a evidenciar práticas pedagógicas que visem o acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE favorecendo processos de investigação, intervenção e encaminhamento de alternativas que buscam aprendizagem e desenvolvimento e, ao mesmo tempo, favorecem com o rompimento da prática de reunir, por meio de laudos e relatórios médicos, informações para justificar ou explicar o que são consideradas etapas de aprendizagem.

Os trabalhos de Cunha e Rossato (2015), Mori (2016), Nascimento, *et al.* (2017), Nunes, Saia e Tavares (2015) e Santos e Mitjans Martínez (2016) expressam a urgência de desvincular a avaliação pedagógica e o processo de ensino – aprendizagem do estudante com NEE de seu laudo ou relatório médico, pois de acordo com estes autores, além de ser contraditória à perspectiva inclusiva essa vinculação, na maioria das vezes, faz com que a deficiência se sobressaia e elimina a pessoa e sua relação com o mundo.

De acordo com Cunha e Rossato (2015, p. 660), “o diagnóstico, em si mesmo, é incapaz de expressar de antemão as possibilidades do indivíduo” por isso a necessidade de romper com a abordagem médico-terapêutica e conhecer o estudante, seus desejos, vitórias, medos, limitações encontrando, por meio de uma concepção formativa de educação, possibilidades de aprendizagem.

Para Givigi, *et al.*:

Pensar a avaliação da aprendizagem não configura tarefa simples em se tratando do aluno com deficiência, especialmente se levamos em consideração que, historicamente, a escola pouco tem dado conta de conceber um processo avaliativo de caráter formativo em relação aos alunos ditos normais (GIVIGI, *et al.*, 2015, p. 159).

Nessa mesma direção, Baptista; Palhano; Pereira (2017) também reconhecem que a escola e a sociedade muito têm a aprender sobre o acolhimento dos educandos e das pessoas que necessitam do AEE, porém no trabalho citado não apresentam vias para que este aprendizado aconteça. Já como alternativa, Gomes e Souza (2014) e Mori (2016) defendem a

necessidade de uma compreensão mais aprofundada do processo e das leis gerais do desenvolvimento por parte dos educadores. Para estes, esse é um ponto chave no que tange à inclusão pois permite o reconhecimento das singularidades da criança com NEE favorecendo o desenvolvimento da prática docente. Sobre isso, alguns dos estudos selecionados apontam na direção da perspectiva histórico-cultural.

1.3 A perspectiva histórico-cultural: reflexões para o campo da avaliação formativa em um paradigma de escola inclusiva

Na visão de Mori (2016), os estudos da psicologia no campo do desenvolvimento humano trouxeram muitos avanços para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, contudo a abordagem médico – terapêutica, que considera a criança como um laudo médico ou como uma deficiência, ainda domina as concepções e a organização dos serviços educativos no sistema de ensino (MORI, 2016, SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016) o que explica pelos trabalhos selecionados o, ainda sutil, aprofundamento de discussões no campo da educação inclusiva que consideram o estudante com NEE como pessoa histórica culturalmente localizada, o papel da organização e das formas como se efetivam as relações.

Para Sales (2014) os processos de avaliação pedagógica relacionados à Educação Especial precisam ser sistematizados e pensados numa base teórica e metodológica que valorize o indivíduo na sua singularidade. Nesse sentido, a **abordagem histórico-cultural** aparece entre os estudos selecionados como uma abordagem que é, não só capaz de favorecer e ampliar as discussões acerca do desenvolvimento humano para além das causas orgânicas e biológicas, como também perspectiva capaz de contribuir para a compreensão do ser humano como sujeito histórico culturalmente constituído (CUNHA; ROSSATO, 2015, GIVIGI, *et al.*, 2015, GOMES; SOUZA, 2014, MORI, 2016, PLETSCHE; ARAÚJO; LIMA, 2017, SALES, 2014, SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, TERRA, 2014).

Entre os trabalhos selecionados, a teoria de Vygotski aparece como uma das principais referências da abordagem histórico-cultural. Seus estudos abrem diálogos com diferentes campos do conhecimento contribuindo, significativamente, para a superação da visão médico-terapêutica e determinista de indivíduo.

Conforme anunciado por Terra (2014), as ideias de Vygotski abrem caminhos e possibilidades para pensar o desenvolvimento a partir das interações e da atividade cultural possibilitando também entender “o outro como um sujeito histórico que participa ativamente dos processos sociais, as quais ele desenvolveu e construiu aprendizados” (SALES, 2014, p. 52).

Nesse viés revolucionário que evidencia o desenvolvimento a partir da relação do indivíduo com a cultura, os trabalhos de Cunha e Rossato (2015), Gomes e Souza (2014), Mori (2016), Pletsch, Araújo e Lima (2017) e Santos e Mitjans Martínez (2016) trazem a urgência de aprofundar-se no processo de desenvolvimento humano considerando a dimensão individual e coletiva que atravessam esse processo.

Tomar a relação dialética da condição individual e social, que se expressa em momentos contraditórios e se unem de forma recursiva e constante, no processo de ensino-aprendizagem aparece, de forma específica nos trabalhos de Cunha e Rossato (2015) e, Gomes e Souza (2014) como forma de aproximar o olhar sobre a inclusão resguardando as produções do sujeito único, singular, histórico, concreto e real, o que reafirma a compreensão de Reichmann (1984, citado por BEYER, 2013, p. 24) de que “a deficiência deve ser interpretada como uma realidade de indivíduos concretos, inseridos em um contexto social, que apresenta suas relações e contradições”.

Neste ponto de vista, a **dimensão subjetiva** é trazida por alguns autores (CUNHA; ROSSATO, 2015, GIVIGI, *et al.*, 2015, GOMES; SOUZA, 2014, MORI, 2016 e SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016) como uma questão primordial a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem que, tradicionalmente, não considera as experiências vivenciais e nem cria espaços para as dimensões criativas e emocionais.

Para Givigi, *et al.* (2015) não há como pensar o paradigma inclusivo sem conceber os processos de subjetivação que envolvem os indivíduos e o modo como estes penetram a aprendizagem. Cunha e Rossato (2015) e, Santos e Mitjans Martínez (2016) destacam ainda que a subjetividade está presente em qualquer expressão do indivíduo e, considerá-la possibilita atingir um olhar mais complexo das situações e demandas oriundas do processo de inclusão escolar.

A condição para a efetivação da inclusão, ao se considerar a subjetividade, para Mori (2016) é a transformação da escola num espaço de convivência das diferenças, não, porém, as diferenças de cor ou percepção, mas das diferenças subjetivas na apreensão do mundo já que essas é que permitem o surgimento do novo.

Os estudos de Givigi, *et al.* (2015) e, Santos e Mitjans Martínez (2016) salientam ainda que, a cultura avaliativa, ao ignorar as experiências vivenciais e a subjetividade, desvaloriza saberes, desqualifica distintos processos de construção do conhecimento e nega formas inusitadas de expressar a aprendizagem revelando, assim, a face classificatória, seletiva e excludente da escola. Nesse sentido, Hoffmann (2008) contribui quando afirma que os estudos em avaliação pedagógica cada vez mais se afastam e “deixam para trás o caminho das verdades

absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas [...]” (HOFFMANN, 2008, p. 4).

Segundo os estudos selecionados, os princípios da perspectiva histórico-cultural contribuem com a concepção formativa de avaliação em um paradigma de escola inclusiva abrindo caminhos para reflexões acerca da singularidade e das diferenças que permeiam o ambiente escolar que por muito tempo foram omitidas em decorrência ao imperativo de disciplinar, de medir e de classificar o ser humano. Essa contribuição vem no sentido de considerar, entre outros, fatores de natureza singular, emocional, pedagógica, histórica, social, cultural, política e econômica no processo avaliativo.

Conforme Luckesi (2011, p. 191), “educador e educando são seres constituídos pela complexidade e deste modo devem ser encarados nos processos avaliativos. Simplificar essa complexidade significa não dar atenção ao ser humano que está vivendo e atuando, no caso o educador e o educando”. Dessa forma, por meio dos trabalhos selecionados, compreendemos que a perspectiva histórico-cultural abre vias alternativas para a compreensão dessa complexa teia que envolve o processo de ensino-aprendizagem e atravessa a avaliação pedagógica do estudante com NEE.

Discussão

Os estudos selecionados nos permitiram observar que existe, e que é forte, a necessidade de superar o viés positivista das práticas avaliativas voltado à verificação da produtividade no ambiente escolar. Essa necessidade pode ser um dos motivos pelo qual a maioria dos trabalhos ainda trazem para a discussão a diferença entre a prática de classificar e avaliar na escola.

Atualmente, de acordo com os novos paradigmas, a avaliação da aprendizagem se constitui em diferentes ações e por diferentes instrumentos, visando favorecer a aprendizagem e tendo, dessa forma, a função formativa de definir metas, de registrar e mapear o que o estudante sabe, como ele aprende melhor e que estratégias de ensino podem ser planejadas ou alteradas para impulsionar o desenvolvimento de cada um.

A concepção formativa de avaliação aparece então, no ambiente escolar, como fomento de discussões acerca de princípios de educabilidade e equidade introduzindo uma ruptura na criação de hierarquias de excelência que reforça preconceitos, compara, humilha, expõe, desencoraja, limita o pensamento e a criatividade e, dessa maneira, abre caminhos para compreender o percurso singular de cada estudante e contribuir para seu avanço.

Observamos que os estudos selecionados, relacionados com a temática da avaliação (BAPTISTA; PALHANO; PEREIRA, 2017, GIVIGI, *et al.*, 2015, MARIN; BRAUN, 2018,

MELLO; HOSTINS; 2018 e NASCIMENTO, *et al.*, 2017), reforçam a importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de ressignificação da prática pedagógica. Contudo, observamos também que estes estudos tratam do tema do ponto de vista formativo conceitual com ênfase, na maioria das vezes, no estudante e que quando trazem uma ênfase no docente, os resultados dos trabalhos muitas das vezes trazem conclusões que pressupõem mudanças significativas de postura destes profissionais.

Essa análise nos possibilita perceber que teorias, programas e instrumentos avaliativos têm sido discutidos sem considerar a vivência e os conhecimentos pedagógicos acumulados ao longo da vida dos professores e sem se ater ao fato de que as produções subjetivas do indivíduo acerca do tema extrapolam os cursos de formação e aperfeiçoamento.

Destaca-se que, dos textos reunidos na revisão de literatura, apenas 26% dos trabalhos tiveram como foco os professores. Esse dado mostra mais uma vez que muitas pesquisas em relação aos temas de inclusão e/ou avaliação têm sido realizadas e difundidas sem considerar os saberes e as experiências docentes o que na visão de Nunes; Saia e Tavares (2015) se constitui como uma violência simbólica ao conhecimento e dedicação do professor à escola.

O desenvolvimento das discussões também é outro dado que nos chama a atenção para a forma como as pesquisas têm sido realizadas.

Observamos que a perspectiva histórico-cultural como fundamentação teórica aparece em 42% dos trabalhos selecionados onde 37,5 % desses trabalhos se relacionam à temática da avaliação pedagógica na perspectiva da escola inclusiva. Porém, apesar dos princípios histórico-culturais e dos dados, observamos que o desenvolvimento de discussões em torno de uma compreensão do ambiente escolar como permeado por histórias individuais e coletivas que possibilita vias de inteligibilidade acerca da complexidade educacional se faz presente somente em pesquisas relacionadas à temática da inclusão (CUNHA; ROSSATO, 2015, DINIZ; FERRAZ, 2015, GOMES; SOUZA, 2014, NUNES; SAIA; TAVARES, 2015 e SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016) o que demonstra que ainda há uma formalização e uma rigidez no campo científico da avaliação pedagógica que não permite pensar a ação avaliativa como intrínseca à história de vida daqueles envolvidos e da atualidade do contexto em que ela acontece.

Considerando ainda os trabalhos que se constituem pelas concepções de avaliação formativa e pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, observamos que nenhum deles aborda o valor do tecido inter-relacional para o processo de ensino-aprendizagem o que resulta contraditório já que a constituição das relações atravessa tais paradigmas.

Segundo Hoffmann (2008, p. 78) o processo de avaliação pode ser pensado como “um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”. Desta forma, entendemos que, a relação professor-aluno aparece como aspecto a ser considerado na qualidade desse processo interativo e dialógico uma vez que um conjunto de percepções e representações se incorporam à relação e constituem o processo de ensino-aprendizagem.

Entre os trabalhos selecionados que abordam a questão da avaliação do estudante com NEE, destacamos o estudo de Terra (2014) que tem como objetivo analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com Deficiência Intelectual, em classes regulares e em Sala de Recurso Multifuncional do AEE, de quatro escolas municipais do interior paulista, buscando identificar as implicações dessa avaliação para o desenvolvimento dos referidos estudantes.

A autora ao entender por meio de sua pesquisa que a questão da afetividade está relacionada ao desenvolvimento geral do estudante traz para a discussão a dimensão afetiva como aspecto fundamental ao processo avaliativo na perspectiva da escola inclusiva considerando, assim, que a afetividade nos currículos escolares é um fator que está diretamente relacionado a uma necessária revisão da concepção de escola e de educação.

Em nosso entendimento, tal revisão se faz pertinente não apenas com vistas às condições necessárias à inclusão [...], mas também como aspecto fundamental à formação integral do ser humano e, conseqüentemente, à efetivação de uma educação de qualidade para todos (TERRA, 2014, p.129).

Apesar de o trabalho de Terra colocar em evidência a dimensão afetiva no processo avaliativo da escola inclusiva, observamos em seu trabalho a ausência de uma discussão teórica que aponte o valor dessa dimensão no processo de ensino-aprendizagem. Observamos ainda que o trabalho citado compõe o conjunto de pesquisas que discutem a avaliação com foco no estudante, expõem a prática docente e ocultam o professor da relação pedagógica no processo avaliativo o que reforça a interpretação da necessidade de avançar nas discussões que envolvem a avaliação de estudantes com NEE buscando novos caminhos de pesquisa .

Ao focar pesquisas que têm o docente como centro da discussão, destacamos o trabalho de Lockmann, Machado e Freitas (2017) que tem como propósito analisar as formas de subjetivação docente diante dos discursos da inclusão escolar.

O referido estudo chama a atenção por apontar a proliferação de um modelo hegemônico de professor produzido pela proposta de educação inclusiva e a preocupação em romper com este paradigma. Porém, apesar de favorecer aos professores oportunidades de expressão que

revelam os significados conferidos à prática docente, a opção teórica pela análise de discurso, assim como o instrumento utilizado (questionário) na pesquisa reduziram a compreensão da subjetividade ao nível instrumental concluindo que “o que poderia ser compreendido como a interioridade do sujeito, o seu lado de dentro, nada mais é do que a exterioridade, o lado de fora dobrado e convertido em interioridade” (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2017, p.16).

Buscando superar essa dicotomia entre o interno e o externo que perpassa muitas das produções científicas e buscando também aprofundar, teoricamente, em questões relacionadas à dimensão subjetiva que atravessam o processo de ensino-aprendizagem é que, a presente pesquisa se ancora na Teoria da Subjetividade para, a partir das vivências da docência de uma professora do Ensino Fundamental e das suas práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva, refletir e buscar compreender para além do currículo e dos cursos de formação, a história singular e a cultura como constitutivas dessas práticas.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade já existem trabalhos relacionados ao tema da inclusão, contudo a maioria dos trabalhos encontrados têm como foco a dimensão subjetiva dos estudantes revelando mais uma vez a carência de pesquisas com foco na dimensão subjetiva do docente, ou da interrelação que estabelece na dinâmica avaliativa.

Em relação à avaliação pedagógica, não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse como fundamento a Teoria da Subjetividade o que reforça a interpretação de que as pesquisas relacionadas a esta temática apresentam, em sua maioria, caráter conceitual que separa teoria, experiência e vivência docente.

A revisão de literatura possibilitou observar a necessidade de, no âmbito da avaliação pedagógica e da inclusão, investigações que considerem não só a relevância das expressões dos docentes como também entendam essas expressões em uma perspectiva cultural-histórica.

A proposta deste trabalho, além de pôr em evidência a subjetividade⁵ docente, vai além do ponto de vista formativo-conceitual da avaliação pedagógica, pois busca compreender a prática profissional docente a partir da relação que o professor estabelece com a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com NEE. O valor teórico da pesquisa reside assim na compreensão da articulação entre a dimensão subjetiva e suas implicações na prática pedagógica.

⁵ A subjetividade é compreendida neste trabalho como proposto por González Rey: “um sistema simbólico emocional orientado à uma criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada” (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 27).

2. COMPREENDENDO QUESTÕES QUE CIRCUNDAM A PRÁTICA AVALIATIVA DO DOCENTE QUE ATUA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Considerando que esta pesquisa surge a partir de questões relacionadas a um documento da SEEDF e que a institucionalização do ensino público no DF apresenta características muito específicas, julgamos necessário abordar questões que circundam a prática docente do professor que atua nesta rede por meio do currículo, “ferramenta primordial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.17).

De acordo com Sacristán (2000, p. 32) o currículo é um “elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica” e por meio dele buscamos não só situar o leitor sobre as bases teóricas que a SEEDF assume, entre elas a concepção de Educação Integral, de escola inclusiva e avaliação pedagógica, como também buscamos, inicialmente, chamar a atenção do leitor para perspectivas que são institucionais, mas que se expressam de formas diversas no cotidiano da escola uma vez que são desempenhadas por indivíduos constituídos por produções singulares configuradas ao longo das experiências de vida de cada um.

Para isso trazemos neste capítulo os pressupostos teóricos do Currículo da SEEDF enfatizando, de modo especial, questões que julgamos envolver o desenvolvimento da prática docente e a avaliação do estudante com NEE.

2.1 O Currículo da SEEDF

Com a preocupação de que o Currículo fosse um documento de identidade, a SEEDF iniciou em 2011 um movimento coletivo para discutir o Currículo propondo uma nova estruturação teórica e metodológica. Esse movimento, construído nas relações entre os sujeitos e concebido como uma atualização histórico-cultural do documento, teve ao longo de três anos diversas ações coletivas com a participação de professores, coordenadores, gestores, entre outros.

Implementado em 2014 e denominado Currículo em Movimento, o currículo da SEEDF está organizado em 8 cadernos: Pressupostos teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental- Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e EAD, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Recentemente o mesmo passou por uma revisão acerca dos componentes curriculares que o integram mantendo nesta 2ª edição as concepções teóricas e princípios pedagógicos iniciais.

Em consonância com a compreensão de Sacristán (2000, p. 15) de que “ o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”, a SEEDF busca superar a concepção de currículo como conjunto de conteúdos, busca ressignificar o ambiente escolar como espaço complexo permeado por diferentes costumes, crenças e valores e, ao mesmo tempo, atender às políticas públicas de inclusão social e cidadania propondo um novo paradigma para a educação que amplia a compreensão de tempo, espaço e oportunidades educacionais.

Nesse sentido, a SEEDF apresenta o Currículo em Movimento ciente de que o mesmo “é um documento a ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 20)”. Isto é, para SEEDF o Currículo não é um documento objetivo e linear, e sim um documento que depende da relação que o docente e a instituição de ensino têm com o processo de ensino-aprendizagem o que favorece para compreender, na dimensão individual-social, os mais diversos sujeitos e contextos que constituem a educação pública do DF.

Elaborado a partir de pressupostos da Teoria Crítica e Pós-Crítica e fundamentando-se na Pedagogia Histórico - Crítica e na Psicologia Histórico – Cultural, o Currículo em Movimento adota a concepção de Educação Integral:

A adoção da concepção de Educação Integral se dá na visibilidade social a grupos e segmentos sociais, cooperando para a mobilidade social e a garantia de direitos, contemplando as diversas dimensões da formação humana, no comprometimento de diferentes atores sociais com o direito de aprender, reconhecendo os (as) estudantes como sujeitos de direitos e deveres e na busca da garantia do acesso e da permanência dos (as) estudantes com sucesso (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.11).

Essa concepção, no DF, se associa aos ideais de Anísio Teixeira que, no final da década de 1950 ao formular o plano educacional de Brasília, concebeu para a cidade o desenvolvimento de uma educação integral do ser humano rompendo com o paradigma da educação formal e propondo à Brasília uma escola inovadora, espaço de convívio social e de múltiplas oportunidades de aprendizagem. A concepção de escola, nesse sentido, apresentava o propósito de abandonar a concepção de lugar específico para aquisição de conhecimento e se transformar em um espaço de troca, de produção e de valorização de saberes e práticas humanizadoras e emancipatórias.

Atualmente, a Educação Integral como fundamento do Currículo em Movimento tem como princípios:

- **Integralidade:** buscando compreender as diversas dimensões que compõem o ser humano, este princípio visa o equilíbrio de aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais na formação do estudante que, tradicionalmente, foram fragmentados ou até mesmo desconsiderados do ambiente escolar;
- **Intersetorização:** como forma de potencializar e contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública, a concepção de Educação Integral assegura a articulação entre políticas públicas de diferentes campos que se associem a projetos sociais, econômicos, culturais e esportivos;
- **Transversalidade:** em uma concepção interdisciplinar, a Educação Integral apreça não só as muitas formas de ensinar, mas também os conhecimentos trazidos pelos estudantes vinculando desta forma aprendizagem e prática social.
- **Diálogo Escola e Comunidade:** a transformação da escola em um espaço comunitário tem o intuito legitimar os saberes próprios de cada comunidade propiciando trocas culturais e ao mesmo tempo afirmando identidades;
- **Territorialidade:** por entender que a educação não se restringe ao ambiente escolar, este princípio tem como base o mapeamento do território em que a escola se encontra buscando parcerias locais no desenvolvimento de potenciais educativos;
- **Trabalho em rede:** com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem, o trabalho em rede visa a troca de experiências e formações na perspectiva do trabalho coletivo compreendendo a todos como corresponsáveis pela educação e formação do educando.

Um currículo com base na Educação Integral tem como desafio superar a fragmentação dos conhecimentos reconhecendo a unidade das diversas dimensões que integram o ser em formação mobilizando, ao mesmo tempo, dimensões afetivas e cognitivas que possibilitem a compreensão, expressão e participação do indivíduo no contexto social, para isso o ser em formação precisa ser compreendido como “multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na infável complexidade de sua presença” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10) de modo a reconhecer e legitimar a diversidade que permeia o ambiente escolar.

Nesse sentido, pensar aprendizagem possibilita avanços no desenvolvimento sensível da compreensão da complexidade que envolve o estudante e o processo de ensino-aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, a escola, pensada e regida por este documento, não se limita mais a mera transmissão de conteúdos, ela supera as relações de hierarquia, abre

espaços dialógicos e se transforma em “um ambiente onde diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10).

Com uma proposta curricular integrada, o Currículo em Movimento possui princípios epistemológicos centrais que visam, por meio da articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes dos estudantes construídos em espaços sociais diversos, superar as relações de poder e colaborar para a emancipação dos estudantes. Estes princípios são:

- Princípio da unicidade entre teoria e prática: teoria e prática são compreendidas como uma unidade indissociável que mantêm autonomia e dependência de uma em relação a outra quando articulam as áreas do conhecimento. Na compreensão de que o conhecimento é integrado, esse princípio leva a questionamentos como: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar?;
- Princípio da interdisciplinaridade e da contextualização: princípio central para a efetivação de um currículo integrado, a interdisciplinaridade e a contextualização favorecem o diálogo entre conhecimentos científicos e dão sentido social e político às aprendizagens. A garantia de sua efetivação perpassa espaços como a coordenação pedagógica e a formação continuada;
- Princípio da flexibilização: apesar do Currículo se definir como base comum, o princípio da flexibilização possibilita, no sentido emancipatório e criativo da educação, o acolhimento das diferentes demandas locais e regionais viabilizada e articulada ao projeto pedagógico de cada instituição.

Ao perceber a escola como espaço de confluência de pessoas, origens, crenças e valores e no intuito de combater hegemonias excludentes, o Currículo em Movimento elege também como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

A expectativa é de que os eixos transversais façam com que o Currículo deixe de ser prescritivo e hierarquizado e passe a ser mais reflexivo garantindo igual direito de acesso e permanência à escola, superando paradigmas homogeneizantes que se colocam como limitadores do direito à aprendizagem e fortalecem o compromisso com a educação social.

Nesse mesmo sentido, o Currículo da SEEDF também organiza suas ações e políticas fundamentadas, entre outros, pelo paradigma da inclusão de estudantes com NEE em classes regulares.

Na rede pública de ensino do DF desde a década de 70 são previstos atendimentos a estudantes com NEE, no entanto a proposta inicialmente se associava aos princípios de segregação e integração no qual as pessoas com deficiência apesar do direito de acesso ao

ensino regular deveriam se adaptar ao sistema educacional posto. Já na década de 90, acompanhando a proposta inclusiva defendida pelos vários setores da sociedade e ao contextualizar circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola, a SEEDF “se viu diante de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação a ideia de equidade formal” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.10) o que implicou em reestruturações organizacionais e pedagógicas fundamentadas e sustentadas em um exercício inclusivo.

Com o intuito de tornar o sistema público educacional mais acessível, a SEEDF, especialmente nas últimas duas décadas, convergiu na construção de suas diretrizes possibilidades de diferenciação de ações e estratégias pedagógicas e a utilização de materiais e instrumentos de avaliação que atendessem às necessidades específicas de aprendizagem dos diferentes estudantes dando ênfase assim à possibilidade de flexibilização e adequação curricular conforme as singularidades do estudante com NEE.

De acordo com o Currículo em Movimento, as adequações curriculares se referem a “um conjunto de modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar estudantes com necessidades especiais” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 22).

A definição acima aparece como um exemplo que nos possibilitou observar que os termos adequação e adaptação são utilizados no Currículo em Movimento, algumas vezes, como sinônimos. Para nós, a clareza de que fazer adaptações se refere a criar formas de acomodar, de ajustar e que adequar consiste em uma mudança substancial é uma questão muito importante e necessária de ser diferenciada quando nos referimos aos processos avaliativos. No entanto, pretendemos aprofundar essa discussão em uma outra oportunidade e nesse momento optamos por utilizar os termos conforme exposto pelo documento apresentado.

Alinhado a política de educação inclusiva orientada pelo Ministério da Educação (MEC), o Currículo da SEEDF atualmente prevê, em razão da elevada capacidade ou dificuldade, adaptações do currículo comum que visam “dar sentido ao pensar e ao fazer pedagógico comprometido com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18).

Previstas em diferentes documentos que se referem à educação de nosso país, as adequações ou adaptações curriculares têm o intuito de fazer com que a inclusão de estudantes com NEE transcenda o campo teórico e aconteça de forma real *na* e *para* a diversidade representando o reconhecimento da pluralidade humana presente no ambiente escolar assim

como o respeito as particularidades individuais e singulares que não são possíveis de serem atendidas pela estrutura rígida e padronizada do atual sistema de ensino.

A proposta de adaptação curricular não busca reduzir o Currículo ou menosprezar o estudante com NEE, e sim parte da premissa de que considerar as particularidades do estudante com NEE garante o direito de aprender, favorecendo-o.

As adequações curriculares devem ser previstas como forma de respeito a condições particulares desses estudantes, mediante estratégias e critérios de acessibilidade ao Currículo de Educação Básica. Com uma prática que se concretize em análise de adequação de objetivos propostos, em adoção de metodologias distintas, em uso de recursos humanos, didáticos e tecnológicos, em alternativas de tempo e espaço adequadas para que estudantes exerçam de fato o direito de aprender com igualdade de condições e oportunidades (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 24).

Pensando em estratégias efetivas de atendimento às necessidades específicas de cada estudante, nas diferentes esferas pedagógicas, o Currículo da SEEDF visa e propõe, em consonância com a Secretaria de Educação Especial do MEC (DISTRITO FEDERAL, 2014b), adaptações curriculares nos seguintes níveis: adaptações relativas a projeto pedagógico, adaptações relativas ao currículo da classe e adaptações individualizadas de currículo que a depender da necessidade educacional serão menos ou mais significativas.

As adequações na visão da SEEDF são necessárias, visto que o paradigma de educação inclusiva contrapõe modelos homogêneos de educação que universalizam a aprendizagem e o desenvolvimento. No entanto, evidencia-se que a SEEDF ao flexibilizar o currículo não o compreende como uma redução do ensino, mas como desenvolvimento de práticas para a diversidade.

Nesse sentido, é importante destacar que mesmo com as devidas adequações, o currículo do estudante com NEE do ensino público, é o mesmo da modalidade de ensino em que se encontra matriculado. Essa premissa parte da compreensão de que “o estudante com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modo diferente” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 19).

Essa compreensão de certo modo está presente nos estudos da Defectologia de Vygotski (1997) que reconhece a existência de leis comuns no desenvolvimento de crianças com e sem deficiência e enfatiza a necessidade de entender que não há, essencialmente, diferença alguma entre a educação dessas crianças, pois as ações exteriores organizadas é que, de acordo com o autor, serão a força determinante da educação, o que pressupõe um ensino com base nas potencialidades do estudante e não em suas dificuldades.

É importante também salientar que a adequação do currículo é um direito do estudante com NEE e refere-se de modo específico à sua necessidade. Todavia, esse tema ainda é fruto de discussão entre pesquisadores que discutem e discordam de sua real eficácia para o projeto de educação inclusiva.

De qualquer maneira, o intuito da SEEDF é romper com práticas tradicionais que compreendem o ensino do estudante com NEE como um ensino infantilizado, reduzido, limitado e desvinculado do contexto afetivo-social. Para isso, a SEEDF compreende o Currículo como um instrumento essencial na organização didática do processo de ensino-aprendizagem capaz de proporcionar situações de aprendizagem vinculadas à realidade atendendo as especificidades de cada estudante, não como plano rígido e determinado, mas flexível, democrático, dinâmico e abrangente.

Observamos pelo exposto até o momento, a valorização da relação escola-sociedade pelos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF. No entanto, percebemos que a discussão trazida por esse documento apresenta ênfase maior nos aspectos e instrumentos sociais enquanto os indivíduos inseridos nesses espaços, assim como suas produções singulares e históricas, ficam secundarizadas o que ao nosso vê causa um desequilíbrio na forma de pensar a concepção de Educação Integral.

Ainda que o Currículo reconheça a diversidade e as singularidades dos indivíduos que participam do espaço escolar, observamos tanto uma ênfase no uso de recursos exteriores ao indivíduo como a ausência de uma discussão teórica acerca da qualidade da Educação Integral pelo caráter ativo, intencional e afetivo do indivíduo. Consideramos que essa análise chama a atenção para a necessidade de se considerar tanto aspectos sociais, e cognitivos, como simbólicos e emocionais na formação do educando.

Entendemos que “a aprendizagem é muito mais do que um processo de compreensão e uso de operações e significados de caráter cultural” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.33) e por isso consideramos que para almejar uma Educação Integral é necessário compreender e valorizar a unidade entre aspectos individuais-sociais no processo educativo de forma a manter um equilíbrio no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A concepção de avaliação da SEEDF

Na concepção da SEEDF, avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico complexa e necessária no qual “a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.71) pois, auxilia na

análise e na orientação quanto às necessidades de intervenções no processo de ensino-aprendizagem o que favorece, por meio da reflexão, o trânsito por diferentes caminhos pedagógicos que visem o atendimento efetivo às necessidades de aprendizagem do educando.

Como já explicitado no capítulo referente à Produção do Conhecimento, a avaliação pedagógica em sua função formativa, de forma geral, busca auxiliar o estudante a aprender e a se desenvolver em sua singularidade rompendo com a tradicional prática de verificação e classificação. De acordo com o Currículo da SEEDF o processo avaliativo formativo “viabiliza e conduz professores e equipe pedagógica da escola a repensarem o trabalho desenvolvido, buscando caminhos que possibilitem sua melhoria em atendimento às necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.72).

Pensando em uma educação referenciada nos sujeitos sociais e na valorização dos diferentes grupos e espaços como forma de propiciar além da democratização a afirmação da heterogeneidade e complexidade que compõem o ambiente escolar, o Currículo em Movimento traz, pela função formativa da avaliação, a concepção de avaliação para as aprendizagens⁶ como parte de sua proposta de Educação Integral.

A adoção do termo ‘Avaliação para as aprendizagens’ pelo Currículo em Movimento visa mais uma vez reforçar o rompimento com o paradigma positivista de neutralidade e coleta de dados que permeia a tradicional concepção de avaliação da aprendizagem. A diferença essencial entre as expressões ‘avaliar para a aprendizagem’ e ‘avaliar a aprendizagem’, de acordo com Villas Boas é que:

A avaliação para aprendizagem é utilizada na tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem em curto espaço de tempo. Esta é a avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes. A avaliação da aprendizagem é a que se volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado, correspondendo à avaliação somativa, cujo foco são os resultados e não o processo de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2014, p. 55).

A avaliação *para* as aprendizagens diferente da avaliação *da* aprendizagem por ter característica processual geradora de ação pois, não se resume a ver e registrar o que se viu, sua finalidade é auxiliar o início, o meio e o fim do sistema de ensino –aprendizagem a partir da tomada de consciência e do planejamento de ações que favoreçam o progresso do estudante. Nesse sentido, o momento de ensinar, aprender e avaliar tornam-se inseparáveis na dinâmica

⁶ A SEEDF, contrapondo a concepção de avaliação *da* aprendizagem, adota a concepção de Avaliação *para as* aprendizagens com referência nos trabalhos da professora Benigna Villas Boas.

escolar, isto é a avaliação pedagógica, assim como o ensino-aprendizagem, ganha caráter processual.

A processualidade é uma das principais características da concepção de avaliação para as aprendizagens pois “se as aprendizagens estão sempre em desenvolvimento, a avaliação é sua companheira inseparável” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.10). No dia a dia da sala de aula, é importante destacar que a ideia de processualidade, na proposta de avaliação para as aprendizagens, não se remete a aplicação de atividades em sequência ou a soma de atividades parciais, mas ao acompanhamento para as intervenções necessárias na construção do conhecimento.

A característica de processualidade da avaliação pedagógica dá ao professor o caráter de investigador no processo de ensino-aprendizagem. No intuito de auxiliar o docente nessa investigação do processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando e de acordo com a proposta de avaliação para as aprendizagens, é que o Currículo da SEEDF observa como importante e necessário: a) práticas de análises reflexivas sobre as evidências de aprendizagem; b) organização de situações para que tanto estudantes como professores conheçam e conversem sobre a escola; c) registros de aspectos que permitam acompanhar, intervir e promover oportunidades de aprendizagem e d) observação e registro dos aspectos que necessitam de maior atenção e orientação como por exemplo, o que o estudante ainda não compreendeu e o que é necessário para que ele progrida.

A proposta da ação dessas práticas pela SEEDF altera o enfoque avaliativo que deixa de ser o produto representado por nota ou conceito e passa a ser a observação minuciosa, curiosa, investigativa e a reflexão crítica para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem as aprendizagens reconhecendo cada estudante em seu trajeto singular, acompanhando sistematicamente o processo e intervindo como e quando necessário com o compromisso de incluir e manter todos aprendendo. Esse paradigma inaugura a dimensão qualitativa da avaliação que se pauta na possibilidade de superação e aprendizagem do estudante resgatando o singular, o pedagógico e favorecendo à Educação Integral.

Pautada na concepção de que enquanto se avalia se ensina e enquanto se avalia se aprende (DISTRITO FEDERAL, 2018), a SEEDF organiza e publiciza os processos de aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais, 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial por meio de registros descritivos. Essa proposta prevê ao professor o exercício de descrever e refletir teoricamente sobre o que o estudante aprendeu, o que ainda não aprendeu e o que pode ser feito para que ele aprenda. De acordo com Hoffmann:

Relatórios de avaliação, ao contrário do sistema de notas ou conceitos, permitem a todos conhecer e refletir sobre caminhos diferentes e singulares percorridos pelos estudantes de todas as idades. Ao mesmo tempo, retratam o interior das salas de aula, revelam concepções e juízos de valor dos professores (que as notas escondem) favorecendo a melhoria da ação educativa nas escolas e a melhor aprendizagem dos alunos (HOFFMANN, 2013, p. 89).

Nesse sentido, os registros descritivos de avaliação, ou também denominados relatórios de avaliação, refletem a imagem da ação pedagógica desenvolvida e constituem-se como fonte informativa para o trabalho pedagógico exercendo função formativa pelo propósito de dar encaminhamento às ações pedagógicas e não ser só mero instrumento de constatação classificatória. Esse instrumento tem o intuito de reunir informações que, por meio da reflexão, favoreçam ao professor a tomada de decisões sobre a pertinência e a continuidade da ação docente.

No âmbito da Educação Integral, o registro descritivo se apresenta como uma importante ferramenta ao processo de ensino-aprendizagem pois, por ser um instrumento individualizado favorece o reconhecimento da singularidade ao mesmo tempo em que possibilita ao professor aprender a perceber a trajetória particular de cada um na construção do conhecimento - possibilidades, avanços e necessidades, sentido real da avaliação formativa (MIRANDA, 2011).

Na SEEDF, os registros descritivos de avaliação do Ensino Fundamental I são denominados Registro de Avaliação - RAV. Realizados bimestralmente, eles compõem o dossiê do estudante e são obrigatórios e de responsabilidade do professor. A intenção é que, ao produzir este documento, o professor retome as experiências e observações do processo de ensino-aprendizagem e reflita sobre formas singulares de aprender e de contribuir com a aprendizagem.

Na SEEDF, a construção do RAV deve estar pautada em uma lógica composta por 3 elementos: a diagnose, a intervenção e a prescrição.

A diagnose ocorre para identificar e analisar as aprendizagens existentes. O intuito da mesma não é o de constatar, mas potencializar a intenção de garantir as aprendizagens de todos a todo momento. Para Perrenoud (1999, p. 15), o diagnóstico na avaliação “é inútil se não der lugar a uma ação apropriada”, ou seja, a avaliação diagnóstica, em uma concepção formativa, é o pontapé inicial para traçar estratégias de intervenção com a intenção de promover novos aprendizados.

O momento de intervenção é fruto da observação individual atenta ao momento da construção do conhecimento acompanhada de reflexões acerca da singularidade do estudante e

da prática docente. Este momento mantém uma relação recursiva com a diagnose, pois ao mesmo tempo em que o professor intervém para a aprendizagem também diagnostica elementos que favorecem ou dificultam a própria aprendizagem refletindo caminhos de intervenção.

A prescrição no RAV é o momento no qual o docente apresenta os resultados das intervenções realizadas e reflete, dispondo de diferentes recursos, sobre o que pode ser feito para que o estudante aprenda e sobre outras orientações que se fizerem necessárias, mas que tenham como foco contribuir nas várias dimensões do aprender. Prescrever nesse sentido, não é estabelecer o que o estudante sabe e o que ele não sabe, mas traçar estratégias pedagógicas a partir das reflexões realizadas.

O exercício de diagnosticar, intervir e prescrever é uma prática profissional docente que se organiza a partir das relações e concepções que cada docente tem com a aprendizagem. Essa compreensão se faz necessária uma vez que consideramos que a articulação entre os elementos citados acima não ocorre somente pela pura observação e atenção às ações do estudante, essa articulação decorre também das relações e valores subjetivados pelos docentes nas experiências atuais e históricas vivenciadas de forma singular por cada profissional expressando-se, assim, em forma de avaliação.

De acordo com as Diretrizes de Avaliação de 2018 da SEEDF, a produção dos registros não deve servir para um fim em si mesmo, mas, sobretudo, como diagnósticos e balizadores para tomadas de decisões em todos os âmbitos da vida escolar dos estudantes. Desta forma, o RAV não pode se resumir a uma etapa burocrática da ação pedagógica que tem como foco listar conteúdos, descrever dificuldades, fracassos, impossibilidades ou listar comportamentos indesejados, pois se reduzido a tais aspectos apenas revelam o caráter positivista e antiético que torna todo o processo de ensino-aprendizagem mero pano de fundo na avaliação pedagógica.

Consideramos que todo processo que se diz formativo traz em sua essência princípios éticos que orientam e regulam a prática de forma transversal, isto é, “quando a avaliação formativa passa a orientar as práticas dos docentes, os elementos da ética passam também a vigorar em meio à relação de ensino e aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 13).

A dimensão ética revela, no campo da avaliação pedagógica, uma perspectiva crítica sobre a ação e os juízos morais buscando fundamentação para que tenham significado e relevância para o processo de ensino-aprendizagem, caso contrário, a avaliação além de deturpar a realidade gera muito mais transtornos do que soluções para a organização da ação pedagógica.

O desafio da avaliação formativa e a produção de registros descritivos, propostos pela SEEDF, implica na atenção sensível para as diferentes manifestações dos estudantes

acompanhada do exercício de rever e refletir sobre as ações pedagógicas que alicerçam a prática docente que “ainda convergem para avaliar a aprendizagem e não para a aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 71). Este é um desafio que pretende ser superado pela SEEDF por meio da oferta de cursos de formação e aperfeiçoamento, no entanto, a quebra com os tradicionais paradigmas de avaliação pode ter raízes muito mais profundas e complexas.

Em relação específica à avaliação pedagógica do estudante com NEE, o Currículo da SEEDF traz em seu texto uma discussão sobre a necessidade de desenvolver uma perspectiva crítica que entende o desenvolvimento do estudante com NEE como qualitativamente diferente.

Nesse sentido, ao discutir a avaliação do estudante com NEE na perspectiva da escola inclusiva, o Currículo toma como referência um documento legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e como embasamento teórico a abordagem da psicologia histórico-cultural, de forma mais específica os estudos da Defectologia de Vygotski. Ambas as referências observam a necessidade da superação dos aspectos quantitativos da avaliação pedagógica que permeia o ambiente escolar e a importância de uma visão qualitativa para o processo de ensino-aprendizagem.

A LDB, em consonância com a Constituição, tem como função definir e regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro garantindo o acesso à educação. Essa lei estabelece claramente preceitos de avaliação formativa quando traz, no artigo 24, parágrafo V, como um dos critérios para a verificação do rendimento escolar a “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).

Esse artigo da lei por si só não confirma o rompimento com as tradicionais práticas pedagógicas que utilizam de provas e testes apenas para constatar resultados, mas traz para o cenário educacional a concepção formativa da avaliação pedagógica que implica na observação individual de cada estudante e das diferentes formas de construir o conhecimento. A lei também abre caminhos que fortalecem a importância e necessidade de transformar a avaliação pedagógica em um processo contínuo, flexível e singular que toma sentido pela consciência crítica acerca de tudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, pelos encaminhamentos que visam a superação das barreiras para a aprendizagem.

Consideramos que o Currículo em Movimento ao tomar como referência a LDB aponta na direção não só de uma avaliação qualitativa como também singularizada do estudante. No entanto, observamos que, assim como o Currículo em Movimento, muitos dos documentos que tomam como referência a LDB e a visão qualitativa sobre aspectos avaliativos relacionados ao

estudante com NEE concentram a discussão em torno de elementos considerados externos ao educando, como por exemplo o uso de instrumentos avaliativos, desconsiderando não só a qualidade das produções geradas pelo estudante ao longo do processo avaliativo como também a implicação do tecido relacional professor-aluno constituído nesse processo.

De acordo com Sacristán (2007) são abundantes os estudos referentes à avaliação pedagógica do estudante, mas poucos os que se concentram em discutir elementos que participam e intervêm no processo de ensino-aprendizagem e isso, consideramos que se expressa na forma como se organizam os documentos institucionais. Ao tomar como referência apenas discussões em nível macro, os documentos institucionais tendem a ignorar elementos que participam de casos singulares.

Os estudos de Vygotski sobre os fundamentos da Defectologia ganham destaque no Currículo pela preocupação deste autor em modificar a ótica biologizante que envolve a educação da criança com deficiência e sua relação com a cultura. Alguns pontos serão discutidos no próximo capítulo com o intuito de ampliar e aprofundar a discussão iniciada pelo Currículo da SEEDF já que os fundamentos da Defectologia de Vygotski se relacionam diretamente com a perspectiva de avaliação do estudante com NEE na SEEDF. Porém, antes de iniciarmos essa discussão evidenciamos a figura do professor dentro do Currículo da SEEDF.

2. 3 A figura do professor no Currículo da SEEDF

Apesar de não ser ponto principal da apresentação e discussão do Currículo em Movimento, o papel do professor aparece entremeado nas discussões que constituem esse documento dando pistas sobre o que se espera em relação à prática desse profissional.

Uma primeira pista se refere à concepção de Educação Integral que pressupõe ao professor uma superação da divisão entre atividades lúdicas, esportivas, culturais e atividades curriculares uma vez que na concepção de integralidade todas as atividades são educativas e curriculares e “fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 25). De acordo com o Currículo em Movimento da SEEDF:

O professor que integra e contextualiza os conhecimentos de forma contínua e sistemática contribui para o desenvolvimento de habilidades, atitudes, conceitos, ações importantes para o estudante em contato real com os espaços sociais, profissionais e acadêmicos em que irá intervir (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 68).

Apesar de parecer simples, essa superação pedagógica exige não só uma flexibilidade no desenvolvimento da prática docente como exige, principalmente, uma compreensão da complexidade do desenvolvimento humano onde os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais encontram-se amalgamados.

As perspectivas assumidas no Currículo como bases teóricas, além de uma reflexão crítica, também requerem ao docente o reconhecimento da relação indivíduo-relações sociais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem admitindo o processo de aprender como processo de interações (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Isto é, reconhecendo o processo de desenvolvimento humano como complexo constituído na cultura e na história singular de cada um.

Ao focar o valor das relações no processo de ensino-aprendizagem, o Currículo em Movimento não só destaca o papel que as interações sociais têm dentro do processo de ensino-aprendizagem como também propõe ao professor a superação das relações de poder autoritárias e de controle propondo ao desenvolvimento da prática docente uma organização “em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.66).

Nesse mesmo sentido, o Currículo também evidencia o valor das dimensões emocional e afetiva como dimensões geradoras de significado atribuindo ao professor o papel de mediação na organização e na articulação entre as dimensões cognitiva e afetiva favorecendo ao estudante experiências pedagógicas positivas e significativas uma vez que ambas as dimensões “se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo” (REGO, 2014, p. 122).

Apesar de trazer a necessidade de o professor articular as dimensões cognitiva e afetiva no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante, a compreensão trazida pelo Currículo em Movimento de que a instrução precede e conduz o desenvolvimento e que por esse motivo o professor deve antecipar-se aos ritmos de desenvolvimento e atuar junto às competências emergentes (BEYER, 2013), resumindo, interpretando, indicando e selecionando conteúdos, conforme explicitado pelo Currículo em Movimento, demonstra uma compreensão de mediação muito mais intelectualizada do que preocupada em equilibrar aspectos cognitivos e emocionais.

De toda forma, o que o Currículo em Movimento procura salientar ao evidenciar o papel do professor mediador é a compreensão de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, e sim mediada, isto é, a aprendizagem não é um atividade isolada e inata, e sim um processo de “interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a

linguagem e com os professores num ambiente favorável à humanização” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 33) buscando vincular, dessa forma, a organização da instrução à aprendizagem. Essa visão busca, principalmente, evidenciar o papel do professor de organizador do ambiente social de desenvolvimento que se constitui pelas interações e relações.

Conforme o Currículo em Movimento, o desenvolvimento dos estudantes é favorecido pelo professor mediador do conhecimento historicamente acumulado que organiza didaticamente ações intencionais para a formação do sujeito histórico e social (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Salientamos, porém, que a organização dessas ações deve ultrapassar a concepção cognitivista e visar compreender a complexidade da rede de processos que participam da formação humana pois só assim acreditamos que seja possível construir caminhos e possibilidades reais de mediação e intervenção em direção à aprendizagem.

Nesse sentido, a concepção de mediação trazida pelo Currículo em Movimento provoca o professor a se aproximar do estudante a fim de conhecer e acolher as especificidades e necessidades de seu desenvolvimento rompendo com uma posição de neutralidade e de autoritarismo que há muito tempo imperam no ambiente escolar. Conforme o Currículo em Movimento, faz-se necessário então “um olhar com sensibilidade, sem juízo de valores, preconceitos e pensamentos cristalizados” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.43).

De acordo com Luckesi (2011, p. 269) para ter a “disposição de acolher a realidade, importa estar atento a ela”. Para a SEEDF, isso implica em um acompanhamento sistemático do estudante por meio de uma avaliação permanente do professor o que consideramos um convite ao protagonismo docente.

O convite ao protagonismo do professor fica evidente, principalmente, quando focamos a prática docente relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante com NEE. A possibilidade de flexibilidade e de adequação curricular são alguns dos exemplos que evidenciam o convite a esse protagonismo.

O professor que atua com estudantes com NEE ao manter um olhar atento e minucioso sobre os diversos processos que participam da ação educativa e ao buscar um equilíbrio na sua prática, de forma que o currículo não se torne “tão restrito que não permita novas experiências que trarão a possibilidade de incluir o estudante, nem tão difuso que justifique experiências educativas acontecerem de maneira irrefletida e sem intencionalidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 45), mostra a viabilidade da emergência do protagonismo docente que se instaura mesmo diante de esferas institucionais. Ao mesmo tempo, abre vias de inteligibilidade à produção do conhecimento que possibilitam e colaboram na compreensão da ação de aprender do estudante com NEE no qual se entrelaçam aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos.

Esses apontamentos são algumas colocações que julgamos necessárias à fim de avançar em nossa discussão uma vez que buscamos compreender o processo avaliativo do estudante com NEE a partir da trama tecida entre aspectos sociais e individuais nas relações e produções subjetivadas pelo docente.

Em que pese algumas contradições encontradas no Currículo em Movimento da SEEDF, tais como o embasamento em documentos legais e em abordagens teóricas - materiais que são de naturezas distintas - e a fundamentação em linhas teóricas e metodológicas divergentes, consideramos que este documento nos situa em relação à aspectos que circundam a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento da prática docente do profissional que atua na SEEDF.

No entanto, quando levamos em conta que “a subjetividade é um sistema em desenvolvimento, síntese de múltiplos fatores [...] associados aos sentidos subjetivos construídos nas experiências vividas no curso de sua vida” (ANACHE; LUZ, 2014, p.160) percebemos que a leitura e análise objetiva desse documento não são suficientes para nos ajudar a pensar e tecer sobre a relação que o professor mantém com estes aspectos sendo necessário, assim, buscar meios para ampliar e avançar na discussão que envolve a prática avaliativa do docente em relação ao estudante com NEE compreendendo que este profissional não só forma como também se forma no cotidiano escolar.

3. AS IDEIAS DE LEV S. VYGOTSKI PARA COMPREENDER A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NEE NA SEEDF

O Currículo da SEEDF traz entre suas fundamentações teóricas as ideias de Lev. S. Vygotski. O autor aparece como referência predominante, da perspectiva histórico-cultural, no que envolve a discussão em relação ao processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE e por esse motivo julgamos necessário nos aprofundar em seu trabalho uma vez que suas ideias constituem e expressam a forma como a SEEDF compreende que deva se organizar e se desenrolar a prática docente em relação ao estudante com NEE. As ideias do autor também bastante proferidas em momentos de reuniões coletivas e cursos de formação.

Apoiando-se no materialismo histórico dialético e na análise por unidade, os estudos de Vygotski no ramo da Defectologia abrem diálogo com diferentes campos do conhecimento e perspectivas teóricas abordando questões significativas as mais diversas áreas na qual a deficiência é objeto de estudo. Suas principais ideias confrontam a maneira fragmentada e determinista na qual tem se desenvolvido as pesquisas em relação ao tema e, ao mesmo tempo, instiga campos como o da psicologia e educação a pensarem o conceito de deficiência sobre uma nova perspectiva.

Considerando a dimensão inaugurada por Vygotski em relação a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência e a forma superficial com que o Currículo aborda essa discussão, faz-se necessário apresentar algumas questões sobre as quais o autor nos provoca a pensar para, desta forma, ampliar a compreensão acerca das questões que circundam e atravessam a prática avaliativa do docente que atua na SEEDF.

Entre o legado de Vygotski, os estudos da Defectologia aparecem no Currículo como uma das principais referências teóricas acerca da avaliação do estudante com NEE e sobre eles buscamos nos aprofundar.

3.1 Os fundamentos da Defectologia de Lev S. Vygotski

Na análise de Vygotski, a Defectologia como “ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais⁷, da diversidade de tipos de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997, p. 37, tradução nossa) contribui para observar as

⁷ Os termos criança anormal, criança normal, desenvolvimento atípico, desenvolvimento típico, defeito e deficiência são termos que se relacionam com uma proximidade em maior ou menor grau de um biotipo comum de desenvolvimento. Os termos foram mantidos no presente texto conforme a tradução de Obras Escogidas. Volume V – Fundamentos de Defectología (1997). No entanto, chamamos à atenção para alguns trabalhos que já apontam equívocos e descuidos na tradução das obras do autor. Sobre isso ver Prestes (2010).

peculiaridades positivas do desenvolvimento atípico buscando nos fenômenos uma perspectiva de futuro e não somente a determinação de uma insuficiência ou falta. Para o autor, as pesquisas que se preocupam em medir e calcular o grau de insuficiência pouco contribuem para o desenvolvimento da criança pois, a excessiva ênfase no defeito identifica o que a criança dá conta de fazer, mas não contribui para investigações acerca do próprio desenvolvimento sendo necessário assim, pensar, discutir e desenvolver metodologias qualitativas que se ocupem de questões que auxiliem a criança com desenvolvimento atípico a se desenvolver e participar da sociedade sob um ponto de vista positivo de análise.

Infelizmente, no campo tradicional da avaliação ainda são muito comuns discursos e práticas que evidenciam as dificuldades e limitações dos estudantes com deficiência no processo de ensino – aprendizagem. A ênfase na determinação biológica tem contribuído na perpetuação de discursos e práticas que focam no que a criança não consegue e que generalizam o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência como um processo lento, simplificado, limitado e sem perspectiva de desafios. Essa compreensão tem raízes na abordagem médico-terapêutica, na qual se destacam os aspectos clínicos que enfraquecem a ação pedagógica diante da deficiência e suas particularidades.

A seguir, organizamos alguns elementos que constituem o título Obras Escolhidas V – Fundamentos de Defectologia. Embora o título tenha sido escrito por Vygotski há quase um século atrás, as questões abordadas pelo autor são revolucionárias uma vez que rompem com concepções deterministas, com prognósticos negativos e apresentam importantes compreensões acerca da educação e do desenvolvimento da criança com deficiência favorecendo o delineamento de possibilidades e alternativas à concepção de educação inclusiva nos dias de hoje.

a) O desenvolvimento se realiza em um meio cultural

Um dos pontos centrais do pensamento de Vygotski é a tese de que as funções psicológicas superiores não são processos inatos, elas têm origem cultural, isto é, a cultura é, não só parte da natureza humana como também instrumento de desenvolvimento. Nessa linha, segundo Rego (2014, p. 57), “a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano pois essas dependem da interação da criança e sua cultura”.

Compreender o desenvolvimento humano para além da determinação biológica e enraizado nas relações sociais e culturais possibilita pensar que o desenvolvimento não é

independente da histórica e das formas sociais de vida humana, logo, que também não está dado a priori, não é imutável, não é passivo e não é universal, mas é resultado de um processo partilhado e mediado pelo outro.

Nessa perspectiva, ao se tratar do desenvolvimento da criança com deficiência, Vygotski traz à discussão a questão da coletividade como fator de desenvolvimento pois, segundo ele, é da conduta coletiva, de colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, de sua experiência social, que nascem as funções superiores da atividade intelectual.

As funções psicológicas superiores, as características superiores do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como forma de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VYGOTSKI, 2018, p. 91)⁸.

A questão da coletividade como fonte de desenvolvimento rompe com a crença de que as funções psicológicas superiores são inacessíveis a criança com deficiência, assim como também, com as concepções e métodos que se baseiam no treino e aprimoramento das funções elementares. Pois, se as funções superiores se dão a partir das constantes interações com o meio social em que o indivíduo vive aí residem as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência o que justifica e fundamenta muito das atuais concepções de educação relacionadas à inclusão e a luta contra sistemas educacionais de segregação.

Para Vygotski, a excessiva ênfase nas funções elementares provoca o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores e o falso pensamento de que o desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado por um defeito primário. Se “o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado” (VYGOTSKI, 1997, p. 178, tradução nossa) o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não depende da insuficiência orgânica e por isso não está condicionado pelo defeito de modo primário como consequência direta, mas de modo secundário.

A visão de que a insuficiência orgânica nasce do próprio defeito, mas não determina o desenvolvimento leva à discussão de que as limitações criadas pelo defeito não estão contidas na insuficiência em si, mas nas consequências, nas complicações secundárias que essa insuficiência provoca e, o fato da cultura está organizada e acomodada a um determinado padrão considerado normal é o que impede a criança com deficiência de ter acesso às ferramentas culturais adequadas.

⁸ Essa concepção fragmentada e racionalista de desenvolvimento foi interpretada e enfatizada na América do Norte sendo difundida para o Ocidente de forma desassociada de reflexões posteriores do autor.

As ferramentas culturais são para Vygotski instrumentos que têm função mediadora na realização da atividade humana pelo qual as funções psicológicas superiores se desenvolvem, pois são capazes de alterar o curso e a estrutura psíquica. Segundo Rego (2014, p. 51), na linha de pensamento de Vygotski, “o instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza”.

A inadequação frente aos instrumentos culturais oferecidos acarreta dificuldades à criança com deficiência em adentrar a atividade coletiva e, por consequência, a dificuldade no desenvolvimento social provoca o apartamento da coletividade, como em um ciclo, determinando assim o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores. Neste ponto, é possível observar que o desenvolvimento incompleto das funções superiores, assim como o conceito de deficiência para Vygotski, aparece como fato das relações sociais e culturais, isto é, um resultado das mesmas e não uma condição anterior a elas (RAAD; TUNES, 2011).

O acesso a instrumentos adequados mostra que a diferença entre a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência está nas peculiaridades existentes na vida social e nos modos de alcance aos meios culturais (RAAD; TUNES, 2011). Desse modo, para combater o construto social de deficiência fazem-se necessários instrumentos e formas culturais peculiares criados especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência e favoreça assim a participação coletiva da mesma.

Para a escola, pensar a utilização de instrumentos culturais e pedagógicos como favorecedores da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante com deficiência, assim como pensar o meio social e cultural como fontes de desenvolvimento, pode se tornar uma das formas de superar a visão determinista e negativa que circunda o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência e corrobora para a exclusão social. No entanto, é necessário atentar-se para o perigo da excessiva ênfase no instrumento que pode objetivar o ensino de tal forma que leve à anulação dos indivíduos que participam desse processo.

O que buscamos com essa afirmação é chamar a atenção para a compreensão de que o desenvolvimento da criança com deficiência envolve tanto processos de imersão na cultura como processos relacionados à emergência da individualidade (GONZÁLEZ REY, 2011a). Isto é, ao pensar o meio social e os instrumentos culturais como favorecedores à aprendizagem do estudante com deficiência é necessário considerar também as produções singulares do indivíduo dentro desse processo, produções essas que vão além da dimensão cognitiva.

A partir dessa compreensão é que acreditamos ser possível avançar em discussões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, assim como

também, avançar nas discussões relacionadas à avaliação pedagógica desses estudantes que em muitas das vezes são vistos pela escola e pela sociedade apenas como unidades biológicas. Os próximos tópicos nos ajudam a aprofundar essa discussão.

b) A criança com defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, e sim uma criança que se desenvolve de outro modo.

Talvez um dos maiores empecilhos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência seja a constante comparação da criança tida como normal com a criança com deficiência ou transtorno que ignora a organização complexa e particular do desenvolvimento infantil. Tal comparação é inadequada não porque a educação de ambas seja diferente, mas porque o modo como se desenvolvem é diferente.

A tese geral da moderna investigação científica de que “as leis que regem o desenvolvimento tanto da criança anormal como da normal, são fundamentalmente as mesmas” (VYGOTSKI, 1997, p. 213, tradução nossa) levam Vygotski a compreender que o desenvolvimento da criança com deficiência não é um desenvolvimento de proporção quantitativa menor, mas um desenvolvimento singular que ocorre de uma outra maneira, uma maneira qualitativamente peculiar e específica. O desenvolvimento especial, ou atípico, ocorre de forma singular no indivíduo constituindo sua maior peculiaridade e por isso não é possível a comparação com outros tipos de desenvolvimento que percorrem caminhos típicos, normais.

No campo da pedologia, os estudos de Vygotski (2018) ponderam que para se obter conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil é necessário comparar, principalmente, a própria criança com ela mesma em diferentes etapas que representem o desenvolvimento percorrido por ela. Esse método utiliza-se da comparação não com o intuito de determinar ou prescrever insuficiências do desenvolvimento, mas com a finalidade de compreender o caminho singular percorrido pela criança investigando onde a criança chegou, de que maneira, por qual motivo, que caminho percorreu.

A preocupação sensível de Vygotski com as particularidades do desenvolvimento infantil e a maneira de compreender o desenvolvimento atípico não como uma variante quantitativa do tipo normal, mas como um desenvolvimento peculiar e qualitativamente diferenciado leva a compreensão de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida [...], e sim desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p.12, tradução nossa). Esse outro modo de desenvolvimento não necessariamente implica uma deficiência, pois “a deficiência não é um resultado direto de um distúrbio biológico, mas um modo de constituição decorrente do impacto provocado pela

formação psicofisiológica da pessoa em seu ambiente social” (RAAD; TUNES, 2011, p. 34) que acentua, alimenta e consolida o próprio defeito.

A deficiência para Vygotski se associa com o meio social, geralmente, estruturado para um biotipo comum e às formas de relação da criança com os diferentes contextos culturais dos quais ela participa. Desse modo, a criança com desenvolvimento atípico não necessariamente é uma criança deficiente isso depende das consequências sociais e culturais que irão derivar do defeito e as formas de compensá-lo.

Pensar a deficiência como construto social e resultado secundário do defeito e não como resultado direto de uma condição biológica provoca a reflexão sobre as formas de organização social e seus impactos para o desenvolvimento da criança com deficiência uma vez que vivemos em uma sociedade acomodada para o típico e normal que ignora e omite a diversidade humana impondo limites às peculiaridades singulares de cada indivíduo.

No ambiente escolar a concepção de que se somos normais e reagimos da mesma forma ao mesmo evento se expressa pela representação do fracasso escolar que contribui para a exclusão e o aumento desenfreado da produção de pessoas com deficiência ou com transtornos. O fracasso escolar na maioria das vezes representa a visão de humano padrão e a ineficácia dos tradicionais métodos e práticas de ensino há muito enraizados em nossas escolas aliados também a uma concepção de que crianças com deficiência não se desenvolvem.

A abordagem vygotskiana é um convite para que a escola quebre com a concepção médico-terapêutica e homogeneizadora de aprendizagem da criança com deficiência e atenda efetivamente às necessidades de seu desenvolvimento peculiar por meio de uma organização personalizada de ensino-aprendizagem que possibilite o acesso de instrumentos culturais favorecedores da incorporação da pessoa com deficiência à cultura superando desta forma insuficiências do estudante e da instituição.

A educação fundamentada pelas ideias de Vygotski se guia pelas particularidades do desenvolvimento da criança e visa conhecer a origem das dificuldades para intervir questionando qual o limite e em que é limitador, isso maximiza as possibilidades de desenvolvimento e rompe com programas e metodologias de aprendizagem que enxergam na criança com deficiência um prognóstico de desenvolvimento negativo.

A reflexão de que o desenvolvimento atípico não é um desenvolvimento de proporção quantitativa menor que o tipo padrão e nem um desenvolvimento passivo favorece aos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem pensar formas de promover equidade desmistificando preconceitos e rompendo com exclusões sociais.

A compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência como qualitativamente diferente também abre caminhos para romper com a representação objetiva, intelectual e instrumentalizada da aprendizagem de modo que favorece para que aspectos subjetivos envolvidos no processo de aprender ganhem evidência e complexidade.

Acreditamos que compreender o processo do desenvolvimento do estudante com deficiência como qualitativamente diferente possibilita que o professor (re)conheça não só as peculiaridades de seu desenvolvimento cognitivo, mas também a força e o valor de aspectos afetivos e emocionais que, por terem “um lugar importante pelo reconhecimento de seu caráter gerador de outros processos e funções psíquicas” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 50), participam do processo de aprender.

Considerar assim, a discussão sobre a dimensão qualitativa da avaliação do estudante com deficiência consiste, então, em considerar o processo de desenvolvimento humano como processo complexo no qual participam diferentes aspectos da vida e da história do indivíduo.

c) Todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação

A tese central da Defectologia de que todo defeito cria estímulos para elaborar compensação abre caminhos para a transformação no modo de perceber o defeito que, de um modo geral, é visto como limite ou barreira para o desenvolvimento. Essa mudança de paradigma se dá pelo fato de que, nesse campo, o princípio não é determinar o nível e grau de insuficiência, mas atentar-se aos processos compensatórios da pessoa com deficiência. Para Vygotski:

A compensação como reação da personalidade ao defeito dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento, substitui, superestrutura, nivela as funções psicológicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal vai desaparecendo ou modificando-se na raiz do defeito. Vai-se criando um novo e particular tipo de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997, p. 17, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o defeito envolve uma reorganização radical que põe em vigência novas forças psíquicas que em unidade desempenham duplo papel no desenvolvimento e formação da personalidade da criança pois, ao mesmo tempo em que é limitação também, porque cria dificuldades, é fomento para avanços ao desenvolvimento.

A sensação de insuficiência, conforme os trabalhos do psiquiatra austríaco Alfred Adler – inspiração para o desdobramento das ideias de Vygotski - é um estímulo constante ao desenvolvimento, pois o sentimento ou a consciência de desvantagem que surge no indivíduo

em consequência do defeito é a principal força para desenvolver-se. O defeito é, principalmente, força motora de desenvolvimento pois, é nele que residem forças e tendências de superação que favorecem a busca por processos indiretos capazes de criar novos e particulares tipos de desenvolvimento.

É importante destacar que na visão de Vygotski as forças compensatórias não são frutos do próprio defeito como afirmava Adler, elas surgem da necessidade de adaptação que faz com que os órgãos entrem em conflito pela sua inadaptação com o mundo exterior, isto é, são consequências sociais causadas por esse defeito.

Na visão de Vygotski, são as exigências sociais as forças fundamentais para os processos compensatórios pois, apesar de o cérebro e suas funções se configurarem na base biológica do desenvolvimento humano delineando limites e possibilidades é o meio social e a qualidade das relações do indivíduo que vão expandir ou não tais possibilidades e limites (BATISTA; TACCA, 2015). Desse modo, é possível compreender que a deficiência como incapacidade depende do resultado da compensação social.

Tomar os processos compensatórios para o planejamento e prática do trabalho pedagógico no qual está envolvida a criança com deficiência envolve pensar sobre uma perspectiva de valorização das possibilidades de superação que transformem o menos em mais, o defeito em compensação, isso se relaciona a não se nutrir de concepções que condenam a pessoa com deficiência a uma desvantagem perpétua devido a uma pequena expectativa de capacidade, mas considerá-la como capaz de processos que levem a superação contribuindo para uma prática fundamentada em impulsos compensatórios.

A concepção de que com o defeito também estão dadas as possibilidades compensatórias para sua superação abre caminhos para perceber o próprio defeito como força motora na busca por caminhos de rodeio que favoreçam o desenvolvimento. O convite que as ideias de Vygotski faz é o de pensar o defeito como estímulo constante ao desenvolvimento incluindo no processo educativo as possibilidades compensatórias de superação do defeito no qual ele próprio é o ponto de partida principal. Essa chamada evidencia a necessidade de a escola romper com sistemas educacionais de paternalismo que dizem incluir a criança com deficiência, mas que não colaboram para o seu desenvolvimento apenas se acostumam e se acomodam com as dificuldades.

Nesse sentido, consideramos também que a discussão trazida por González Rey (2011b) acerca do caráter gerador do indivíduo como qualidade do desenvolvimento humano colabora no sentido de apontar não só as possibilidades capazes de serem geradas, mas também a implicação ativa do indivíduo nos processos dos quais ele participa.

A pessoa, como sujeito da vida social, não é um indivíduo isolado, e sim uma peça-chave na geração de novas práticas e tecidos sociais. Em qualquer contexto social, a pessoa é capaz de gerar alternativas de subjetivação que podem levar à gênese de novos espaços da subjetividade e da ação social (GONZÁLEZ REY, 2011b, p.116)⁹.

Compreendemos então que, fundar a pedagogia no princípio da compensação demanda uma organização específica e criativa do trabalho pedagógico que, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento e promover o sucesso escolar, transpõe o defeito e busca alternativas para vencê-lo identificando, a partir do reconhecimento das singularidades, caminhos alternativos a serem percorridos.

Construir todo o processo educativo seguindo às tendências naturais à supercompensação, significa não diminuir as dificuldades que derivam do defeito, e sim tensionar todas as forças para compensá-lo, apresente apenas tais tarefas e as faça em tal ordem, que respondam à gradualidade do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo (VYGOTSKI, 1997, p. 47, tradução nossa).

No âmbito da avaliação pedagógica do estudante com NEE, a Teoria da Compensação contribui em 2 aspectos fundamentais: o primeiro é a necessidade de considerar a singularidade que o defeito provoca em toda a linha do desenvolvimento tomando-o como particular e diverso, e o segundo é a fundamental prática alicerçada no desafio e estímulo compensatório rompendo com uma premissa de avaliação negativa que constata e classifica. Ter a compensação como princípio norteador de ensino-aprendizagem e avaliação do estudante com deficiência implica em não se adaptar ao defeito, à deficiência ou ao transtorno, mas lutar contra eles de forma a superá-los.

Dessa maneira, os estudos de Vygotski, como citado no Currículo em Movimento (2014a), sugerem a superação de uma leitura negativa sobre a pessoa com deficiência o que para a educação implica em compreender a criança sobre uma perspectiva diferente do paradigma positivista e do médico-terapêutico.

É importante destacar que as questões apresentadas nesse capítulo, relacionadas aos estudos da Defectologia de Vygotski, despertam importantes reflexões relacionadas, principalmente, à concepção de deficiência trazida pelo Currículo em Movimento (2014a, 2014b) que aponta, entre outros, à compreensão da forma como deve se organizar o trabalho docente em relação ao estudante com NEE, o desenvolvimento do curso do processo de ensino-aprendizagem e a própria perspectiva de educação inclusiva dentro das escolas da SEEDF. No

⁹ Aprofundaremos essa discussão adiante.

entanto, chamamos mais uma vez a atenção para perspectivas que são institucionais da SEEDF, que se fazem presentes no cotidiano escolar dos professores, mas que também podem assumir maneiras diferentes de olhar expressando-se de forma singular no desenvolvimento da prática docente.

Como anunciado no capítulo anterior, buscamos por meio dessa discussão aprofundar em questões que circundam o desenvolvimento da prática do profissional docente que atua com estudantes com NEE na SEEDF, porém, também aproveitamos o que foi apresentado para fazer uma discussão, que julgamos ter sido possibilitada pelos estudos de Vygotski, no sentido de viabilizar a abertura de caminhos para o aprofundamento da discussão em torno da compreensão da complexidade dos diversos processos que participam do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante com deficiência.

3.2 Das ideias de Vygotski ao propósito da pesquisa: Caminhos que foram abertos

Ao avançar com o conceito social de compensação e inaugurar uma compreensão da relação dialética entre o indivíduo e a cultura, Vygotski aponta para o caráter ativo da criança com deficiência e anuncia, contrariamente, às práticas tradicionais frequentemente desenvolvidas na educação dessas pessoas a compreensão de que o indivíduo com deficiência ou transtorno não é só mero receptor, mas também indivíduo que se inscreve no processo de aprender.

Essa concepção apesar de ter sido pouco desenvolvida por Vygotski inaugura a visão de que “o desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade” (REGO, 2014, p. 62), isto é, a compreensão de que no processo de desenvolvimento, tanto organismo como meio exercem influência recíproca.

Vygotski, ao compreender a criança com deficiência como pessoa histórica - cultural, que leva ao longo de seu desenvolvimento traços histórico-culturais profundamente enraizados nas relações entre a história individual e social, “ênfatisa a relação dialética entre o indivíduo e o social e a dependência dessa relação dialética no que se refere a evolução da cultura e do desenvolvimento do indivíduo” (LUNT, 1995, p. 221). Pensar sobre isso implica “levar em conta tanto os fatores sociais e contextuais que cercam a aprendizagem individual como, as interações envolvidas na instrução e a forma como afetam a aprendizagem de um indivíduo” (LUNT, 1995, p. 247) que geram produções individuais e sociais favorecedoras ao rompimento ou à perpetuação de formas tradicionais e reducionistas de ensino relacionadas à criança com deficiência.

Tomar essa relação dialética nos possibilita compreender que o desenvolvimento da criança com deficiência “não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana” (REGO, 2014, p. 41, grifo da autora), e sim que é um processo dinâmico que se constitui nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural.

Sobre isso, consideramos que o pensamento de Vygotski apesar de instituir a compreensão da unidade individual-social trazendo o valor da dimensão cultural para o processo de desenvolvimento da criança com deficiência assim como também a relevância da mediação nesse processo, o autor pouco tece sobre como ocorre a unidade individual-social, assim como também, não desenvolve discussões sobre a constituição da relação entre a criança com deficiência e o outro participando do processo de desenvolvimento.

Apesar de também sinalizar a relação de unidade cognição-afeto, a dimensão relacional e a afetiva-emocional aparecem secundarizadas em sua obra o que gera uma interpretação instrumentalizada da mediação e uma evidência dos aspectos sociais sobre os aspectos individuais.

Por considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento humano levam em seu processo grande carga afetiva-emocional sentimos a necessidade de buscar referenciais teóricos capazes de complexificar as ideias, inicialmente, sinalizadas por Vygotski.

Nesse sentido, consideramos que o enfoque teórico do psicólogo González Rey (2003) não só se aproxima do pensamento de Vygotski como também avança na compreensão da forma como as dimensões individual e social se entrelaçam no processo de desenvolvimento humano uma vez que considera não só a unidade dessas dimensões, mas também a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais para o processo de desenvolvimento.

González Rey ao reconhecer e marcar, no desenvolvimento humano, a relação dialética indivíduo-social por meio da produção simbólico-emocional possibilita vias para compreender o processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência como processo que se configura dentro de um conjunto de relações. Consideramos que esse conjunto de relações no qual se desenvolve o estudante com deficiência é uma trama complexa e multifacetada no qual diferentes dimensões, social, política, filosófica, ética, histórica, psicológica, emocional se entrelaçam.

Por se centrar exclusivamente na criança, a discussão trazida por Vygotski não possibilita avançar em questões que compreendem a aprendizagem como processo complexo atravessado por muitos outros complexos processos, entre eles, a relação singular que cada

docente estabelece com o aprender, com o ensinar e com o avaliar atravessando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE.

Buscando então avançar na compreensão da complexidade dos processos que atravessam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com NEE, encontramos na Teoria da Subjetividade, de González Rey, base teórica para explicar e entender essa relação que, muitas vezes, ultrapassa o institucionalizado e se expressa, entre outros, no cotidiano escolar e no desenvolvimento da prática docente.

O próximo capítulo se destina a apresentação dos fundamentos teóricos da Teoria da Subjetividade e suas contribuições para compreender a articulação dos processos que participam do desenvolvimento da prática do docente e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE, com foco na avaliação pedagógica.

4. TEORIA DA SUBJETIVIDADE: COMPREENDENDO ASPECTOS SUBJETIVOS QUE PARTICIPAM DA PRÁTICA DOCENTE DE AVALIAR

Compreendemos que todas as questões apresentadas até aqui circundam e participam, cotidianamente, da prática do profissional docente que atua na SEEDF, no entanto, como já dito, apesar de serem questões institucionalizadas elas se expressam de formas diversas e muito singulares no ambiente escolar o que revela a complexidade acerca da constituição da profissionalidade docente e dos processos atravessados por essa constituição, entre eles o trabalho pedagógico de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com NEE.

Consideramos que a Teoria da Subjetividade proposta por González Rey, pela própria definição do termo subjetividade e por meio de suas categorias, nos aponta caminhos para compreendermos a constituição profissional docente como constituição complexa que se expressa, entre outros, pela forma como se organiza a prática docente possibilitando pensar sobre o problema levantado neste trabalho.

Ancorada na perspectiva cultural-histórica, a Teoria da Subjetividade traz para o campo da ciência a dimensão subjetiva como forma de compreender as complexas organizações da experiência de vida das pessoas que se constituem cultural e historicamente. Nessa linha, a subjetividade não é compreendida como um sistema fechado ligado ao íntimo, ao oculto, ao intrapsíquico, mas como “um sistema configuracional que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 62).

A subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem. Isso faz com que o sujeito, subjetivamente constituído ao longo de sua história, desenvolva processos de subjetivação em cada uma de suas atividades atuais e que os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituam subjetivamente as outras, em processo permanente de integração, organização e mudança que tem que ser captado em seu caráter processual (GONZÁLEZ REY, 2012c, p.127).

Essa concepção rompe com o determinismo linear da psique humana e a maneira fragmentada e estática de compreender suas atividades como produto da dicotomia individual e social e revela as formas complexas com que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos para além de qualquer influência direta e externa. Nesse sentido, o estudo da subjetividade como proposta teórica marca as multiproduções do indivíduo diante das situações vividas expressando a natureza cultural - histórica e o caráter relativo e contraditório da existência humana representando uma produção qualitativa, diferenciada e complexa que não se constitui em um sistema fechado, mas vivo e dinâmico “gerado na vida social como produção

de caminhos simbólicos-emocionais nas histórias das pessoas e das diferentes instâncias sociais que se tecem de forma viva e cambiante na definição do social” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p.118).

4.1 Concepções teóricas norteadoras

Organizadas de forma sistêmica, as categorias de sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade individual e subjetividade social que compreendem a Teoria da Subjetividade aparecem de forma articulada configurando todo o sistema de produção subjetiva que circunda aspectos individuais e sociais. Constituídas mutuamente, essas categorias não são pensadas com o intuito de enquadrar as ações humanas e sim de contribuir para compreender a articulação das complexas formas de organização e funcionamento dos indivíduos de modo particular e na vida social.

Gerados no curso da experiência vivida, os sentidos subjetivos estão presentes nas múltiplas e sucessivas experiências humanas e “se nutrem de elementos de sentido muito diferentes, oriundos de espaços e tempos também diferentes da história de uma pessoa ou grupo social” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p.134) que se integram a outros sentidos subjetivos que emergem ou já emergiram de outras situações. Compreendidos como unidades elementares da subjetividade, os sentidos subjetivos:

Aparecem num processo simultâneo e contraditório em que um sentido nunca representa uma entidade individual nitidamente delimitada por um conteúdo, mas uma produção simbólico-emocional com limites imprecisos, na qual diversos sentidos subjetivos se interpenetram de formas diversas até um momento de organização que emerge nesse processo, que é a configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 118).

O processo de configuração de sentidos subjetivos é um processo de formação autogerador, que não está na experiência, nem está subordinado à racionalidade, que reúne em unidade aspectos simbólicos e emocionais. Ele emerge no processo de viver a experiência da vida social culturalmente organizada e também é fruto do constante arranjo e desarranjo de diferentes elementos históricos e culturais singulares. Pela sua mobilidade, os sentidos subjetivos não são possíveis de serem apreendidos de forma isolada e em sua forma específica e concreta, pois não são dados pela condição objetiva. Se apresentam, contudo, como elementos-chave para romper com representações universais inerentes ao indivíduo e levantar hipóteses acerca da multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente.

Constituída pelos múltiplos sentidos subjetivos, as configurações subjetivas “representam a unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p.34), porém o conceito não pode ser compreendido como a representação da totalidade ou da soma de sentidos subjetivos, mas como núcleos dinâmicos de organização que emergem do movimento dos sentidos subjetivos oriundos de diferentes zonas individual e social e dos múltiplos eventos experienciados pela pessoa.

De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 52) “as configurações subjetivas são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida” podendo expressar-se de forma contraditória e, também levar à produção de novas configurações subjetivas.

Para González Rey (2012c), a produção de sentidos é inseparável da história singular, do contexto e das formas complexas de organização social e cultural que estão por trás dos vários espaços, isto é, não são produtos de reflexos externos, mas uma produção simultânea e recíproca dos níveis individual e social no qual um se integra ao outro em unidade e de modo recursivo. A proposta teórica de integração dos níveis individual e social revela uma organização da psique diferenciada onde ambos os níveis mantêm uma relação de interdependência na produção da subjetividade individual e da subjetividade social.

A subjetividade individual “indica formas e processos de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p.141) e que, diante das diferentes histórias e dos diferentes espaços da subjetividade social, permite produções singulares e específicas. Essas produções singulares revelam o caráter criativo do desenvolvimento humano.

Por este motivo, o meio social não pode ser compreendido como estático, linear e determinante, mas como dinâmico, um sistema complexo integrado de configurações subjetivas individuais e/ou grupais que encadeadas se desenrolam de formas diversas na vida social e que toma forma de maneira singular em cada espaço e indivíduo que nele atua. Dessa compreensão surge o conceito de subjetividade social:

Qualquer produção subjetiva social expressa, através da multiplicidade de um repertório diverso de sentidos subjetivos diferentes, a multiplicidade de configurações sociais e individuais que caracterizam qualquer espaço ou momento da vida social. [...] A subjetividade social representa a complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar. (GONZÁLEZ REY, 2015, citado por GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTINEZ, 2017, p. 85).

Os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social permitem entender a dinamicidade que envolve o desenvolvimento humano. A compreensão de que o indivíduo se constitui no meio social, mas também é elemento constituidor dele é o que favorece a interpretação das diversas formas de articulação e desdobramento dos diferentes espaços sociais assim como as produções específicas e singulares das pessoas individuais.

A partir da compreensão dessa trama subjetiva no qual o indivíduo cultural-histórico se insere, a Teoria da Subjetividade traz também em sua discussão as categorias teóricas de agente e sujeito como forma de marcar não só a capacidade de posicionamento do indivíduo, mas também a capacidade do indivíduo gerar a partir de seus posicionamentos o que favorece à mudanças e avanços na forma como se organiza o sistema.

Essas duas categorias surgiram, inicialmente, da tentativa de González Rey em dar significado a dois tipos de comportamento que ele observava em seus trabalhos na década de 1980 como muito coerentes e comuns, porém opostas: o comportamento que caracterizava pessoas ativas, reflexivas, com capacidade de integrar o campo de ação e, o comportamento caracterizado pela forma rígida e pouco flexiva em relação às normas submetido por um determinismo externo e baixo nível de reflexões (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Com o processo de desenvolvimento e construção teórica os conceitos das categorias de agente e sujeito foram sendo desenvolvidos sob a preocupação de uma perspectiva dinâmica e histórica e, pela necessidade de tornar sólida e diferenciar esses conceitos o caráter ativo “que em alguma medida, possuem todos os indivíduos e instâncias sociais” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.73) foi o aspecto de diferenciação no desenvolvimento dessas categorias. Dessa forma, segundo González Rey e Mitjás Martínez:

O agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou um grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta, ou não gosta do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação.¹⁰

É importante destacar que a Teoria da Subjetividade não visa categorizar as pessoas em agentes ou sujeitos, mas marcar posicionamentos singulares que configurados subjetivamente provocam, ou não, mudanças nas diferentes organizações sociais.

¹⁰ *Ibidem.*

Compreender as concepções teóricas da Teoria da Subjetividade favorece pensar as diferentes expressões da prática e da profissionalidade docente o que por sua vez também favorece na compreensão da complexidade dessas expressões, entre elas, a forma como se configura a prática avaliativa do professor que atua com estudantes com NEE. Sobre isso trazemos, a seguir, algumas reflexões.

4.2 A prática docente de avaliar o estudante com NEE: sentidos subjetivos envolvidos

Muitas pesquisas científicas, assim como o Currículo da SEEDF acreditam que uma das formas de romper com a concepção classificatória da avaliação seja por meio dos cursos de formação e aperfeiçoamento creditando a estes todas as possibilidades de mudança no âmbito das práticas docentes. Entretanto, Madeira-Coelho (2015) aponta que as dinâmicas curriculares da ação docente, por si só não são suficientes para transformar o conjunto de crenças e valores subjetivados ao longo da história singular de cada um.

Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade, a partir das categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva, nos permite compreender que o fenômeno da avaliação tradicional transcende cursos de formação e aperfeiçoamento, e configura-se nas diferentes e singulares experiências vividas pelo professor fortemente impactadas pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e da subjetividade social.

Podemos compreender que na ação de avaliar participam sentidos subjetivos produzidos nos cursos de formação, mas também em outros diferentes espaços no qual participam o professor, assim como na sua própria história. O espaço de formação é um espaço importante na produção de sentidos subjetivos que contribuem e favorecem com o rompimento de tradicionais práticas pedagógicas, mas a produção de sentidos subjetivos não deriva diretamente de uma formação técnica e intelectualizada, mas da forma como essa é subjetivada pelo docente e como esta subjetivação se articula a outras produzidas em outros momentos de sua história.

Essa concepção não só demonstra que os significados conferidos à avaliação perpassam a história singular de cada professor, como também revela que a ressignificação de práticas e metodologias avaliativas não decorre da transmissão superficial e acrítica de saberes, sim de produções próprias do professor frente às suas experiências. Considerar a produção de sentidos subjetivos na discussão da avaliação retira o docente da posição passiva de receptor de informações e confere ao mesmo uma posição de caráter produtivo e gerador.

O caráter gerador da ação humana não é apenas uma produção realizada com os outros, ele tem um núcleo essencial de caráter simbólico emocional em cada uma das pessoas que atuam em cada espaço social, ou seja, as produções individuais são simultaneamente momentos essenciais de toda produção social (GONZÁLEZ REY, 2011b, p.116).

A prática avaliativa então é envolvida por processos que dependem de produções subjetivas geradas na experiência singular de cada um, no qual também estão subordinadas as necessidades de quem as produz. Essas produções configuram-se amalgamadas ao sistema atual, se imbricam em produções de nível individual e social e se expressam em práticas pedagógicas.

Sem dúvida nenhuma a ausência de uma posição ativa e reflexiva nos diferentes espaços em que o professor transita dificulta a geração de sentidos subjetivos favoráveis ao rompimento com as tradicionais práticas de avaliação e colabora para perpetuar modelos classificatórios e normativos de ensino. Daí a necessidade de se perceber a escola como espaço favorecedor de emergência de novos sentidos subjetivos propiciando caminhos de subjetivação que favorecem o desenvolvimento da condição de sujeito dos professores visto que “o professor atuando como sujeito concreto que participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem, se configura como um outro social” (BEZERRA, 2016, p. 56).

Ao pensar produções subjetivas que participam da prática docente de avaliar, além de considerar a subjetividade no nível individual é, igualmente, importante considerar os processos que caracterizam o funcionamento da subjetividade social da escola uma vez que a mesma exprime processos dominantes que “representam um sistema de configurações únicas em que se expressam os processos mais significativos da organização, os sistemas de relações e o trabalho de cada escola” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.89).

A subjetividade social da escola expressa uma rede de significados construídos culturalmente que, embora configurados individualmente de modo singular pelos sujeitos, representa práticas e discursos dominantes de um grupo ou espaço social. Considerar a subjetividade social da escola não representa identificar características fixas da instituição, mas buscar compreender a forma com que as produções subjetivas sociais afetam o cotidiano e se desdobram nas práticas escolares, isto é, como a expressão das diversas concepções, valores e representações sociais presentes neste ambiente se articulam na organização da escola e na prática individual de cada profissional.

É importante destacar que quando nos referimos de forma específica a elementos que participam e constituem a prática avaliativa do professor que atua com estudantes com NEE, se percebe certo domínio de um modelo quantitativo psicométrico no ambiente escolar que tem

contribuído na produção de uma subjetividade social que não considera o estudante com NEE como sujeito de sua aprendizagem. Observamos que os discursos dominantes têm se centrado na patologia e na semiologia médica de caráter descritivo-comportamental favorecendo a produção de sentidos subjetivos de crença na fragilidade e impotência relacionadas à aprendizagem desses estudantes.

Nessa produção subjetiva, que se denomina subjetividade social, diagnósticos médico e psicológico aparecem como formas concebidas e compartilhadas de explicar as dificuldades dos estudantes com NEE buscando dessa forma reforçar uma suposta incapacidade destes e paralisando possibilidades de intervenções favorecedoras.

No modelo médico-terapêutico os estudantes com NEE são vistos de forma homogênea encaixados em um diagnóstico que determina e limita suas aprendizagens. No entanto, na maioria das vezes, conforme Mitjás Martínez e González Rey (2017), as dificuldades de aprendizagem não são resultado de problemas bio-orgânicos, mas de configurações de sentidos subjetivos organizadas no processo de aprender dessas crianças.

Essa compreensão nos leva a pensar sobre as concepções de aprendizagem escolar que os professores ao longo de sua história construíram, relacionadas ao estudante com NEE, e que na experiência da profissionalidade docente se consolidam ou se ressignificam. É necessário considerar que a avaliação que o professor faz passa pela concepção de aprendizagem que ele construiu.

No geral, o conceito de aprendizagem escolar entre os professores e na comunidade escolar tem se associado às capacidades cognitivas, possíveis de serem observadas de forma direta e objetiva, demonstrando uma concepção instrumentalizada de aprendizagem no qual a dimensão subjetiva não participa. No entanto, a Teoria da Subjetividade ao salientar a dimensão subjetiva envolvida no processo educativo avança na compreensão da complexidade que circunda e extrapola o ambiente escolar possibilitando reflexões acerca dos diferentes aspectos que permeiam o processo de aprender.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, a aprendizagem escolar mais que um processo cognitivo, é marcada pelo movimento e pelas interligações da subjetividade individual e social que geram sentidos subjetivos diversos e se configuram na experiência de aprender, isto é, a aprendizagem acontece como um sistema, uma rede complexa que entrelaça, em sua dimensão simbólico-emocional, aprendizagens atuais e anteriores. De acordo com Mitjás Martínez e González Rey:

A aprendizagem escolar não é um processo essencialmente individual no sentido de ser intrapsíquico, como muitas vezes é representado no senso comum e também no contexto escolar. A aprendizagem é um processo tanto individual como social [...]. Na aprendizagem escolar se geram sentidos subjetivos por meio das quais a história de vida de cada aprendiz integra-se ao contexto diferenciado vividos por eles na sala de aula e na escola (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 66).

Embora este trabalho busque discutir produções simbólico-emocionais que participam da configuração subjetiva do docente em relação à avaliação do estudante NEE, é necessário destacar que o processo de docência que envolve, concomitantemente, um planejamento, uma vivência e uma avaliação inclui outros que são os estudantes.

A prática docente não é uma vivência isolada do professor, é uma vivência *com* e que pretende favorecer aspectos nesse outro, quer dizer, a prática docente pretende se desdobrar em aprendizagem nesse outro o que implica compreender que a discussão em torno da prática avaliativa não é uma discussão de via única.

Nesse sentido, a relação professor-aluno apresenta valor à essa discussão, uma vez que a ação docente se dá sobre o outro, mas implica também o próprio docente subjetivamente, isto é, a relação professor-aluno é um elemento que participa e ao mesmo tempo constitui subjetivamente a profissionalidade docente. O valor que a relação professor-aluno ganha no desenvolvimento da profissionalidade docente se integra à organização pedagógica, às histórias vividas, às emoções do professor gerando sentidos subjetivos diversos que configuram sua prática de planejar, de ensinar, de avaliar...

Há, portanto, uma relação dialética que se organiza potencialmente na relação docente-discentes: de um lado a possibilidade reflexiva que a ação aporta ao seu agente, de outro a eventual transmissão e efeitos em que essa ação pode ser configurada pelos parceiros da relação (MADEIRA-COELHO, 2020, no prelo).

Nesse sentido, a relação professor-aluno então passa a ser compreendida não só como parte do processo de ensino-aprendizagem, mas também como parte do processo de constituição subjetiva desses indivíduos que, no cotidiano escolar, se relacionam e se envolvem emocionalmente.

Por fim, a compreensão das diversas produções subjetivas que participam da prática do docente que atua com estudantes com NEE apresenta um conjunto de reflexões sobre a relevância da discussão em torno da dimensão subjetiva nos processos escolares. Do mesmo modo, a articulação entre as categorias da Teoria da Subjetividade auxilia a pensar a

profissionalidade docente a partir das relações que o professor estabelece possibilitando assim compreender as expressões singulares da prática pedagógica.

Compreender as relações que o professor estabelece permite entender os caminhos pelo qual ele transita e suas escolhas metodológicas, o que possibilita também pensar os possíveis impactos dessas produções no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com NEE que por vezes são avaliados pela perspectiva formativa, mas que também por diversas vezes são avaliados na perspectiva tradicional classificatória.

A Teoria da Subjetividade então contribui para compreender a produção de sentidos subjetivos, envolvidos no processo de avaliar como processo configuracional complexo, que tem caráter multidimensional e que se articula nas dimensões social-individual de modo recursivo e contraditório o que na visão da pesquisadora não só contribui para compreender as práticas avaliativas singulares que constituem a rede pública de ensino do DF como também avançar teoricamente na interpretação do Currículo em Movimento, de que este precisa ser um documento significado a partir de concepções empreendidas na história singular de cada um e de cada uma.

5. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A história da ciência é marcada pela omissão da articulação entre a individualidade e os fenômenos sociais e pela busca de padrões que pudessem explicar esses fenômenos. Essa forma de compreender o conhecimento científico ignorou o caráter singular das ações individuais, expressa pelas mais diversas e complexas relações, como mola que movimenta o tecido social e possibilita transformações.

O estudo no campo da subjetividade como proposto por González Rey (2012c) é compreendido não só como um resgate do caráter singular e da dimensão subjetiva, omitidos ao longo dos tempos no campo das ciências, mas também uma revolução na forma de compreender a produção de conhecimento científico que, tradicionalmente, “importou rótulos filosóficos gerais para justificar procedimentos metodológicos isolados aos mais diversos temas de pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 26).

O rompimento com paradigmas hegemônicos positivistas, que buscam por meio de seus resultados e princípios universais a classificação ou a categorização dos processos humanos, marca uma virada epistemológica que ao mesmo tempo em que exclui o determinismo também abre caminhos a processos interpretativos-explicativos que emergem de casos singulares.

O resgate da subjetividade como valor para o campo das ciências se constitui como desafio epistemológico metodológico e sugere uma nova forma de compreender os ambíguos, relativos e contraditórios fenômenos humanos que nesta perspectiva não são possíveis de serem alcançados pela simples aplicação de instrumentos objetivos ou por um sistema de perguntas e respostas.

A Epistemologia Qualitativa assume então uma posição de base teórica que compreende a complexidade em que se constituem os fenômenos humanos e a necessidade de compreendê-los em unidade, onde a dimensão individual e social se imbricam com a história e a cultura e emergem como produção subjetiva. Para isso, a Epistemologia Qualitativa se alinha ao princípio de que compreender a realidade é inviável por meios objetivos e lineares e que é necessário que a ciência assuma tanto uma posição questionadora na construção do conhecimento como uma percepção de que as questões estudadas podem apresentar complexidades que dificilmente serão esgotadas em um único estudo.

Deste modo, a Epistemologia Qualitativa abre caminhos na compreensão de novas formas de construir conhecimento que não se materializa na coleta de dados e nem se restringe a busca de informações categorizadas à priori, mas se sustenta pela unidade teórico-dialógica do paradigma construtivo-interpretativo que, ao elaborar caminhos e questões a serem

desenvolvidas implica o uso de instrumentos singulares que favorecerão a emergência da expressão subjetiva e avanço no processo de construção de informação. Por isso, “a tremenda importância de avançar no processo de construção de informação como parte inseparável do trabalho de campo, pois é a partir dele que novas opções serão desenvolvidas no curso da pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 148).

5.1 Princípios da Epistemologia Qualitativa em sua relação com a pesquisa

Considerando os momentos teóricos e empíricos como inseparáveis, assim como os momentos de desenvolvimento e organização da pesquisa, o presente estudo tem como base a Epistemologia Qualitativa e destaca como princípios gerais da produção do conhecimento: O caráter construtivo-interpretativo; A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico; A compreensão da pesquisa como um processo dialógico.

O caráter construtivo-interpretativo compreende que a informação surge de dentro de um processo de construção e interpretação evidenciados em todos os momentos da pesquisa em um confronto com o curso do pensamento do pesquisador conduzido por múltiplas vias e dados.

O conhecimento sobre o que se pesquisa não está dado a priori e por isso não se define de modo direto por meio das respostas aos instrumentos, mas pela produção interpretativa do pesquisador que se legitima na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade sobre o estudado. Assim, o conhecimento é compreendido como fruto da construção-interpretativa do pesquisador e se constitui em constante desafio epistemológico - metodológico de superação de análise de resposta e verificação.

Nessa perspectiva, não é possível ao pesquisador um papel neutro chancelado pelos tradicionais métodos de pesquisa, mas uma evidente posição de reflexão constante sobre o conjunto de informações. A necessidade de aprofundamento da linha de investigação construída ao longo do trabalho pelo pesquisador é a própria fonte de construção por isso, a criatividade, a imaginação e o olhar sensível do pesquisador tornam-se ferramentas importantes no processo construtivo-interpretativo que busca não se apropriar da realidade posta, mas compreender o funcionamento e as contradições presentes nela.

A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico recupera ao processo de construção do conhecimento o sujeito como categoria epistemológica que, antes excluída no campo das ciências representava uma barreira à perspectiva positivista de categorização, generalização e padronização dos resultados.

A importância e qualidade das informações provenientes de um caso singular ganham significado pelo modelo teórico construído pelo pesquisador que possibilita pensar qualitativamente sobre os processos históricos e culturais da humanidade. Assim, o caráter singular não representa unicidade ou oposição ao social, mas uma qualidade diferenciada de pesquisa que viabiliza discussões acerca de fenômenos humanos compreendendo-os não como estatísticos, sequenciais e lineares, mas como diferenciadamente complexos e contraditórios.

Nesta perspectiva, “a legitimação da produção do conhecimento nunca é um fato populacional, é sempre um processo teórico-metodológico” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 104) que se configura a partir do caráter singular, mas com valor explicativo no modelo teórico da pesquisa que o transcende quando permite tanto ampliar como aprofundar as alternativas de compreensão da realidade estudada.

O caráter da singularidade na construção do conhecimento abre caminhos para uma nova compreensão acerca dos modelos teóricos construídos pela ciência ao longo dos anos colocando em discussão a singularidade como informação diferenciada e o complexo sistema de desdobramentos possíveis a partir do estudo destes elementos diferenciados.

A compreensão da pesquisa como um processo dialógico transpõe mais uma vez barreiras impostas pelos tradicionais modelos de pesquisa quando não só legitima a simetria das relações existentes no processo de pesquisa entre pesquisador e participante como reconhece o diálogo como recurso metodológico favorecedor na produção do conhecimento.

A relação entre pesquisador e participante rompe com os paradigmas de neutralidade e evidencia o tensionamento como favorecedor na abertura de reflexões acerca da realidade. O pesquisador tem não só papel ativo na construção do conhecimento quando costura as informações de forma autoral como quando provoca o outro a pensar sobre questões inéditas e favorecedoras da expressão subjetiva. Desta maneira, o diálogo é visto mais do que uma qualidade linguística ou de discurso, é uma implicação emocional que transforma o processo comunicativo em constante ação reflexiva.

A metodologia construtiva-interpretativa ocorre dentro de um contexto relacional e de uma teorização onde a dialogicidade é o fio condutor na construção teórica e por isso o espaço de pesquisa transcende os dados objetivos. Para González Rey (2005) a comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos subjetivos que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.

Deste modo, a compreensão de que a comunicação é via de construção de conhecimento torna o espaço dialógico como espaço legítimo, permanente e inerente à pesquisa como

favorecedor da emergência da subjetividade e da produção de sentidos subjetivos que agreguem valor à pesquisa e à produção de conhecimento.

Os princípios da Epistemologia Qualitativa se desdobram em uma metodologia específica de trabalho denominada metodologia construtiva-interpretativa que se constitui na articulação de sistemas múltiplos de significados onde a lógica da pesquisa se converte na construção e elaboração das informações que, por meio da unidade teórico- empírica, possibilitam a construção de indicadores que sustentarão ou não as hipóteses construídas. A elaboração das hipóteses a partir dos indicadores, que reunidos e articulados a variadas informações, é que permitirá uma construção lógica configuracional no qual a pesquisa possibilitará zonas de inteligibilidade sobre o fenômeno estudado.

Na especificidade dessa pesquisa, considero que a metodologia construtivo-interpretativa da Epistemologia Qualitativa vai possibilitar adentrar a compreensão das produções subjetivas do professor no processo de avaliação pedagógica de estudantes com NEE, sem analisar a ação do docente dentro de um conceito explicativo prévio, mas compreendendo-o pela sua singularidade por meio de sentidos subjetivos que vão sendo construídos na experiência e prática docente. São esses sentidos subjetivos que geram modelos de inteligibilidade e possibilitam elementos para avançar na discussão do problema estudado.

5.2 Delineamento metodológico

O delineamento metodológico é apresentado a seguir no intuito de elucidar o processo de pesquisa desde a caracterização do lócus onde a pesquisa aconteceu e o momento de escolha da participante até o planejamento e uso dos instrumentos na construção da informação.

5.2.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal em uma das regiões administrativas mais populosas do DF. A escolha por essa escola se deu pelo fato dela atender em diferentes modalidades um grande número de estudantes com NEE e também por ter sido uma escola indicada pela Coordenação Regional dos Serviços de Apoio como referência no atendimento de estudantes com NEE.

Fundada em 1975, a escola já atendeu a diferentes modalidades de ensino, como por exemplo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mas desde o ano de 2005 até 2019, ano em que a pesquisa aconteceu, a escola atendeu exclusivamente as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

No ano da presente pesquisa as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I estavam organizadas em Classe Comum Inclusiva¹¹, Integração Inversa¹² e Classe Especial¹³ conforme a Estratégia de Matrícula da SEEDF.

Atualmente, a escola é polo de atendimento a estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação e polo de atendimento a estudantes com surdez e perda auditiva. Em relação ao atendimento a estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, a escola recebe estudantes de diferentes faixas etárias e diferentes escolas do DF realizando um trabalho de suplementação na formação dos estudantes alvo desse atendimento, mas em paralelo às atividades da escola. O atendimento a estudantes com surdez e perda auditiva acontece conforme a série/ano em que o estudante está matriculado, em alguns casos em Classes Especiais e em outros em Classes Inclusivas. Ambos os atendimentos são realizados por profissionais especializados na área.

A estrutura física da escola está organizada em salas especiais (sala de leitura, atendimento psicopedagógico, sala de vídeo e reuniões, laboratório de ciências, Serviço de Orientação Educacional, Videoteca e mecanografia, laboratório de informática, Sala de Recursos, Sala de atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, quadra de esporte e parquinho coberto) e espaços administrativos/ pedagógicos (direção, assistência, secretaria, sala dos auxiliares, sala dos professores, sala dos vigilantes, salas de aulas, cantina, cozinha, depósito de materiais, banheiros e estacionamento interno).

O espaço de salas de aula está organizado em 6 blocos. O bloco correspondente a Educação Infantil e Classe Bilíngue¹⁴ tem uma grade que nos momentos de recreio fica fechada separando as crianças da Educação Infantil e algumas com Necessidades Educacionais Especiais dos demais estudantes, com elas ficam a monitora e os Educadores Sociais Voluntários (ESV)¹⁵ responsáveis por essas crianças. O intuito é de protegê-las de possíveis acidentes no momento do recreio e facilitar a localização das mesmas durante este momento uma vez que o espaço da escola é bem amplo.

Em maio de 2019 a escola contabilizava 629 alunos, distribuídos em 39 turmas entre os turnos matutino e vespertino. O grupo de profissionais estava composto por um diretor, uma

¹¹ A Classe Comum Inclusiva é constituída por estudantes de Classe Comum (sem deficiência) e estudantes com Deficiências ou com Transtornos Funcionais conforme modulação para cada Etapa de Ensino.

¹² A Integração Inversa é uma classe constituída por estudantes de Classe Comum (sem deficiência) juntamente com estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual, deficiências múltiplas ou Transtorno do Espectro Autista.

¹³ A Classe Especial é uma classe de caráter temporário e transitório constituída exclusivamente, por estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista, deficiência visual ou surdocegueira, sem seriação e com modulação específica.

¹⁴ Classe Especial constituída, exclusivamente, por estudantes com surdez ou perda auditiva.

¹⁵ O Educador Social Voluntário é parte de um programa da SEEDF que tem como objetivo oferecer aos estudantes com deficiências e/ou transtornos suporte complementar nas atividades do dia – a – dia da escola.

vice-diretora, uma supervisora pedagógica, três coordenadoras, quarenta e oito professores, três intérpretes de Língua de Sinais, uma orientadora educacional, um professor da Sala de Recursos, uma professora do Serviço de Apoio à Aprendizagem, uma psicóloga itinerante, uma psicóloga exclusiva no atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, uma monitora, dezesseis educadores sociais, um chefe de secretaria, uma auxiliar de secretaria, onze auxiliares de limpeza e cozinha (da rede e terceirizados), três profissionais readaptados, dois porteiros e quatro vigias. Naquele momento a escola não contava com o pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, profissional responsável por realizar procedimentos de avaliação e intervenção às queixas escolares assessorando o corpo docente e a equipe gestora.

Como profissional da SEEDF, posso afirmar que é frequente, em grande parte da rede, a concentração de professores efetivos, com mais tempo na SEEDF, no turno matutino, deixando para o turno vespertino professores efetivos mais recentes na SEEDF e professores temporários. Na escola onde a pesquisa foi realizada, no turno matutino além de estarem em regência todos os professores efetivos com mais tempo de rede, também só havia três professores que eram novatos na escola. Todos os outros professores novatos na escola estavam em regência no período da tarde. Essa observação é pertinente uma vez que, como já anunciado pelo trabalho de Vieira (2019), a relação que os professores de um turno têm com o trabalho coletivo se difere da relação do grupo de professores do turno contrário contribuindo na complexidade da constituição da subjetividade social da escola.

O grupo que dá aulas pelas manhã e coordena a tarde se mostra um grupo mais concentrado, silencioso, que frequentemente se organiza conforme as séries, enquanto que o grupo que dá aulas à tarde e coordena pela manhã demonstra ser um grupo mais falante em que as pessoas costumam se organizar em um grande grupo. Essa diferenciação de organização aparece constituindo não só na forma como esses grupos se relacionam entre si como também constituindo a forma com que a equipe pedagógica se relaciona com ambos os grupos.

Apesar dessa divergência na forma de se organizar, foi possível perceber que quando ocorre algo diferenciado que fere a categoria como um todo, esses grupos se organizam de tal forma que a profissionalidade docente fala mais alto do que particularidades individuais. Um exemplo, foi quando em uma tarde a vice-diretora reuniu os professores de ambos os turnos para discutir sobre uma chamada do Sindicato dos professores para uma paralisação e fazer um levantamento da quantidade de professores que iriam aderir ao movimento. Inicialmente, apenas 3 professores demonstraram que iriam aderir à paralisação. Um professor conhecido por não aderir a esse tipo de movimento então, pediu a palavra e fez um discurso falando sobre o

quanto que ele achava injusto o fato de os professores que não aderiam à paralisação não serem dispensados da coordenação uma vez que os professores que iam à paralisação não retornavam no outro período para a escola. O discurso desse professor fez com que muitos professores refutassem o que ele havia dito, frisando não só a relevância dos movimentos sindicais como também o papel dos professores na construção da carreira. Após grande discussão onde os ânimos ficaram exaltados, todos os professores, menos o que pediu a palavra inicialmente, decidiram aderir ao movimento demonstrando como já citado que quando ocorre algo que fere a categoria como um todo eles se organizam de tal forma que a profissionalidade docente fala mais alto que as particularidades individuais de cada grupo.

A escola costuma trabalhar, durante o ano letivo, com um tema que se divide em 2 subtemas a serem desenvolvidos no 1º e 2º semestre, tanto durante reunião de professores quanto nas atividades com os estudantes em sala de aula e em forma de projetos. Esse tema é discutido e escolhido no início do ano, no retorno do período de férias dos professores, durante a semana pedagógica. Em 2019, a escola teve como tema “O mundo em que eu habito” e como subtemas “O que cabe e o que não cabe no meu mundo?” e “Eu melhoro o mundo assim...”

De acordo com Projeto Pedagógico (PP) da escola, ancorado no artigo 3 da LDB 9394/96 e nos princípios do Currículo em Movimento, a instituição tem como ideal possibilitar a aprendizagem de maneira inovadora para a construção da cidadania promovendo um ensino voltado para a valorização e interação com a diversidade e sustentabilidade tendo como missão:

Garantir uma educação pública de qualidade social, mediada pela gestão democrática e articulada à proposta de educação integral dos estudantes, num processo de inclusão educacional que objetiva a permanência com sucesso escolar dos estudantes possibilitando a aprendizagem de todos e todas e desenvolvendo qualificados serviços educacionais inspirados nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humano, num ambiente fraterno e inovador contribuindo para formar cidadãos capazes de promover a vida e de responder aos desafios sociais e da ciência (PROJETO PEDAGÓGICO, 2019).

Apesar de atender muitos estudantes com NEE como por exemplo com surdez/ deficiência auditiva, com Transtorno do Espectro Autista, com deficiência intelectual, com deficiência física e outras, o PP da escola não traz uma discussão sobre formas de acessibilidade e inclusão escolar, assim como as 19 metas estabelecidas no documento não fazem referência direta ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes e as formas de combater a exclusão. No dia-a-dia, é possível perceber que os estudantes com NEE participam de todas as atividades coletivas como os projetos, o momento da entrada, e as contações de história e é

possível perceber também que a maioria deles são acompanhados pelos ESV em atividades dentro e fora da sala de aula.

Em relação à avaliação, o PP da escola compreende que a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública. Contudo, reconhece também que a tradicional avaliação escolar ainda é utilizada, de forma velada, como instrumento de seleção, exclusão e punição e que por isso há a necessidade de os professores refletirem sobre as formas de avaliação pedagógica adotada. Por este motivo os temas de avaliação formativa e de procedimentos avaliativos estão entre os temas elencados para estudos no espaço de coordenação coletiva. Conforme o PP, a mudança de prática também deve ser favorecida por meio da educação continuada dos professores e pela divulgação de pesquisas educacionais.

5.2.2 Construção do cenário social da pesquisa e o processo de escolha da participante

O trabalho de campo teve início em abril de 2019 quando a pesquisadora, após contato com a equipe gestora da escola de pesquisa, passou a participar das atividades do cotidiano escolar dos professores como, por exemplo, reuniões e coordenações coletivas.

A construção do cenário social e o processo de escolha da participante da pesquisa teve início a partir do momento em que a pesquisadora pôde se apresentar e apresentar a pesquisa ao grupo de professores dos turnos matutino e vespertino em um momento de reunião coletiva.

Neste momento, foi possível identificar que o tema da avaliação pedagógica, de forma mais específica a produção do RAV, se constituía conteúdo de interesse e discussão para muitos dos professores da instituição, em especial os professores do turno matutino, demonstrando que este grupo estava aberto à pesquisa, ao debate e às possibilidades de trocas e aprendizagens. Possivelmente, essa receptividade também se deu pelo fato de a pesquisadora ter trabalhado nesta instituição por quase cinco anos favorecendo espaços dialógicos e a construção do cenário social da pesquisa.

Considerando que é na construção do cenário social da pesquisa onde se gera o interesse dos participantes, assim como o compromisso e a motivação para participar da mesma (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017; MITJÁNS MARTINEZ, 2019), após período de observação e participação no cotidiano da escola, foi proposto a realização de uma roda de conversa com professores voluntários que tivessem interesse em discutir questões relacionadas à avaliação pedagógica, que apresentassem disponibilidade e que, ao mesmo tempo, estivessem atuando com estudantes com NEE alinhando desta forma os participantes interessados com o objetivo da pesquisa.

Participaram da roda de conversa 10 professores com regência no turno matutino e 3 professores com regência no turno vespertino, cada grupo em seu turno de coordenação.

Após análise deste primeiro momento e preocupando-se com o objetivo da pesquisa e com a qualidade das informações, foram escolhidas, dentre aqueles professores que participaram inicialmente da roda de conversa, três professoras como participantes da pesquisa: Sofia, Marta e Laís¹⁶.

O planejamento da pesquisa foi apresentado às três professoras após aceitarem o convite e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram planejados encontros semanais, coletivos e individuais, com a pesquisadora no espaço da coordenação individual e coletiva e a participação da pesquisadora nos momentos de regência quando necessário.

Durante certo período a pesquisa envolveu as três professoras o que favoreceu a troca de experiências, o fortalecimento de vínculos e a relação dialógica entre pesquisadora e participantes. Contudo, a riqueza de informações relacionadas à professora Sofia assim como sua capacidade de posicionamento como expressão própria de subjetivação, transcendendo o ambiente escolar, social e normativo, favoreceu a decisão da pesquisadora em organizar e constituir a pesquisa como um estudo de caso único.

O período de pesquisa de campo se encerrou em dezembro de 2019 após 57 encontros formais. No entanto, no ano de 2020 ainda houve contatos informais entre pesquisadora e participante relacionados à pesquisa.

5.2.3 Caracterização da participante da pesquisa

Sofia mora em uma Região administrativa diferente da escola pesquisada, tem 40 anos, é casada e tem uma filha. Atua como professora na SEEDF desde 1998, sempre em sala de aula. Fez o antigo Curso Normal, é graduada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e tem alguns cursos à distância de Ensino Especial.

Na escola em que a pesquisa acontece, Sofia trabalha há 7 anos atuando ora na Educação Infantil, ora no Ensino Fundamental I.

Foi possível perceber, através dos momentos de observação e acompanhamento da participante, que nessa escola Sofia é referência de trabalho para as colegas docentes com quem coordena pois, confiam à ela a organização didática, esperam por ela na organização das atividades, delegam à ela a responsabilidade da fala em momentos em que as turmas se juntam

¹⁶ Nomes fictícios

para atividades específicas... Durante esses momentos também foi possível observar muitas vezes Sofia se envolvendo em discussões relacionadas à diversidade humana.

O planejamento e o trabalho pedagógico não é realizado exclusivamente por Sofia, é possível perceber que há compromisso e envolvimento de todas as professoras com que coordena, contudo é evidente que a opinião de Sofia apresenta grande valor para suas companheiras o que se expressa em falas de admiração: “*ela (se referindo a Sofia) tem um jogo de cintura, muito legal. Ela tem umas sacadas assim...*” diz Laís.

Em relação à pesquisa, Sofia mostrou interesse e disponibilidade para contribuir desde os momentos iniciais. Se mostrou confortável com a presença da pesquisadora e aberta para o diálogo. Como dito, anteriormente, o espaço dialógico que foi estabelecido entre a professora e a pesquisadora favoreceu a qualidade de expressões subjetivas de Sofia e conduziram a pesquisa a um estudo de caso único.

5.2.4 Instrumentos

Entendendo o instrumento como gerador de informação e como parte do diálogo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017) no processo construtivo-interpretativo da pesquisa destaca-se que, a opção pelos recursos utilizados se deu conforme a dinâmica entre indicadores e hipóteses levantados pela pesquisadora ao longo do processo de pesquisa. Nesse processo, o emprego dos instrumentos definidos teve como intuito: obter informações iniciais a fim de provocar na pesquisadora as primeiras reflexões e favorecer indicadores iniciais (rodas de conversa); buscar indicadores na construção de um caminho hipotético (participação no cotidiano escolar, análise do Registro de Avaliação e entrevista semiestruturada) e entrelaçar as informações das etapas anteriores a uma lógica configuracional (complemento de frases).

É importante também destacar que os Sistemas conversacionais foram utilizados como instrumento atravessando todo o processo de pesquisa. Em alguns instrumentos as falas foram gravadas em áudio e quando forem transcritas serão reproduzidas de forma literal sem corrigir vícios de linguagem ou erros gramaticais característicos da língua oral.

O uso de um Diário de bordo também foi necessário à pesquisadora como forma de viabilizar o registro de momentos e reflexões que contribuíssem no processo construtivo-interpretativo. A produção desse Diário de bordo pela pesquisadora fez-se necessário diante da dinamicidade do ambiente escolar e da diversidade das atividades do qual os professores participavam, não sendo possível muitas vezes a gravação em áudio. Apesar de o Diário de bordo não ter sido utilizado como instrumento compartilhado com a professora participante, a

constante consulta ao que foi registrado favoreceu reflexões e provocações intencionais da pesquisadora à professora participante da pesquisa.

A seguir, os instrumentos são apresentados de forma mais detalhada.

- *Roda de conversa*

A proposta de roda de conversa aconteceu em dois momentos: inicialmente, com o grupo de professores interessados na pesquisa e depois com o trio de professoras escolhidas como participantes.

No primeiro momento, a roda de conversa teve como objetivos conhecer o grupo de professores interessados na pesquisa, construir espaços dialógicos e debater questões que envolviam a prática avaliativa observando as expressões (interação, participação, opinião...) de cada professor em relação à temática. No segundo momento, a roda de conversa teve como intuito debater questões relacionadas à prática pedagógica no contexto inclusivo no intuito de mobilizar a expressão de recursos subjetivos constituintes da docência em cada participante.

- *Análise documental*

A análise documental foi um recurso utilizado na pesquisa como forma de buscar, por meio de registros escritos, informações iniciais acerca do projeto educativo da instituição e da avaliação do professor. As informações obtidas se integraram ao contexto da escola, ao contexto da sala de aula e ao conjunto de outras informações que favoreceram assim o processo construtivo-interpretativo da pesquisa. É importante destacar que a análise documental possibilitou também identificar características singulares da organização institucional e da prática profissional docente frente à normatização do sistema educacional. Para a presente pesquisa julgou-se necessário a análise dos seguintes documentos:

- a) *O Projeto Pedagógico da escola* – Com a análise do Projeto Pedagógico da escola, a pesquisadora buscou conhecer a história da instituição pesquisada assim como identificar suas formas de organização, seus princípios educativos e suas diretrizes de avaliação. As informações obtidas serviram como recurso para pensar a configuração do cotidiano escolar e a singularização da prática docente.
- b) *O Registro de Avaliação* – Sendo o Registro de Avaliação um documento de avaliação oficial da SEEDF no qual os professores descrevem ao final de cada bimestre o resultado da avaliação feita por eles em relação ao processo de ensino-aprendizagem e em relação a aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante, este documento tornou-se

instrumento de pesquisa como recurso capaz de expressar, para além das diretrizes institucionais, formas criativas de registro frente à singularidade de cada estudante. Desta forma, a análise do RAV não se constituiu em uma análise textual, mas uma análise que possibilitou compreender, por meio do registro e de outras informações, sentidos subjetivos da docente em relação à avaliação do estudante com NEE.

- *Participação no cotidiano da escola*

Pensando que a avaliação pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental não acontece de forma pontual, mas processual e que se expressa em diferentes momentos da prática pedagógica, observou-se a necessidade de participar e acompanhar a docente em diferentes situações do cotidiano escolar aonde houvesse a possibilidade de expressão de práticas avaliativas. Entre estes espaços se encontrava:

- a) *A sala de aula*: A observação em sala de aula tornou-se no curso da pesquisa um instrumento fundamental pois possibilitou não só analisar a prática avaliativa da docente no dia-a-dia como também possibilitou a observação de elementos favorecedores e de elementos complicadores para a prática de um princípio formativo de avaliação. A dinamicidade do ambiente também contribuiu para observar expressões de subjetividade da docente participante da pesquisa possibilitando à pesquisadora confrontar as informações obtidas nesse espaço com as informações obtidas em outros momentos da pesquisa, relacionando-as com as hipóteses levantadas.
- b) *O espaço de planejamento e coordenação coletiva*: Esses espaços foram considerados como instrumento por se destinarem à discussão, organização e planejamento da prática pedagógica o que para a pesquisadora aparece atravessado pela concepção de avaliação. A observação dessas ações possibilitou perceber as diferentes formas de atuação e envolvimento da professora participante da pesquisa assim como identificar em que momentos a prática docente é pensada pela padronização e em que momentos é pensada, na medida do possível, nas particularidades de cada estudante.
- c) *O Conselho de Classe*: Os momentos de Conselho de Classe foram utilizados como instrumento de pesquisa já que eles têm como objetivo promover com o grupo de professores discussões em torno da avaliação de cada estudante de forma individual. Na escola onde a pesquisa aconteceu, os Conselhos de Classe do primeiro e do último bimestre acontecem com todos os professores do turno em coordenação ao mesmo tempo, enquanto que, no segundo e no terceiro bimestre os Conselhos se dão em reuniões menores, onde os professores são agrupados por ano/série. Este espaço também

foi considerado pela pesquisadora como recurso por se mostrar um espaço de expressões livres e autênticas. A observação neste espaço possibilitou identificar elementos da avaliação formal e informal expressos nos discursos dos diferentes profissionais favorecendo à pesquisadora compreender as práticas avaliativas da docente participante da pesquisa como entrelaçamento da sua subjetividade individual com a subjetividade social da escola.

- *Entrevista semiestruturada*

A entrevista semiestruturada buscou levantar informações consideradas importantes e que ainda não estavam claras à pesquisadora. A opção pela forma semiestruturada teve como intuito possibilitar o direcionamento das respostas em relação ao que se pretendia investigar, mas também, ao mesmo tempo, provocar e possibilitar expressões subjetivas da participante, relevantes à pesquisa.

- *Completamento de frases*

Por ser um instrumento que permite “a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida das pessoas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57), este recurso se mostrou um instrumento favorecedor no processo de construção-interpretativa pois possibilitou à pesquisadora organizar e articular as informações anteriores com as obtidas e assim construir a lógica configuracional da pesquisa.

Para o presente trabalho, o completamento de frases teve 57 indutores que buscaram colocar a professora participante da pesquisa diante de questões que favorecessem a ela tomar uma posição reflexiva possibilitando a emergência de sentidos subjetivos.

- *Sistemas conversacionais*

O entendimento dos Sistemas conversacionais como instrumento de pesquisa se deu pela compreensão de que os mesmos possibilitam ao pesquisador “integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45). Por esse motivo os sistemas conversacionais constituíram todo o processo de pesquisa o que favoreceu, concomitantemente, a construção do cenário social, o fortalecimento do espaço dialógico na pesquisa e a construção da informação.

6. A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A fim de alcançar o objetivo proposto, de compreender a configuração subjetiva de uma professora do Ensino Fundamental, em relação à avaliação do estudante com Necessidades Educacionais Especiais, no contexto da escola inclusiva, buscamos, pela unidade teoria, epistemologia e metodologia, explicar processos e formações subjetivas que participam da constituição docente da professora participante da pesquisa.

É importante lembrar que a construção do conhecimento, pela perspectiva construtivo-interpretativa, se desenrola pela reunião da qualidade de informações singulares interpretadas pelo pesquisador que, em conjunto, representam indicadores. Os indicadores, por sua vez, são atos teóricos, frutos do pensamento do pesquisador que possibilitam elaborar um caminho hipotético.

A construção da informação foi sendo tecida ao longo da pesquisa em uma constante construção e reconstrução teórico-hipotética, conforme a epistemologia assumida. A análise da pesquisadora participa de um conjunto de informações que se imbricam em uma complexa teia subjetiva no qual os tempos passado, presente e futuro emergem, em articulação com a cultura, nas produções da participante da pesquisa, porém para melhor entendimento do leitor organizamos o processo construtivo-interpretativo descrevendo primeiro o contexto onde a pesquisa acontece, em seguida, apresentando a compreensão da constituição docente da professora participante da pesquisa e por último, apresentando o tópico acerca do que julgamos práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem segundo as configurações subjetivas predominantes da professora participante da pesquisa relacionadas à avaliação do estudante com NEE.

Destaca-se que a produção teórica construída pela pesquisadora, a partir de produções subjetivas, é sempre singular, contudo, a qualidade da informação produzida pela pesquisa possibilita gerar novos saberes e avançar sobre a temática estudada.

6.1 Entendendo o contexto onde a pesquisa acontece...

Sofia, a professora participante da pesquisa, compõe um grupo de 3 professoras que atuam no 1º ano matutino da escola onde a pesquisa aconteceu. Ela desenvolve o projeto coletivo da instituição concomitante com seus próprios projetos que, ora compõem o planejamento do 1º ano ora compõem o planejamento individual, isso é, a professora busca no desenvolvimento de sua prática, articular os projetos institucionais, de grupo e individuais de

forma a atender tanto às demandas da equipe quanto às demandas específicas da sua sala de aula.

Sofia atua em uma Classe de Integração Inversa que contém 15 alunos onde um desses, Hugo¹⁷, apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹⁸.

Hugo, ficou conhecido por diferentes profissionais da escola por, nos anos anteriores, ter o hábito de ficar fora da sala de aula, por apresentar comportamento agressivo e pelo difícil relacionamento que mantinha com os colegas e professores.

A escolha de Sofia pela turma em que Hugo estava matriculado se deu pelo fato de que ela com outras duas professoras, Laís e Maria, queriam pela parceira e amizade que tinham entre si, desenvolver um trabalho juntas no 1º ano. Na ocasião havia três turmas de 1º ano e nas três havia estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Porém, conforme o relato de Laís durante uma conversa informal, as outras duas professoras não tinham intenção de escolher a turma de Hugo, pois acreditavam que não dariam conta de trabalhar com ele e que somente Sofia tinha perfil para desenvolver um trabalho com o estudante. Apesar de Sofia não concordar com a interpretação dessas professoras, ela aceitou optar pela turma de Hugo.

De acordo com Sofia ela não conhecia Hugo pessoalmente antes de ser sua professora, apenas relacionava o nome do estudante aos comentários e histórias que ouvia sobre ele nas reuniões pedagógicas. Em entrevista a professora disse também que, após a escolha de turma, para buscar mais informações acerca do estudante contou com o auxílio de outros profissionais da escola, contou com familiares da criança como a mãe, o pai, a avó, a tia e contou com a leitura do Registro de Avaliação dos anos anteriores - informação esta que iremos discutir mais adiante no texto.

6.1.2 A sala de aula de Sofia

A turma de Sofia conta com o apoio de uma ESV que é responsável por auxiliar quando necessário o estudante Hugo na realização das atividades escolares.

Pâmela¹⁹ é, neste ano, a segunda ESV que acompanha Hugo. De acordo com a professora, houve a necessidade de troca pois o estudante apresentava resistência e difícil relacionamento com a primeira. A turma, de forma geral, parece habituada com a presença de Pâmela e demonstra respeito e bom relacionamento com ela.

¹⁷ Nome fictício.

¹⁸ De um modo geral, o Transtorno do Espectro Autista se caracteriza por alteração qualitativa na interação social recíproca e interesse restrito, repetitivo e comportamento estereotipado.

¹⁹ Nome fictício.

Uma curiosidade é que, nesta instituição, foi possível perceber que no geral os ESV se mantêm, em sala de aula, todo o tempo ao lado dos estudantes com NEE independente dos alunos terem ou não algum tipo de dificuldade de locomoção. Inclusive, também foi possível perceber que, muitas vezes, quando os alunos da sala de aula estão sentados em dupla, os ESV ocupam as cadeiras daqueles que fariam dupla com o estudante com NEE.

Na sala de Sofia, Pâmela não ocupava a mesa e cadeira destinada aos estudantes, mas geralmente posicionava sua cadeira ao lado de Hugo, sendo muitas vezes obstáculo para o estudante sair do seu espaço. Quando perguntada sobre a posição que Pâmela ficava na sala de aula, Sofia disse que não indicava onde ela devia permanecer e que, como havia na escola uma pessoa responsável por coordenar os ESV, ela acreditava que essa talvez fosse uma ordem.

Apesar de Pâmela manter-se sempre ao lado de Hugo, foi possível perceber que ela também interagia com os outros estudantes e que estes, vez ou outra, pediam ajuda a ela.

Ao longo da pesquisa, em relação à organização da turma, foi possível perceber que a relação social que dirigia a convivência era marcada pelo compromisso dos estudantes com o cumprimento dos combinados que, geralmente, são feitos nas primeiras semanas de aula ou mesmo ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o compromisso com o cumprimento dos combinados, destacamos duas situações que chamaram a atenção da pesquisadora: a primeira é que observamos que havia uma carteira no canto da sala com um pote de giz de cera e que os estudantes ao terminarem as atividades de registro em folha avulsa se dirigiam a este local para pintar as bordas da folha sem que houvesse um pedido da professora o que, provavelmente, já havia sido combinado anteriormente e que ao longo do tempo se configurou como rotina da sala de aula. A segunda situação se refere a um dado momento em que um dos estudantes grita para a professora que um outro havia pego um livro de histórias e o estudante que está com o livro imediatamente responde em sua defesa que já havia terminado a atividade o que demonstrava mais uma vez à pesquisadora o compromisso dos estudantes com os combinados anteriormente realizados.

Embora a rotina estivesse bem estabelecida e fosse cumprida diariamente, durante o período de observação em sala de aula foi possível reparar que a organização da sala e da turma era constantemente modificada, ora os estudantes estavam sentados em dupla, ora em grupos, em alguns momentos a turma de Sofia desenvolvia atividades com as outras turmas de 1º ano e em outros momentos se reunia, dentro da sala de aula, em volta de uma mandala.

A reunião em torno de uma mandala foi uma proposta de trabalho anual desse grupo específico de professoras do 1º ano. Ao se reunirem em torno de uma mandala, os estudantes e a professora formavam um círculo e ali conversavam sobre diferentes temas.

Figura 1 – Estudantes em torno da mandala²⁰



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 – Mandala contendo objetos sobre o tema discutido em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Essa proposta era diferente da concepção de “rodinha” da Educação Infantil no qual os alunos todos os dias no início da aula se reúnem para conversar, contar e ouvir histórias. A reunião em torno da mandala não era uma rotina diária, e sim uma atividade feita em momentos específicos no qual a professora lançava mão disso para discutir determinados temas, inaugurar situações e até mesmo apresentar conceitos, realizar leituras de palavras...

Observamos que a proposta de se reunir em volta de uma mandala não só permitia uma aproximação maior entre alunos-alunos e alunos-professora como também nos apontava à uma

²⁰ Fotografia editada à fim de preservar a identidade dos estudantes.

concepção não-tradicional do ensinar-aprender, muito diferente do convencional onde o professor fala em frente ao quadro de giz e os estudantes, sentados e enfileirados em suas carteiras, ouvem. Com essa atividade Sofia já expressava sua maneira singular de compreender tanto a ação pedagógica quanto a aprendizagem.

Ao observar as atividades em volta da mandala, a pesquisadora percebeu a busca, de forma específica pela docente, do cumprimento com um outro combinado: o respeito pelo momento de fala. O respeito pelo momento de fala era algo constantemente exigido pela docente que não só reivindicava a escuta como também possibilitava que todos os alunos que estavam em volta da mandala expressassem suas ideias e opiniões. Tal análise já indicava à pesquisadora sentidos subjetivos da docente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem no qual o ambiente da sala de aula não era visto somente como espaço de aprendizagem, mas também como espaço social e relacional²¹.

Figura 3 – Professora e estudantes reunidos em torno da mandala²²



Fonte: Arquivo pessoal

O bem-estar permeado pela possibilidade de brincadeiras e fantasias também aparece configurando a subjetividade social da sala de aula e a interrelação professor-aluno. Observamos isso a partir de duas situações: quando na fila para ir ao banheiro uma estudante chega por trás da professora e a assusta o que causa riso em todos, tanto na professora como nos alunos, e quando em diferentes situações os estudantes contam histórias claramente fantasiosas e a professora ao invés de interromper a criança entra na fantasia junto com eles.

²¹ Sobre isso, abordaremos mais adiante.

²² Fotografia editada à fim de preservar a identidade da professora e dos estudantes.

Apesar de simples, estes episódios exemplificam o clima da sala de aula que embora seja marcado pelo compromisso com a rotina mostram o valor simbólico-emocional da interrelação no funcionamento da turma.

Perceber a sensação de bem-estar na sala de aula constituído pelo valor da relação nos possibilitou compreender que o compromisso com as atividades escolares se dava de forma genuína e não por uma imposição autoritária favorecendo nesse ambiente a emergência de sentidos subjetivos de responsabilidade e comprometimento.

A figura da professora Sofia aparece como parte relevante na configuração da subjetividade social da sala de aula, pois percebe-se que a ausência da docente em determinados momentos ou locais provoca situações diferentes das que haviam sido verificadas em sala de aula. As falas de Sofia a seguir, demonstram como a figura da docente aparece configurando subjetivamente a organização do espaço da sala de aula e do comportamento de algumas crianças dessa turma:

“A turma, no geral, é uma turma boa [...], mas é uma turma que... eles exigem muito assim... da minha presença física...” (Trecho da reunião de Conselho de Classe).

(Falando sobre Hugo) *“...quando ele tá muito agressivo, nos momentos de crise dele que ele fica muito surtado, mas a minha presença física faz ELE se controlar não sou eu que controlo ele. Eu chegar... ele começa a tentar, né, voltar a uma calma...”* (Trecho de Dinâmica Conversacional).

(Falando sobre Hugo) *“... o que me desestabiliza é por exemplo ele entrar aqui muito nervoso e querer ir para cima de algum menino, isso me deixa nervosa [...] só que dentro da sala, na minha presença isso ocorre quase que... não! Nulo! Eu estando! Eu não estando, por exemplo, na hora do intervalo acontece muito.”* (Trecho retirado da entrevista).

Compreender a constituição subjetiva da docente é uma das formas de entender o entrelaçamento da subjetividade individual e da subjetividade social da sala de aula, contudo consideramos que aprofundar essa discussão, nesse momento, não convém para os objetivos da presente pesquisa. A constituição docente de Sofia, é o ponto de partida na construção da informação contudo como forma de avançar na discussão que trata do processo de avaliação do estudante com NEE com foco na dimensão subjetiva docente. A apresentação feita até o momento teve como intuito apenas situar o leitor quanto ao contexto onde a pesquisa acontece.

6.2 A constituição subjetiva docente de Sofia

Pensar sobre a constituição subjetiva docente de Sofia, conforme a abordagem da Teoria da Subjetividade, significa buscar compreender as vivências e as construções históricas articuladas às produções simbólico-emocionais da professora de forma a entender a organização de sua prática como docente. Segundo Madeira-Coelho (2012, p. 118) “a construção da identidade profissional passa pela configuração subjetiva que vai sendo configurada nas experiências vivenciadas dos mais diversos contextos [...] em articulação com a história de vida dos sujeitos”.

Os elementos apresentados a seguir participam de um sistema complexo que articula o individual e o social e emergem em sentidos subjetivos que assumem valor na discussão em torno da avaliação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Como forma de organizar o texto construímos o tópico que fala sobre a constituição subjetiva docente de Sofia evidenciando, primeiramente, o posicionamento da professora no cotidiano da prática escolar, em seguida, apresentamos a construção-interpretativa da pesquisadora sobre o perfil profissional da docente e por fim, discutimos aprendizagem e avaliação do estudante com NEE a partir de sentidos subjetivos da professora Sofia.

6.2.1 “*Vou falar mesmo francamente...*” – O posicionamento de Sofia no cotidiano da prática escolar

Observar a atuação da professora Sofia no espaço escolar nos possibilitou identificar um posicionamento singular frente ao grupo de professores assim como também frente as diferentes situações do cotidiano escolar. Entre as situações observadas podemos destacar o momento em que aconteceu a primeira roda de conversa.

Na ocasião, os professores participantes foram convidados a listar 5 coisas que aprenderam ao longo da vida e no final completarem a frase “Eu aprendo quando...”

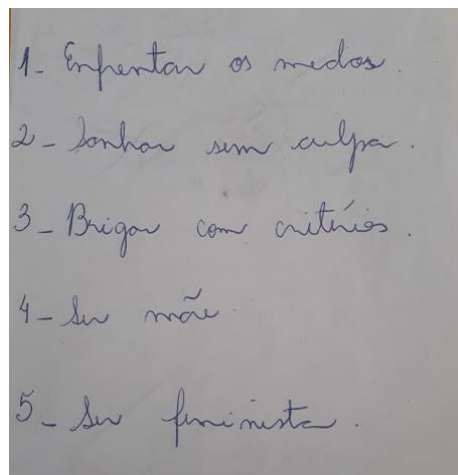
No momento de socialização da atividade proposta, os primeiros professores a compartilharem a atividade apenas leram o que haviam escrito, seguindo o comando inicial da atividade, já na vez de Sofia percebemos que a mesma instituiu um caminho diferente para a discussão.

Ao falar sobre sua própria aprendizagem, a docente não se limitou a ler o que havia escrito, ela contou histórias da sua vida passada e presente como, por exemplo, a necessidade que sentiu, ainda na adolescência, de quebrar com paradigmas sexistas no ambiente familiar e as formas de aprender a lidar com essa situação e contou também sobre a aprendizagem diária de como ser mãe. Sofia falou sobre as necessidades impostas pelo ambiente escolar, sobre seus

medos, seus sonhos, seus desejos, sobre a necessidade de romper com os padrões e sobre a necessidade de adaptar-se a eles.

A professora trouxe nos detalhes, no cuidado com o discurso, na emoção e na sua própria experiência de vida o valor e o impacto que as aprendizagens do passado tiveram para seu momento atual de vida evidenciando o entrelaçamento existente dos tempos passado, presente e futuro no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 4 – Lista de aprendizagens de Sofia



Fonte: Arquivo pessoal

Foi possível observar que o posicionamento e a fala da professora Sofia provocou tensão entre os participantes da roda de conversa que pôde ser percebida não só pelo silêncio e pela atenção dos participantes como também por expressões como “Nossa!”, “Uau!”, que surgiram imediatamente após a fala de Sofia encerrar.

Foi possível observar também que alguns professores, durante a fala de Sofia ou após ela, apagaram o que haviam escrito e reescreveram suas listas. Quando foram perguntados pela pesquisadora sobre o motivo de reescreverem as listas todos responderam no sentido de que, a fala de Sofia havia suscitado inspiração e reflexão a cada um deles.

Nesse momento de roda de conversa, é possível perceber que Sofia, “em sua expressão subjetiva, representa uma síntese histórica produzida em forma de sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p.164) e que seu posicionamento singular favorece novos processos de subjetivação tanto no nível da subjetividade individual como da subjetividade social do grupo e da escola.

Essa interpretação ganha força quando, no momento de Conselho de Classe, Laís, que também é professora do 1º ano, explana sobre as necessidades de seu estudante, com Síndrome

de Down, e sua preocupação em como conduzir as atividades com ele e, de forma específica, a preocupação em entender até que ponto ela deve exigir da criança.

De forma geral, observamos que os profissionais que participavam do Conselho concordavam entre si que a prática docente em relação ao estudante citado exigia cautela o que deixava subentendido, naquele espaço, a representação social de que pessoas com Síndrome de Down aprendem pouco ou não aprendem. Contudo, a partir de uma intervenção de Sofia observamos uma mudança na forma como o Conselho de Classe segue:

Laís: “[...] *meu desafio com ele é entender até onde eu posso ir. Aí, as vezes não dá para passar dali... né?! O número de estímulos também. Que as vezes na minha cabeça eu penso: não, isso daqui ele fez com muita facilidade eu vou além aqui. A forma como ir além é que é o desafio. Entendeu? É que as vezes eu não sei, né!*”

Supervisora: *Mistura muito na cabeça dele.*

Laís: *É. Eu acho. Eu acho que tem hora que ele, ele também tem dia que...*

Sofia: ***Ou limita muito também!***

Diferentes vozes sobrepostas: *É. É...*

Laís: *É, também tem disso.*

Supervisora: *É.*

Sofia: [...] *é aquele negócio você tem que arriscar porque ele não verbaliza, você não sabe até que ponto ele se acomodou naquela atividade para não querer fazer outra. Então, vai ter que ter esses momentos aí mesmo de dá certo e de não dá certo, mas tem que...*

Laís: *Tem que insistir!*

(Trecho da reunião de Conselho de Classe).

Percebemos que Sofia ao interromper o diálogo entre Laís e a supervisora pedagógica dizendo “*Ou limita muito também!*” em resposta à frase da colega “*Aí, as vezes não dá para passar dali... né?!*”, favorece não só as profissionais que dialogavam, mas o grupo como um todo a ressignificar concepções sobre a aprendizagem relacionadas àquele estudante com NEE. A possibilidade de ressignificação aparece quando alguns professores concordam com Sofia “*É. É...*” e quando Laís conclui que “*tem que insistir*”.

A conclusão de Laís ao completar a fala de Sofia e dizer “*tem que insistir*” indica um momento seu de reorientação sobre a forma como entende a aprendizagem do estudante com Síndrome de Down o que também fica evidente pela forma como continua sua explanação, pois após a fala de Sofia, é possível observar que Laís passa a citar os avanços que observou em relação a autonomia e a aprendizagem da criança.

Nesse mesmo sentido, os outros profissionais que participavam do Conselho de Classe passam a apontar e a sugerir recursos e estratégias que visavam o desenvolvimento do estudante o que até então não havia sido observado.

Observamos pelo diálogo e pela maneira como prossegue o Conselho de Classe que o posicionamento de Sofia provoca alternativas sobre a forma de pensar a aprendizagem o que

nos indica, junto às informações anteriores, que Sofia contribui para abrir para o grupo novas possibilidades de subjetivação relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

O favorecimento de novos processos de subjetivação no cotidiano da prática escolar pelo posicionamento singular de Sofia também é observado pela forma como ela escolheu produzir o Registro de Avaliação de Hugo.

Ao analisarmos esse documento encontramos informações mais gerais relacionadas com os atendimentos que a criança recebia dentro e fora da escola, com os níveis de leitura, escrita e compreensão e com as atividades que havia participado ao longo do bimestre. À primeira vista, as questões singulares de desenvolvimento e aprendizagem de Hugo parecem não terem sido consideradas no momento do registro que se resumia, basicamente, em descrever o que o estudante dava conta de realizar e o que não dava conta sem qualquer tipo de observação sobre as necessidades específicas do estudante com TEA. Porém ao debatermos sobre a produção do Registro de Avaliação de estudantes com NEE, Sofia diz:

“Vou falar mesmo francamente, o meu relatório mesmo, o RAV, ele é muito semelhante e até mesmo muitas vezes igual as de outras crianças da sala. Por quê? Assim... cognitivamente ele corresponde tudo aquilo, então eu vou colocar dentro de habilidades do Currículo o mesmo que os outros... e dentro do nível que ele está dentro da sala. Aquelas crianças que tiver aquele parâmetro ali, ele se encaixou aí. Aí vamos para o lado afetivo das relações, eu coloco muito semelhante aos que tem problema de relação com os outros [...] O que eu não faço é colocar... situações assim muito detalhadas, tipo fez isso, agrediu a Educadora Social, não entrou na sala... E porque que eu não vou fazer isso? Porque... muito do que foi feito nesses relatórios aí, dele, anteriores [...], se eu fosse pegar aquilo lá, o que tá lá ao pé da letra lá, eu tinha ferrado com Hugo quando ele entrou lá dentro da minha sala. (Trecho de Dinâmica Conversacional).

A fala de Sofia ao explicar o motivo de produzir o relatório de Hugo com informações mais gerais, semelhante as de outras crianças, nos possibilitou criar novas interpretações acerca do valor que Sofia confere a esse instrumento.

Ao perceber a maneira como o Registro de Avaliação vem sendo usado por muitos professores, a docente se alerta ao fato de que esse documento também tem sido utilizado como forma de reforçar paradigmas deterministas de aprendizagem o que fica evidente pelas seguintes falas:

“Muitas vezes eu penso se eu colocar determinada coisa eu vou reforçar, negativamente, aquilo que a pessoa quer ou o profissional quer se resguardar dizendo: você tá vendo no ano anterior ele já era isso e esse ano ele está pior, porque no ano anterior ele já era isso!” (Trecho de Dinâmica Conversacional).

“Até porque a pessoa, a criança com Espectro, ela já vem com juízo de valor [...] Ai você pega os relatórios com esses juízos todos validados. Vai dá o que aí?” (Trecho de Dinâmica Conversacional).

Ao omitir informações muito específicas sobre Hugo e o cotidiano escolar, Sofia não desconsidera a singularidade do estudante, pelo contrário, ela zela para que o Registro de Avaliação não seja um recurso para determinar linearmente o comportamento e a aprendizagem do estudante.

Ao produzir um relatório sem muitos detalhes negativos, Sofia demonstra que tem como intenção não favorecer a construção de conceitos prévios acerca do estudante e de forma criativa, transcende o espaço normativo e favorece a abertura de novos processos de subjetivação relacionados a avaliação da criança com NEE uma vez que deixa de ressaltar e reforçar aspectos negativos referentes ao processo de ensino-aprendizagem dessa criança, prática tradicional na avaliação de crianças com NEE .

O posicionamento singular de Sofia diante das diferentes situações do cotidiano escolar e frente ao grupo de professores participa das experiências educacionais como instância favorecedora na produção de sentidos subjetivos associados ao processo de aprender e isso nos sinaliza uma expressão da condição de sujeito no cotidiano da prática escolar, pois:

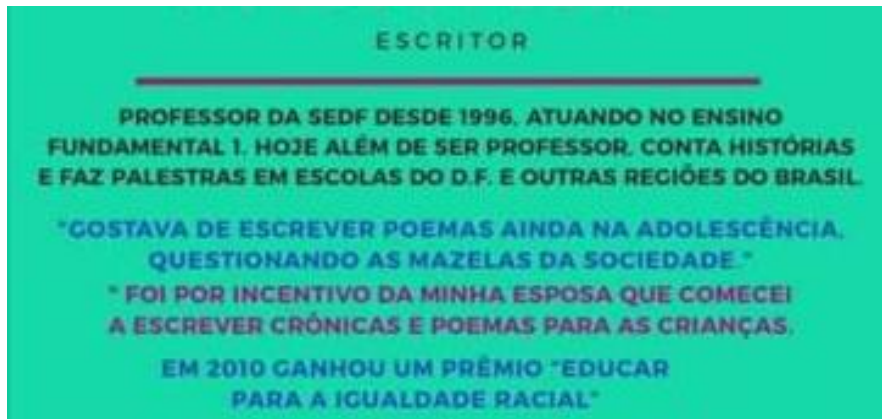
Só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua, o rumo de suas ações, as quais desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de sua concepção, se transformam em uma nova rota de produção de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 158).

Sobre o posicionamento singular de Sofia no cotidiano da prática escolar, destacamos ainda uma situação que partiu de uma necessidade individual da professora relacionada à docência e se desdobrou em um outro acontecimento. Há um tempo atrás quando a professora atuava na Educação Infantil, ela desenvolveu um projeto onde as crianças tinham que levar para casa um boneco de pano. Ela pediu à costureira que fizesse um boneco negro e pediu também a seu marido, que é professor, negro e que gostava de escrever poema, para que criasse uma história para esse boneco. Hoje, o marido de Sofia tem mais de 30 textos infantis relacionados à temática da diversidade, 2 livros publicados, já foi convidado para contar suas histórias e palestrar em várias escolas da SEEDF e, frequentemente é possível vê-lo dizendo que começou a escrever por incentivo de sua esposa.

Recentemente o esposo de Sofia participou de uma *live* com diversos escritores da cidade, em uma plataforma online, organizada pela Coordenação Regional de Santa Maria e

pela Coordenação Regional de Ceilândia e em uma parte do convite para participação na *live* que era referente à apresentação dele havia o seguinte trecho: “Foi por incentivo da minha esposa que comecei a escrever crônicas e poemas para as crianças”.

Figura 5 – Parte do convite para participação na *live*²³



Fonte: Facebook do professor-escritor

Destacamos essa situação para evidenciar que o posicionamento de Sofia no ambiente escolar também participa na “delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.11), isto é, a forma de Sofia se posicionar no cotidiano escolar participa não só das experiências educacionais como também transcende esse espaço favorecendo novos processos de subjetivação.

Entendemos que a história singular e o sistema de configurações de sentido produzidos pela professora Sofia favorecem sua configuração subjetiva docente assim como seu posicionamento no cotidiano escolar. Nesse sentido, buscamos compreender pelo próximo tópico como que, no entrelaçamento da história de vida com as produções simbólico-emocionais, se constituiu a profissionalidade docente de Sofia e como esse entrelaçamento favorece no posicionamento da professora no cotidiano da prática escolar e em relação ao processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE.

Concomitantemente, buscamos também compreender quais os sentidos subjetivos estão configurados nas ações e interrelações de Sofia com aspectos da docência e da avaliação do estudante com NEE. Para isso, seguimos analisando o perfil e a prática profissional da professora em conjunto com suas produções subjetivas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

²³ As outras informações do convite, assim como as imagens, foram recortadas à fim de preservar a identidade do professor-escritor.

6.2.2 “É bom? É ruim?” - O perfil profissional da professora Sofia

Ser professor, de acordo com Madeira- Coelho (2012, p. 118), “decorre de sentidos próprios que cada sujeito confere a cada um dos momentos diferenciados de suas vivências e aos contextos dos quais vai participando ao longo de suas trajetórias singulares”.

Acreditando que a preocupação com o processo avaliativo vem de uma configuração subjetiva da profissionalidade docente - Quem sou eu como professora? -, entendemos que as preocupações, as práticas e as estratégias relacionadas à avaliação do professor emergem dessa configuração subjetiva mais ampla onde a concepção de avaliação se imbrica a diversos outros elementos e, é costurando esse caminho que desenrolamos essa discussão a partir da análise do perfil profissional da professora participante.

Ao analisar o perfil profissional da professora Sofia foi possível identificar o compromisso e a exigência com que a mesma encara a profissão docente. O compromisso e a exigência aparecem como parte da constituição subjetiva da docente quando Sofia fala sobre si e quando conta sua história de vida. Da perspectiva teórica que assumimos, na configuração subjetiva da profissionalidade da docente participam produções e configurações simbólico-emocionais associadas a outras esferas da vida que amalgamadas a sentidos subjetivos produzidos no desenvolvimento da sua profissionalidade docente geram formas de organização.

“Eu sempre fui desde a infância, e sou até hoje, e tento desconstruir um pouco isso. Eu sou muito exigente comigo mesmo. Eu sempre quero... eu não sou assim com excelência em tudo, mas eu fico buscando essa excelência em tudo o que eu vou fazer...” (Trecho da Roda de conversa).

Mais à frente Sofia diz:

“... eu sempre quis muito um emprego, não interessava qual porque meu foco era a não dependência financeira de ninguém, começava já pelo meu pai. Consegui isso. Maravilha, eu me realizei aí, mas por trás disso já têm tantas outras exigências dentro dessa profissão [...] que aí eu já comecei outras exigências comigo mesmo, tem que né... assim... sei lá... trabalhar com a melhor metodologia, tenho que tentar sempre tá aprendendo, tenho que tentar sempre tá me superando. Não é... e eu falo isso muito assim comigo mesmo, não é para agradar a direção, não é para agradar... É uma coisa comigo!” (Trecho da Roda de conversa).

Os relatos de Sofia ao mesmo tempo que demonstram o compromisso e a exigência com que a ela encara a profissão docente também apontam para um sentimento de autocobrança “*eu sou muito exigente comigo mesmo*”, “*eu fico buscando essa excelência em tudo o que eu vou*

fazer” e “*é uma coisa comigo*”. Esse sentimento ficou evidente em dado momento da pesquisa em que Sofia aparentava esgotamento mental.

A professora chegou a comentar que estava tomando remédios devido à forma acelerada em que se encontrava e algumas vezes era possível observá-la respirando de forma mais intensa como se estivesse tomando fôlego. No entanto, em nenhum momento ela comentou na possibilidade de se afastar temporariamente do trabalho e, mesmo com indicação médica para fazer uma pausa nas atividades de rotina Sofia deixou para fazer essa pausa em uma semana em que havia dois feriados.

Na semana seguinte dos feriados, foi perguntado à Sofia se ela havia conseguido descansar e relaxar. Muito prontamente ela respondeu que havia desacelerado, mas que ao retornar às atividades escolares precisava acelerar de novo e terminou a conversa dizendo “*já tá tudo acelerado!*”

Observamos por essa situação que o compromisso e a exigência com que a professora conduz suas ações são atravessados por um sentimento que faz com que a docente chegue a extrapolar os próprios limites da saúde cobrando dela mesmo uma atuação a todo o tempo produtiva. Essa análise também se revela pelo complemento de frases:

Quero: contribuir para o melhor

Tentarei: ser melhor sempre

Preciso: realizar mais

O trecho acima nos possibilita compreender que amalgamado à autocobrança está um sentimento de Sofia de que é necessário fazer o melhor sempre, o melhor do que foi feito e o melhor do que está sendo realizado no momento presente. Observamos também que, para ela, realizar o melhor resulta na consequente implementação de novos objetivos. Observamos isso quando Sofia diz:

“E aí é aquela questão: [...] eu consigo uma etapa aí eu já começo exigir demais da outra. Aí sempre vai chegando outra, outra, outra, outra” (Trecho da Roda de conversa).

As informações acima favorecem construir o indicador de que, para a professora participante da pesquisa, a eficiência de suas ações depende do intenso envolvimento que a profissional tem com aquilo que realiza. Este indicador é sustentado pela forma com que Sofia fala sobre sua experiência de ser mãe:

“Eu me cobro muito nisso. Sabe... assim... mas é uma exigência tão cruel comigo mesma que tem hora que eu falo assim: Gente! [...] Muitas coisas que eu construo dessa ideia de ser mãe é algo muito surreal que eu não vejo ninguém incluído nesse projeto que tem na minha cabeça, mas eu quero muito que isso aconteça” (Trecho de Dinâmica Conversacional).

O trecho acima revela a angústia de Sofia ao saber o desafio que é tornar-se a mãe idealizada por si mesma, contudo a sua fala final evidencia que mesmo consciente deste desafio ela se mostra determinada a se superar.

A análise dessa compreensão nos possibilitou identificar o paralelo que acompanha as ações da professora: a necessidade de superar-se cada vez mais e a angústia e o medo diante dos desafios frequentes que envolve esse constante processo de superação. Esse paralelo é evidenciado pelo complemento de frases:

Tentarei... ser melhor sempre
Preciso... realizar mais
Queria... mudar meu eu
Mudar... meu eu

Em contradição:

Não consigo... lidar com o medo
Algumas vezes... sou medrosa
Quando tenho dúvidas... fico com medo
Queria saber... viver sem medo

Identificamos assim que, a sensação de medo e angústia que aparece subjetivamente ao longo da pesquisa não se manifesta como um sentimento que imobiliza as ações da professora, mas sim como algo que provoca nela um sentimento de superação e que ganha força pela sua autoexigência. Nesse momento, interpretamos que o compromisso e a exigência da professora Sofia aparecem como favorecedores de sentidos subjetivos que impulsionam a forma como ela se implica nas ações que realiza.

No ambiente escolar, o compromisso e a exigência da docente aparecem constituindo a organização do trabalho pedagógico da sala de aula, a rotina e a realização das atividades e de modo muito especial na relação estabelecida com seus alunos que por muitas vezes se expressa por um olhar ou por um cruzar de braços. A forma com que a docente resolve conflitos também expressa essas características.

Certo dia Hugo se irritou e não voltou para a sala permanecendo sentado em um banco do lado de fora. Sofia ao conversar com ele diz *“Você é meu aluno ou, não é? Você tá comigo*

ou não tá? Minha turma é comigo, se você é meu aluno eu quero você dentro da sala, se não é (meu aluno) amanhã você vem direto para esse banco” (Nota do Diário de bordo).

A atitude da professora de não pegar o estudante à força, de não gritar com ele, e sim de tentar convencê-lo pela lógica, que ela mesmo cria, demonstra que a exigência e o compromisso que constituem a profissionalidade docente de Sofia são atravessados pela relação dialógica entre professor e aluno. Nesse momento construímos o indicador de que para Sofia, sua autoexigência em relação às efetividades da atividade educativa não se expressa por ações arbitrárias, mas por interrelações que provocam e favorecem reflexões.

O indicador acima se sustenta pela forma como a professora lida com as brincadeiras de Hugo no cotidiano da sala de aula. Vejamos um exemplo retirado do Diário de bordo: Ao realizar as atividades de rotina, a professora pergunta qual o dia da semana para Hugo, ele olha para o calendário e responde quinta-feira quando na verdade é quarta-feira. A professora pede para ele olhar o calendário novamente, pergunta que dia foi ontem, ela sabe que Hugo está de brincadeira. Hugo insiste na mesma resposta. A professora pede para que ele pense bem sobre sua resposta. Hugo, olha para a pesquisadora e para os colegas e sorrindo diz que é quinta-feira. A professora então concorda com Hugo e afirma que é quinta-feira, mas em seguida diz que é uma pena que não seja quarta-feira porque na quarta-feira tem parquinho. Hugo faz expressão de surpresa, pede para a professora esperar, diz que acha que se enganou, vai até o calendário e concorda que é mesmo quarta-feira.

Nessa situação, observamos que Sofia encontra, por meio do tensionamento, canais de comunicação para que Hugo responda de forma adequada à atividade. ‘Entrar na dele’ parece ser o caminho que a professora encontrou tanto para evitar embates como para provocar situações de reflexão, desenvolvimento e aprendizagem. O tensionamento, então, aparece para Sofia como possibilidade de gerar no estudante posicionamentos favorecedores ao desenvolvimento de sua prática.

As ações da professora, em ambas as situações, exemplificam a maneira como ela conduz as ações pedagógicas de forma a atender as exigências do ambiente educacional o que expressa compromisso com sua profissionalidade docente. Ao mesmo tempo, as ações citadas nos possibilitam também observar que a organização e o cumprimento das regras e rotina escolar não são conduzidos de forma arbitrária, pelo contrário, Sofia se articula com o clima de humor que orienta a resposta de Hugo e provoca o estudante para que ele próprio repense suas atitudes e assim faça escolhas adequadas diante das demandas escolares.

Essa observação nos possibilita mais uma vez entender que a exigência que constitui subjetivamente a profissionalidade de Sofia não se configura como ação intransigente, mas

como uma ação que incorpora as necessidades singulares do estudante às demandas da professora e do processo de escolarização o que converge com o indicador construído.

O esforço em incorporar as necessidades específicas da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante com NEE às exigências escolares aparecem constituindo a profissionalidade docente de Sofia quando a professora demonstra preocupação com questões que podem favorecer ou desfavorecer a aprendizagem de Hugo:

“Tem horas que eu fico em cima do muro, se eu for muito dura com ele. É bom? É ruim? Quando ele está em um momento de crise dar uma postura mais enérgica com ele... É bom? É ruim? Então você fica o tempo inteiro tentando acertar ...” (Trecho de Dinâmica Conversacional).

O paralelo, entre a necessidade de cumprir com as exigências escolares e a preocupação com as especificidades do desenvolvimento do estudante com NEE, também fica evidente no momento da entrevista:

Pesquisadora: Como que ao longo do ano você fez para acompanhar a aprendizagem do Hugo e avaliar. Qual foi sua estratégia?

Professora: As avaliações partiram, lógico de registros, dos próprios relatórios, das próprias adequações [...], mas assim partindo muito da observação. Isso aqui deixa ele mais nervoso? Isso aqui deixa menos? [...] Que tipo de atividade deixa ele fluir mais? Não tirando dele as responsabilidades de um 1º ano, porque ele é um estudante de 1º ano.

Sofia conduz suas ações atentando-se às reações de Hugo, mas os objetivos a serem alcançados em uma turma de 1º ano continuam sendo guia da prática pedagógica o que pode justificar a frase *“então você fica o tempo inteiro tentando acertar”*.

A articulação dos elementos que constituem as expressões da professora, citadas anteriormente, nos possibilita compreender que o compromisso e a exigência que constituem a profissionalidade da docente emergem no ambiente escolar integrando as necessidades do estudante com NEE às demandas institucionais o que nos possibilita construir o indicador de que as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante com Necessidades Educacionais Especiais redimensionam a prática docente, mas essa reconfiguração da prática tem como objetivo o próprio desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Por fim, ao analisarmos o perfil profissional de Sofia percebemos que, ainda que configurada por sentidos subjetivos relacionados ao compromisso e a exigência, o perfil profissional da professora participante da pesquisa também se organiza, de forma amalgamada, por sentidos subjetivos que reconhecem e valorizam o caráter gerador de produções singulares do estudante.

Quando retomamos episódios como o dia em que Hugo afirma que é quarta-feira mesmo sabendo que não é, e ao dia em que ele se irrita e fica fora da sala de aula sentado em um banco, e pensamos nas maneiras como Sofia conduz as situações percebemos que, o compromisso e a exigência configurados subjetivamente na prática pedagógica de Sofia possibilita que Hugo se inscreva em seu processo de ensino-aprendizagem, pois permite o estudante a oportunidade de pensar sobre o conflito vivido por ele e decidir que caminho tomar.

A partir disso, percebemos que o reconhecimento e a valorização da capacidade de posicionamento do estudante atravessam produções subjetivas de Sofia e tornam-se fontes muito ricas e importantes tanto para a organização do processo de ensino-aprendizagem como para o favorecimento de sentidos subjetivos relacionados ao desenvolvimento e à autonomia do estudante.

O reconhecimento e a valorização da capacidade de posicionamento do estudante atravessando a forma como Sofia subjetiva sua profissionalidade docente também ficam evidentes pelo seguinte trecho da entrevista:

Professora: [...] *eu tenho muita dificuldade assim... de trabalhar com crianças que não se identificam comigo.*

Pesquisadora: *Ah, sim. Aham!*

Professora: *Sabe, assim... aqueles que tão te desafiando o tempo inteiro e te colocando assim, vamos dizer, entre aspas, em cima do muro o tempo inteiro...*

Pesquisadora: *Mas ele (Hugo) te desafia o tempo inteiro! Se você for pensar...*

Professora: [...] *Ele me questiona muito, assim, ele põe as minhas falas, as minhas atitudes muito em xeque, assim, o tempo inteiro [...] talvez as pessoas vejam isso como invadir o seu espaço enquanto educador, eu não vejo dessa forma. Quando dá, quando eu vejo que está uma coisa exagerada que ele já está extrapolando eu vou lá e corto, né?! De certa forma coloco a questão da... não do autoritarismo, mas da minha autoridade enquanto profissional que é... que de fato eu tenho, mas que não tira o papel dele! De questionar, nem de... né?! De me colocar em xeque... normal!*

A maneira como Sofia responde ao questionamento da pesquisadora nos possibilita observar que a capacidade de posicionamento do estudante é algo que participa da configuração da sua profissionalidade docente uma vez que ela interpreta que questionar o professor, colocá-lo em xeque é, para ela, algo normal e que o desenvolvimento da ação docente não implica em anular o papel do estudante, o que também nos dá indícios de sentidos subjetivos de Sofia relacionados à forma como ela configura a relação professor-aluno.

Entendemos assim que, a forma como se organiza subjetivamente a profissionalidade docente de Sofia acontece no limite da produção simbólica onde ao mesmo tempo em que se desenvolve também contribui para o desenvolvimento ao fomentar a geração de sentidos

subjetivos favorecedores à aprendizagem e à emergência do estudante enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de análise e construção do perfil profissional da docente favoreceu para que levantássemos hipóteses acerca de suas produções subjetivas em relação a aprendizagem e a avaliação do estudante com NEE e sobre isso, desenvolvemos o próximo tópico.

6.3 Aprendizagem e avaliação do estudante com NEE: produções subjetivas da professora Sofia

A avaliação da aprendizagem, segundo Anache (2012, p. 228), “é uma prática que adquire múltiplos sentidos, a partir da compreensão que se tem do processo de aprender”. Dessa forma, para compreendermos a configuração subjetiva de Sofia relacionada à avaliação do estudante com Necessidade Educacionais Especiais, foi necessário, primeiramente, investigar como que a concepção de aprender aparece configurada na história e na experiência de Sofia e investigar como essa concepção emerge ao longo do processo avaliativo da professora uma vez que, como já dito anteriormente, compreendemos que a configuração subjetiva do professor relacionada à avaliação emerge de uma configuração subjetiva mais ampla no qual diversos elementos se imbricam. Nesse sentido, são apresentados a seguir aspectos que julgamos estar na base da constituição da profissionalidade docente de Sofia.

6.3.1 “Porque você dizer que o menino aprendeu... O que que é aprendeu?” – Aprendizagem em foco

A primeira roda de conversa, que tive com o grupo de professores interessados na pesquisa, me proporcionou as primeiras informações. Nessa ocasião, a pesquisadora trouxe como proposta o debate em torno das diferentes experiências de vida e aprendizagem de cada profissional. Como atividade inicial, os professores participantes foram convidados a listar 5 coisas que haviam aprendido, como já explicitado.

Sofia chamou a atenção porque, diferentemente de outros participantes, ela realizou essa parte da atividade muito rápido e ainda brincou dizendo em voz alta ‘*Eu aprendo quando quero, quando não quero não aprendo*’ o que, a princípio para a pesquisadora foi interpretado, como pouco interesse e envolvimento com a atividade realizada por parte da professora. Nesse momento, a pesquisadora também levantava a hipótese de que Sofia configurava a aprendizagem como um processo ligado à vontade consciente do indivíduo querer ou não aprender.

Ao falar sobre aprendizagem e comentar sobre as coisas que aprendeu, Sofia não só expressou uma outra concepção diferente da interpretada no início como também forneceu informações que possibilitaram construir indicadores relacionados à forma como ela subjetiva sua profissionalidade docente.

Ao comentar sua lista de aprendizagens, Sofia comentou situações do passado e do presente para ela muito desafiadoras nos quais citamos a experiência de aprender, constantemente a ser mãe, a necessidade de aprender a enfrentar os medos e sonhar sem culpa e o desafio de aprender a enfrentar paradigmas sexistas dentro do ambiente familiar.

Nesse momento, compreendemos que a forma como Sofia subjetiva a experiência de aprender emerge configurada nas diversas posições sociais que ela ocupa (mãe, filha, mulher) no qual o desafio é parte dessa constituição.

O desafio também aparece constituindo o processo de aprendizagem quando, em um momento de observação em sala de aula, Sofia fala para a pesquisadora que Hugo tem dificuldade para terminar o Teste da Psicogênese, uma atividade diagnóstica que tem como objetivo identificar as hipóteses e níveis da escrita dos estudantes em processo de alfabetização, porque para ele é uma atividade maçante e de reprodução. De acordo com Sofia, se aquela fosse uma atividade de desafio, Hugo se envolveria de tal forma que mesmo que ele tivesse dificuldade para fazer, ele não desistiria de finalizar.

O complemento de frases mostra:

A escola... desafiante

A sala de aula... é um desafio

Os alunos... são desafiantes

A inclusão... desafios

Eu aprendo quando... sou desafiada

A fim de compreendermos de forma consistente e congruente as produções subjetivas de Sofia relacionadas à aprendizagem retomamos, novamente, ao momento da primeira roda de conversa. Na ocasião, ao se referir de forma específica à aprendizagem escolar e à sua experiência docente, Sofia diz que acredita que a aprendizagem passa por questões emocionais o que demonstra coerência com os próprios exemplos de vida que a professora trouxe sobre aprender.

As experiências de infância, as vivências sociais, o desejo de sonhar sem remorso foram exemplos de aprendizagem trazidos pela professora que pela sua própria forma de falar e se posicionar evidenciam, em Sofia, grande impacto emocional.

O valor que a dimensão emocional tem para Sofia pôde, ao longo da pesquisa, ser observado no cotidiano escolar, pois essa dimensão aparece conduzindo tanto momentos de ensino como momentos de avaliação. O entrelaçamento desses momentos e o valor dado à dimensão emocional pode ser percebido pelo seguinte trecho da entrevista:

Pesquisadora: *Como que ao longo do ano você fez para acompanhar a aprendizagem do Hugo, avaliar... Qual foi sua estratégia durante o ano?*

Professora: *Na verdade, o princípio é a observação, né?! Porque assim... tem que avaliar muito como que ele está emocionalmente no dia. Porque não é... por mais que eu tenha uns objetivos que não é só para o Hugo, mas para toda a turma, dependendo de como ele chega emocionalmente eu tenho que mudar um pouco essa estratégia. Então, até onde eu vou cobrar as coisas dele no dia que ele tá em crise ou... já vem com alguma frustração ou acontece alguma coisa aqui, né, na escola...*

A resposta inicial da professora nos remete a uma representação social da avaliação formativa onde a observação é o ponto chave do processo avaliativo, pois por meio dela temos condições de identificar mais facilmente as dificuldades e necessidades do estudante. No entanto, ao dizer que o princípio é a observação, Sofia não se refere à observação das atividades ou das hipóteses da criança, mas da dimensão emocional envolvida no processo educativo.

O valor do envolvimento emocional no processo de aprendizagem, constituindo a profissionalidade docente de Sofia, se expressa também quando, no momento da entrevista, pesquisadora e docente conversam sobre Daniel²⁴ um estudante com NEE que Sofia teve no passado e que no momento atual tem sido visto, constantemente, fora da sala de aula ou na direção:

Professora: [...] *como que ele vai dá o melhor para uma pessoa que fica esbravejando, gritando, reclamando, te colocando para menos, nunca... né... apostando em você, nunca confiando em você? Porque assim a gente exige, lógico, eles sabem que você está exigindo, ele sabe que você está colocando, ele, em prova ali, né?! Seu eu tô bom, se eu tô ruim, mas assim de uma forma respeitosa, não de uma forma que vai diminuindo a pessoa* (Trecho retirado da entrevista).

Observamos que a fala da professora Sofia vai de encontro com a afirmação de Luckesi (2011, p. 269) de que “sem acolhimento, vem a recusa, a exclusão, que significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem quer que seja”.

Observamos ainda que o trecho acima reúne todas as informações anteriormente observadas: a compreensão do processo de aprender como algo que envolve desafios “*ele sabe*

²⁴ Nome fictício

que você está colocando, ele, em prova ali, né?!” e o valor do envolvimento emocional neste processo *“como que ele vai dá o melhor...”*. Consideramos assim que o conjunto de informações apresentadas, relacionadas a forma como Sofia entende o processo de aprendizagem, pode ser um indicador de que para ela a aprendizagem emerge como processo desafiador no qual o indivíduo se envolve emocionalmente.

Considerando ainda a maneira como Sofia fala sobre a situação de Daniel, observamos a relação que ela faz das ações da professora atual com o resultado da aprendizagem do estudante o que nos possibilitou perceber não só o destaque da dimensão emocional que envolve o processo de aprendizagem como também o valor que a relação professor-aluno assume para Sofia.

Durante entrevista, buscando compreender mais o valor que Sofia dá a relação no processo de ensino-aprendizagem, a pesquisadora aproveita a fala anterior de Sofia sobre a relação de Daniel e sua professora atual e pergunta como, que na visão dela, o professor faz para constituir boas relações com os estudantes no ambiente de sala de aula e ela então responde:

“[...] é do ser humano ter mais afinidade com uns e menos com outros, não é maldade, mas como é uma questão de aprendizagem e de troca você não pode estabelecer a negativa aí. Embora você não tenha tanta afinidade com alguns, essas relações têm que ser estabelecidas, porque na minha cabeça não tem uma boa aprendizagem se não tem uma boa relação. Não é paparicar, é a criança se sentir confortável com você”.

Observamos que Sofia faz um elo: para se ter como resultado uma boa aprendizagem há de se ter uma boa relação entre professor-aluno. Esse elo nos permite compreender uma recursividade que conduz a prática profissional de Sofia, o entendimento de que a relação constitui a aprendizagem e que a aprendizagem se constitui na relação. Essa compreensão nos sinaliza que para ela a aprendizagem também é sociorrelacional e que por isso vai além da assimilação de conteúdos.

A expressão de sentidos subjetivos relacionados ao valor dado à relação professor-aluno aparece, assim como a dimensão emocional, constituindo a profissionalidade docente e conduzindo diferentes momentos da prática e da pesquisa.

No momento da entrevista:

“[...] eu tenho muita dificuldade assim... de trabalhar com crianças que não se identificam comigo”.

Pelo complemento de frases:

A relação... é tudo
Aprender... troca

Durante o Conselho de Classe:

“[...] eu acho o Hugo muito bacana. Nossa!!! Assim... eu me encanto, assim... eu não sei quem se identificou mais, se foi ele comigo ou se ... eu acho que mais fui eu!”

Em um dos momentos de Dinâmica Conversacional, Sofia também expressa o valor dado à relação quando fala sobre sua preocupação com a impossibilidade de um documento como o Registro de Avaliação revelar as relações estabelecidas em sala de aula. De acordo com ela, na maioria das vezes o que está escrito no documento não evidencia a importância que a relação professor-aluno teve para aquele determinado resultado o que nos mostra que, para Sofia, compreender as relações estabelecidas entre professor-aluno é fundamental para entender o processo de ensino-aprendizagem.

Ao reunirmos todas informações acima, observamos que o valor da relação aparece para Sofia constituindo e regulando ao mesmo tempo o processo de aprender. Isso nos possibilita entender que o envolvimento emocional, que atravessa a forma como Sofia subjetiva a aprendizagem, aparece amalgamado à compreensão de que seus objetivos enquanto professora dependem também do tecido relacional professor-aluno indicando que, para ela, a dimensão emocional e relacional constituem o processo de ensino-aprendizagem e disso depende o desenvolvimento do trabalho docente.

Essa compreensão foi possível de ser analisada também quando, em um momento de conversa informal, Sofia relata ter ficado muito frustrada com ela mesmo em uma situação em que Hugo ficou nervoso no recreio e se recusava a entrar na sala e ela, por avaliar que já tinha tido muitos avanços em relação ao seu comportamento, tentou colocá-lo dentro da sala. Sofia disse que sua atitude foi na intenção de mostrar que aquele comportamento de Hugo desagradava e que ele precisava cumprir as regras como o restante da turma, mas disse também que o olhar do estudante lançado à ela, seguido de sua fuga, a fizeram sentir medo de que esta única atitude de força desconstruísse toda a relação que havia sido estabelecida entre eles, o laço afetivo e, conseqüentemente, seu trabalho.

As questões que a professora levanta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem tanto de Hugo como de Daniel representam a importância que Sofia dá a relação professor-aluno

dentro de sua prática profissional. Relação essa onde professor e aluno se envolvem emocionalmente.

O valor que a docente confere ao envolvimento emocional e a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem nos possibilita entender que a aprendizagem para Sofia não se constitui como um processo de assimilação, simples e unicamente cognitivo, e sim como processo complexo permeado por diversos fatores.

Essa compreensão foi possível de ser observada também quando Sofia relatou à pesquisadora uma conversa que teve com outro professor. Na ocasião, o professor citado dizia que ia registrar no RAV que sua estudante, naquele bimestre, não havia aprendido nada. Sofia ao contar a situação para a pesquisadora diz:

Porque você dizer que o menino aprendeu ou não aprendeu... O que que é aprendeu???
Não existe ninguém que não tenha aprendido nada! (Trecho de Dinâmica Conversacional).

A fala de Sofia expressa um entendimento de que a aprendizagem ultrapassa o universo da sala de aula e o espaço escolar o que nos possibilita confirmar que, para a docente, a concepção de aprendizagem vai além da assimilação de conteúdos.

Uma vez que compreendemos que, para Sofia, a aprendizagem vai além da assimilação de conteúdos buscamos investigar a forma como ela entende esse processo e identificamos expressões da professora que indicam para a complexidade com que ela compreende o processo de aprender. Observamos que Sofia mesmo sem ter recursos teóricos compreende singularidades subjetivas desse processo.

O modo como Sofia compreende a complexidade do processo de aprendizagem aparece durante o momento do Conselho de Classe quando Sofia ao falar sobre Hugo relata uma situação em que ele não quis participar de uma atividade coletiva em que precisava sair da sala e o trabalho que deu para convencê-lo a participar. Ao falar sobre a situação e sobre o processo de aprendizagem do estudante, a professora encadeia um conjunto de relatos sobre experiências e situações vividas por ele dentro e fora do ambiente escolar. Para explicar seu ponto de vista utiliza de expressões como “*E aí eu vou fazer todas as relações...*”, “*Tudo isso aí reflete bem aqui...*” e “*Onde vem a descarga disso aqui tudinho, desses problemas aqui? Bem aqui dentro dessa sala aqui*” (e aponta em direção à sua sala de aula).

As reflexões que a docente traz para o grupo de professores e coordenadores no Conselho de Classe mostram que, para ela, os diversos movimentos singulares e sociais que participam da vida e da história de Hugo assim como as emoções geradas nesses diferentes espaços se interligam ao contexto de ensino-aprendizagem escolar e configuram a experiência

de aprender do estudante revelando a compreensão de que “não é apenas o intelecto que intervém na aprendizagem, mas o sistema humano complexo, no qual se articulam dimensões cognitivas, afetivas, relacionais, personológicas etc., por meio da produção de sentidos subjetivos” (VAZ; MADEIRA-COELHO, 2019, p. 35).

As preocupações de Sofia nos permitem entender também que, no desenvolvimento da sua profissionalidade docente, avaliar o desenvolvimento do estudante com NEE passa, entre outros, pela observação da trama entre a produção de sentidos subjetivos presentes na ação de aprender e a subjetividade social, atravessadas pelo individual e coletivo, que singulariza cada estudante, isto é, a prática avaliativa da professora implica em uma compreensão de que a aprendizagem funciona como um sistema complexo que “não se reduz às funções intelectuais-cognitivas, mas amplia-se nas relações estabelecidas, em um sistema simbólico-emocional configurado ao longo das vivências subjetivas de cada sujeito” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 113) nos mais diversos contextos dos quais ele participa.

Uma outra observação possível é que Sofia não analisa o desenvolvimento e a aprendizagem de Hugo diretamente pelo Transtorno do Espectro Autista. Mesmo que não teorize sobre sua fala, Sofia apresenta uma compreensão de que, os sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem não correspondem à estados orgânicos, isto é, não aparecem associados pelo TEA de modo direto, mas por meio de configurações subjetivas muito diversas no qual o Transtorno aparece apenas como um elemento constituinte da complexa rede que envolve o desenvolvimento de Hugo.

Apesar de Sofia utilizar o termo refletir como causa e efeito - Hugo está com problemas e por isso apresenta dificuldades na escola - sugerindo à pesquisadora uma compreensão de que o meio exerce influência direta em sua aprendizagem, em outra circunstância foi possível observá-la demonstrando um entendimento de que a configuração subjetiva da aprendizagem depende do ambiente social e, ao mesmo tempo, das próprias produções do estudante.

Em um momento de conversa informal na hora do recreio onde estão 3 professoras e a pesquisadora, uma das professoras fala sobre uma situação de racismo que ela observa na sala de aula e conclui que esse fenômeno depende e é, muitas vezes reforçado pelas experiências familiares que o estudante vivencia. Sofia ao opinar sobre o assunto diz que compreende que as experiências do estudante colaboram na forma como ele age, mas ressalta que muitas pessoas vivenciam as mesmas experiências, contudo essas experiências têm um significado diferente para cada uma delas. Sofia ainda completa seu pensamento dizendo que os professores não podem deixar desenvolver trabalhos para combater o racismo, mas que não há como garantir

um efeito positivo porque depende também da forma como o estudante se apropria e singulariza as informações que obtém.

A análise dos dois momentos citados, o Conselho de Classe e a conversa no recreio, e as expressões subjetivas anteriores de Sofia relacionadas à aprendizagem nos possibilita compreender que mesmo que a professora não teorize sobre suas falas ela considera a dimensão subjetiva que envolve a aprendizagem onde se imbricam aspectos da subjetividade social e da subjetividade individual uma vez que ela expressa a compreensão de que a aprendizagem vai além do processo cognitivo de compreender significados.

Dessa forma, congruente aos indicadores construídos, levantamos a hipótese de que, no ambiente escolar, a aprendizagem se configura para Sofia como processo que entrelaça aspectos sociais e singulares no qual o resultado depende também do envolvimento emocional e da relação professor-aluno constituída nesse processo.

Uma vez levantada tal hipótese investigamos e confrontamos produções subjetivas da professora relacionadas, de forma específica, à aprendizagem e à avaliação do estudante com NEE.

6.3.2 “[...] Mas ele é tantas outras coisas além daquilo!” – Sentidos subjetivos de Sofia relacionados ao estudante com NEE

Conforme os objetivos da pesquisa, trazemos para a discussão produções subjetivas da docente relacionadas ao estudante com NEE à fim de compreender como essas produções participam da sua prática avaliativa. Iniciamos este tópico, destacando um momento da pesquisa em que a professora fala sobre como ela faz para estabelecer boas relações no ambiente da sala de aula.

Na ocasião, a professora relata que as estratégias utilizadas dependem de cada aluno porque, de acordo com ela, a estratégia que dá certo com uma criança pode não dar certo com outra o que a faz concluir seu pensamento dizendo “... *as pessoas são diferentes, as pessoas não são iguais*”.

A atenção da professora para a forma como cada estudante responde às estratégias e a compreensão de que as respostas são diferentes porque as pessoas não são iguais mostram que ela reconhece, ainda que não teorize, a dimensão singular que envolve o processo de ensino-aprendizagem e a valorização dessa dimensão aparece no entendimento da professora de que, para cada estudante, se faz necessário uma estratégia diferente.

Observamos que a visão singular da professora para cada estudante favoreceu para que a docente se interessasse por aprender e descobrir cada dia mais sobre o funcionamento do

estudante Hugo. Por sua vez, esse interesse aparece como favorecedor de sentidos subjetivos que colaboram para romper com concepções homogeneizadoras e deterministas relacionadas ao estudante com NEE. Essa interpretação aparece pelo conjunto de informações da entrevista.

De modo geral durante a entrevista, a professora relatou sobre o receio que teve no início do ano sobre como trabalhar com Hugo, pois já havia ouvido muitos relatos sobre o fato de ele não ficar na sala de aula, sobre ele bater nos colegas e sobre a necessidade de, constantemente, precisar chamar a mãe do estudante para comparecer à escola confirmando as pesquisas de Santos (2010) e Cordeiro (2015) no sentido de afirmarem que o receio do trabalho com os estudantes com NEE está fortemente marcado na subjetividade social da escola inclusiva. No entanto, fica evidente pelo trecho abaixo que o reconhecimento e a valorização da dimensão singular do estudante possibilitaram Sofia romper com os paradigmas institucionais, analisar criticamente o discurso hegemônico em torno do comportamento de Hugo e ressignificar suas concepções:

“...eu não conhecia a pessoa do Hugo, a pessoa física do Hugo. Eu conhecia relato de histórias e histórias muito... [...] nesse sentido o relatório me ajudou porque eu fui em coisas pontuais: ele faz isso, ele não fez (citando o que estava escrito no RAV do ano anterior), ele... Em que momentos ele faz isso? É sempre que ele faz isso? É com todas as pessoas que ele faz isso? É só na escola? É só em casa? [...] Porque a ideia que tinha pelos relatos e pelos relatórios é que ele era uma criança em crise o tempo inteiro, assim... descontrolada emocionalmente. E ele não é assim” (Trecho retirado da entrevista).

O conjunto dessas informações nos possibilita compreender que o reconhecimento e a valorização da dimensão singular do estudante favorecem para que Sofia questione o institucionalizado, levante hipóteses sobre o comportamento de Hugo e, também quebre com paradigmas que permeiam e homogeneizam o comportamento da criança abrindo caminhos e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem negligenciados por um longo tempo no ambiente escolar em razão das pré-concebidas deficiências.

Desta maneira, podemos entender que reconhecer e valorizar a dimensão singular no contexto da escola inclusiva possibilita não só superar a ideia de assimilação como processo essencial do ensino, que prioriza o externo e sufoca qualquer tipo de produção individual, como também possibilita ao professor investigar as necessidades do estudante com NEE abrindo espaços singulares de intervenção empregadas na direção da aprendizagem.

Sofia ao afirmar ‘e ele não é assim’ dá testemunho do valor do reconhecimento e da valorização da dimensão singular do estudante com NEE para a educação inclusiva demonstrando que, além de favorecer a uma reconfiguração de sentidos subjetivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, o reconhecimento e a valorização da

dimensão singular também possibilita compreender e visibilizar os diversos outros elementos que participam da constituição do estudante com NEE e que muitas das vezes permanecem ocultos pela representação social institucionalizada.

Um processo de ensino-aprendizagem que seja configurado de modo a reconhecer e valorizar o caráter gerador de produções singulares do estudante com NEE desconsidera o modelo médico-clínico que estabelece características generalizantes. Essa análise nos possibilita afirmar que se, no contexto da escola inclusiva, os estudantes com NEE fossem verdadeiramente compreendidos em sua singularidade “possivelmente livraria muitos desses alunos de rótulos estereotipados procedentes da desconsideração da forma diversa que eles têm de compreender e de se posicionar frente ao conhecimento” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 145).

Um outro exemplo sobre essa interpretação aparece em forma de preocupação quando pesquisadora e professora conversam sobre o RAV de Hugo e Sofia diz:

“Eu fico com uma série de ponderações quando vou fazer o relatório do Hugo, porque os relatórios dele são muito punk. Diz muito dele, mas aquilo que diz dele... que ele é aquilo ali, mas ele é tantas outras coisas além daquilo! Pra mim!” (Trecho de Dinâmica Conversacional).

É possível perceber que Sofia não deslegitima os Registros de Avaliação anteriores à ela o que fica evidente pelas afirmações *‘Diz muito dele...’* e *‘...ele é aquilo ali...’*, porém quando ela diz *‘mas ele é tantas outras coisas’* e conclui com a frase *‘Para mim!’* ela evidencia uma produção própria e singular sobre a representação do estudante que não só rompe com o institucionalizado como também evidencia o reconhecimento do caráter multidimensional, recursivo e contraditório da dimensão humana envolvido no processo de aprendizagem.

Tais fatos nos ajudaram a construir o indicador de que, para Sofia, o interesse provocado pelo reconhecimento e pela valorização da dimensão singular favorece à uma configuração de sentidos subjetivos relacionados ao estudante com NEE que compreende a constituição humana como complexa contribuindo para a superação de concepções homogeneizadoras e deterministas no contexto da educação inclusiva.

A forma como Sofia lida com uma situação inesperada em sala de aula nos ajuda a confirmar o indicador construído. Na ocasião, em um dado momento de observação em sala de aula Hugo se irrita com uma determinada situação, chora, tenta agredir a Educadora Social Voluntária, sai da sala, volta e se encolhe em um canto. A professora, após o ocorrido, se aproxima da pesquisadora e diz que todo aquele acontecido representava uma parte de quem

era o estudante, mas que ele não podia ser resumido àquele momento observado. Parafraseando a professora: Hugo não era aquilo, ou só aquilo, mas ele também era aquilo!

O que a professora buscava evidenciar à pesquisadora era a complexidade da constituição humana que muitas vezes no ambiente escolar, em especial no contexto da educação inclusiva, é suprimida em detrimento de uma padronização que visa determinar o comportamento humano.

A preocupação da professora sobre a forma como a pesquisadora interpretava o comportamento de Hugo expressam sentidos subjetivos de Sofia opostos à concepções homogeneizadoras e deterministas no ambiente escolar e isso nos abre possibilidades para entender como que Sofia, no contexto da escola inclusiva, subjetiva aspectos avaliativos do estudante com NEE.

Até o momento, destacamos que a visão singular que Sofia demonstra para cada estudante favorece para que a professora se interesse por aprender e descobrir cada dia mais sobre o estudante Hugo. Esse interesse aparece como favorecedor de sentidos subjetivos que contribuem para que Sofia compreenda que muitos elementos que constituem o estudante com NEE permanecem ocultos ao ambiente escolar devido a uma representação social que se perpetua na escola. Por sua vez, essa compreensão também possibilita a professora ressignificar suas concepções, romper com paradigmas homogeneizadores e abrir novos caminhos de subjetivação relacionados ao estudante com NEE que se desdobram em sua prática docente.

De forma específica à prática avaliativa, observamos que os sentidos subjetivos que emergem a partir do reconhecimento e da valorização da dimensão singular do estudante contribuem para que a professora compreenda que as informações que obteve, anteriormente, sobre Hugo representam um recorte de uma experiência anterior vivida e não um comportamento homogêneo, linear e determinado de Hugo.

“Porque a ideia que tinha pelos relatos e pelos relatórios é que ele era uma criança em crise o tempo inteiro, assim... descontrolada emocionalmente. E ele não é assim.” (Trecho retirado da entrevista).

“[...] será que é válido eu colocar lá o que aconteceu, uma crise, muito crise? Ele não é crise todo dia! Ele é uma crise assim em um momento muito... né?! Assim... É uma coisa que choca a crise? É impactante? É. Forte, fica ali na sua mente? Mas ele não é aquilo o tempo todo!” (Trecho de Roda de conversa).

A maneira como Sofia fala dos Registros de Avaliação anteriores e as questões que levanta sobre a maneira como este documento tem sido feito ao longo dos anos, e a relevância

de determinadas informações, nos possibilita identificar a emergência de produções simbólico-emocionais que favorecem a uma configuração subjetiva relacionada a avaliação do estudante com NEE.

Seguramente, a forma como Sofia subjetiva questões relacionadas à avaliação do estudante com NEE aparecem atravessadas pelo reconhecimento e pela valorização da dimensão singular do estudante, no entanto, outras informações nos permitem identificar que o valor do que foi registrado nos documentos anteriores também se imbrica a esse processo subjetivo. Essas informações aparecem pela entrevista:

“Então, os relatórios do Hugo ajudam. Lógico que ajudam porque tá falando dele, é ele ali...”

Pelo complemento de frases:

O passado... é histórico

Pelo sistema de Dinâmica Conversacional:

(Falando sobre o Registro de Avaliação de Hugo) *“Diz muito dele [...] que ele é aquilo ali...”*

Ao analisarmos as informações relacionadas à avaliação do estudante com NEE, observamos que Sofia não deslegitima as avaliações anteriores a ela e que essas avaliações, pelo seu caráter histórico, apresentam valor para a docente. No entanto, é possível observar também que as informações das avaliações anteriores não aparecem por si só como suficientes para Sofia nos indicando que, para ela, a avaliação pelo seu caráter histórico revela elementos que participam da constituição do estudante com NEE, porém, de forma complexa e contraditória, essa mesma avaliação não tem potência para desvelar toda a configuração dessa constituição.

A maneira como Sofia responde a última pergunta da entrevista nos ajuda a evidenciar essa interpretação:

Pesquisadora: *Para o próximo ano o que você pensa que seja fundamental?*

Professora: *“Para o próximo ano o que que é fundamental: a pessoa que pegar, eu falo isso... o profissional que pegar entender que ali não é uma caixinha pronta. Sabe, assim... aquela criança que... todo mundo... lógico que... né, tem... todo mundo muda! Mas ali, não pode avaliar o Hugo nem pelos relatórios anteriores a mim, nem pelos meus relatórios só, porque dependendo da pessoa que ele convive ele transpõe determinadas... faz determinadas*

situações acontecerem, entendeu? Pode ser mais explosivo ou menos explosivo, pode querer realizar as atividades, como pode não querer realizar. Então, os relatórios do Hugo ajudam. Lógico que ajudam porque tá falando dele, é ele ali, mas não adianta a pessoa querer estabelecer tudo só por aquilo ali não...”.

A qualidade da resposta de Sofia além de reforçar os indicadores, anteriormente, construídos nos possibilita também destacar outro elemento que participa da forma como Sofia subjetiva aspectos relacionados ao estudante com NEE: a compreensão do comportamento do estudante com NEE e seu processo de ensino-aprendizagem como processos dinâmicos.

Pelo trecho citado da entrevista, é possível observar que Sofia não se refere ao futuro dando pareceres absolutos, determinados, imutáveis ou perpétuos sobre o comportamento, a aprendizagem e o desenvolvimento de Hugo o que expressa sentidos subjetivos que revelam que, para a profissional, apesar de haver na escola um histórico do estudante relevante ao processo de ensino-aprendizagem, o caráter dinâmico no qual o processo de ensino-aprendizagem e o comportamento humano estão imersos favorece à mudanças e por isso não possibilita determinar a forma como o estudante com NEE, no futuro, vai atuar. Essa análise apresenta congruência quando analisamos os seguintes trechos do complemento de frases:

*O tempo... muda o ser humano
Hugo... caixa de surpresa*

Ao analisarmos as informações anteriores, observamos que imbricada à compreensão do caráter complexo e dinâmico no qual o comportamento e a aprendizagem do estudante com NEE estão envolvidos aparece mais uma vez o valor que Sofia confere a relação professor-aluno. Podemos perceber, pela fala anteriormente citada, que Sofia faz uma relação entre o caráter dinâmico do futuro comportamento e a aprendizagem de Hugo com a qualidade do tecido relacional que será estabelecido futuramente, ou seja, para ela, os processos de desenvolvimento e aprendizagem de Hugo não estão dados e dependem, entre outros fatores, da constituição do tecido relacional professor-aluno.

Consideramos que entre os diversos fatores que permeiam o processo de ensino-aprendizagem a qualidade do tecido relacional aparece com força, ao longo da pesquisa, marcando as produções subjetivas de Sofia relacionadas ao estudante com NEE e se estende na forma como ela subjetiva, no contexto da inclusão, o processo avaliativo.

Buscando coerência e congruência à pesquisa, abrimos espaço para aprofundar a discussão em torno do valor que Sofia confere ao tecido relacional. Essa discussão nos possibilita compreender como o valor que Sofia dá a relação professor-aluno se desdobra em

produções simbólico-emocionais relacionadas à avaliação do estudante com NEE configurando subjetivamente a forma como ela avalia esse estudante e como isso se imbrica ao exposto até o momento.

6.4 O valor da qualidade do tecido relacional e os desdobramentos na compreensão de sentidos subjetivos de Sofia relacionados à avaliação do estudante com NEE

Observamos que o valor que Sofia confere à relação professor-aluno aparece, ao longo da pesquisa, conduzindo sua prática e marcando diferentes expressões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, entre elas estão: o fato de Sofia sugerir a troca da primeira ESV que acompanhava Hugo por perceber que eles não tinham uma boa relação, o episódio em que ela coloca Hugo para dentro da sala de forma intransigente e depois se preocupa com a possibilidade de ter quebrado com o vínculo estabelecido entre eles, a fala onde expressa a compreensão de que não há uma boa aprendizagem sem que haja uma boa relação, o momento em que revela que tem dificuldades de trabalhar com crianças que não se identificam com ela, o entendimento de que o comportamento futuro de Hugo dependerá da relação que for estabelecida, e outros.

Quando reunimos as informações acima e analisamos o conjunto dessas expressões temos condição de afirmar que a qualidade do tecido relacional constitui aspectos importantes da subjetividade docente de Sofia relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE. Entre esses aspectos percebemos, ao longo da pesquisa, que está a forma como ela configura, no contexto da inclusão, aspectos avaliativos.

A maneira como Sofia começa a falar sobre Hugo no Conselho de Classe por exemplo, evidencia um momento em que a configuração subjetiva da professora, relacionada à avaliação do estudante com NEE, emerge constituída pela qualidade do tecido relacional:

“Hugo é assim uma crian... Quem não quiser gostar dele, parabéns, tem muitos motivos para não gostar dele. Eu acho o Hugo muito bacana! Nossa, eu me encanto! Assim... eu não sei quem se identificou mais, se foi ele comigo ou se... eu acho que mais fui eu, sabe assim... porque ele é um universo muito particular” (Trecho retirado do momento do Conselho de Classe).

As palavras da professora, além da expressão de carinho enquanto fala do estudante mostram que, a qualidade do tecido relacional constituindo a subjetividade docente de Sofia gera produções simbólico-emocionais relacionadas ao estudante com NEE que se desdobram na forma como ela subjetiva, no contexto da inclusão, aspectos avaliativos. Observamos que, embora Sofia reconheça e não deslegitime as dificuldades que envolvem o trabalho com o

estudante com NEE, a qualidade da relação estabelecida entre ela e a criança, no cotidiano escolar, favoreceu uma avaliação singularizada que, nesse caso, foi capaz de ultrapassar paradigmas homogeneizadores e deterministas institucionalizados relacionados a criança com NEE.

Pela experiência profissional da pesquisadora é possível afirmar que, muitas vezes nas escolas do DF, o Conselho de Classe ao invés de ser usado como espaço de avaliação do trabalho pedagógico ele é utilizado como espaço para reforçar paradigmas institucionalizados que em relação ao estudante com NEE ganham força pela concepção médico-terapêutica. Quando analisamos essa afirmativa e relacionamos à fala de Sofia, observamos que a qualidade do tecido relacional professor-aluno pode gerar sentidos subjetivos capazes de inaugurar novas formas de avaliação diferentes da tradicionalmente institucionalizada.

Foi possível perceber que a qualidade do tecido relacional aparece não só conduzindo a prática avaliativa de Sofia como também configurando a forma como ela subjetiva a experiência de ser avaliado. Essa análise se expressa em um dos momentos da Dinâmica Conversacional:

“[...] se você se sente confortável, você consegue dá o seu melhor, talvez não seja aquilo que o adulto... a expectativa do adulto, mas a pessoa consegue dá o melhor dela”.

Observamos que Sofia faz uma relação entre sentir-se bem no ambiente educativo e realizar o melhor possível. Essa relação não só evidencia a forma como a qualidade do tecido relacional atravessa aspectos subjetivos da docente relacionados à avaliação como também indica que, para Sofia, sentidos subjetivos relacionados à confiança, uma vez favorecidos pela qualidade do tecido relacional, culminam no melhor desempenho possível do estudante.

Essa mesma compreensão aparece quando retomamos à preocupação de Sofia em relação a Daniel, seu antigo aluno, que nesse ano tem sido visto, constantemente, fora da sala de aula. De acordo com a professora, ela observa que a difícil relação que foi estabelecida entre a professora atual de Daniel e ele provoca uma barreira que favorece para que o estudante não se empenhe e ao mesmo tempo essa barreira também favorece para que a professora atual de Daniel não busque formas de motivar e transformar o comportamento do estudante descredenciando nas possibilidades de aprendizagem da criança. Para Sofia, como Daniel não se dá bem com a professora atual ele não encontra motivos para permanecer em sala de aula e realizar as atividades, pois percebe que sua professora não crê na possibilidade de seu desenvolvimento.

De acordo com Tacca (2019, p. 140) “todos os cuidados devem ser tomados para que os processos comunicativos que embalam as relações e interações cotidianas criem

oportunidades para o estabelecimento da confiança mútua”, pois ela é uma força subjetiva que gera autoconfiança. Porém, nessa situação observamos que a difícil relação que foi estabelecida entre professora e aluno parece não ter favorecido a geração de sentidos subjetivos mútuos de motivação e confiança criando obstáculos ao desenvolvimento e à aprendizagem do estudante.

A forma como Sofia fala sobre a relação professor-aluno no ambiente escolar também nos ajuda a dar coerência ao indicador construído:

“[...] essa questão das relações é muito... o quanto que isso tem um peso! É um peso tão grande, esse negócio dessas relações assim... de você confiar no outro, de saber que o outro tá... mesmo eu não tô correspondendo, mas ele tá acreditando em mim. Eu tenho que tentar pelo menos, né?!” (Trecho da Roda de conversa).

A análise das expressões acima nos permite compreender que amalgamada à qualidade do tecido relacional, conduzindo a forma como Sofia subjetiva, no contexto da inclusão, aspectos avaliativos na sua profissionalidade docente, emergem também sentidos subjetivos relacionados à participação da dimensão emocional no processo de avaliação. Para a professora existe uma relação entre a qualidade do tecido relacional e a dimensão emocional que imbricadas resultarão no esforço do estudante.

Essa análise já apareceu anteriormente no texto quando evidenciamos sentidos subjetivos de Sofia relacionados à aprendizagem, o que reforça a hipótese de que para ela a aprendizagem depende do envolvimento emocional e da relação professor-aluno constituída nesse processo. Contudo, quando evidenciamos por meio das expressões subjetivas de Sofia a participação da dimensão emocional no processo de avaliação do estudante com NEE percebemos que a dimensão emocional ganha caráter determinante na forma como ela compreende a avaliação no contexto da inclusão.

“Para mim ela (a avaliação) é 80% emocional e o resto... é o resto aí, que é um resto muito importante, mas...” (Trecho da Roda de Conversa).

Notamos que quando Sofia confere à dimensão emocional 80% do todo que envolve uma avaliação ela expressa o caráter determinante que essa dimensão tem para ela no processo avaliativo, uma vez que fatores que participam desse processo como por exemplo a adequação de material, contextualização, tempo, ambiente, entre outros, estariam todos juntos compostos nos 20% restante.

Uma outra situação, em que a dimensão emocional aparece sendo expressa como caráter determinante no processo avaliativo, é o momento da entrevista em que pesquisadora e professora conversam sobre o estudante Hugo e os Registros de Avaliação anteriores:

Pesquisadora: [...] *e você acha que o relatório do ano passado te ajudou?*

Professora: *Me ajudou no sentido assim: eu não conhecia a pessoa do Hugo, a pessoa física do Hugo, eu conhecia relatos de histórias e histórias assim muito... assim... Hoje eu tenho essa visão, muito exageradas. Eu sei que tem muita coisa... é fato mesmo, muita coisa tá baseada na coerência, mas em um certo exagero. E os relatórios eles têm muito disso, muito exagero, por parte... Isso na minha visão, quem fez não viu exagero, relatou aquilo que sentia e que passa mais uma vez por essas questões emocionais e das relações.*

Ao compreender que o profissional que escreveu o RAV apenas relatou o que sentia Sofia evidencia a expressão de sentidos subjetivos que corroboram com a interpretação de que para ela a dimensão emocional tem caráter determinante no processo avaliativo. O trecho *‘quem fez não viu exagero, relatou aquilo que sentia’* mostra o entendimento de Sofia de que foi a dimensão emocional do professor avaliador que conduziu e determinou a forma exagerada de escrever o documento.

Observamos que os Registros de Avaliação anteriores aparecem para a docente como expressão da dimensão emocional do professor avaliador, expressão esta que, para Sofia, é proveniente do resultado de uma relação que foi estabelecida entre o professor e o estudante.

Quando retomamos a forma como a qualidade do tecido relacional atravessa produções subjetivas da docente relacionados à avaliação e analisamos junto com a expressão do caráter determinante da dimensão emocional temos a possibilidade de construir o indicador de que, para Sofia, tanto a dimensão emocional como a relação estabelecida no processo de ensino-aprendizagem emergem, no contexto da inclusão, em forma de avaliação.

Ao analisarmos a avaliação como expressão da relação e da dimensão emocional constituindo sentidos subjetivos de Sofia relacionados ao RAV observamos que ela se expressa de maneira contraditória.

Observamos que ao mesmo tempo em que a professora relata que este documento é cheio de exageros e que muitas vezes os profissionais descarregam por meio da escrita experiências emocionais que foram vividas ao longo do processo educacional, ela em outros momentos expressa uma preocupação sobre o fato desses documentos não conseguirem revelar a qualidade da relação estabelecida entre professor-aluno e o valor disso para o processo de ensino-aprendizagem. Observamos essa preocupação pelo diálogo estabelecido entre Sofia e Maria durante o momento da Roda de Conversa:

Sofia: [...] *assim... porque uma coisa é as relações validadas aqui, vamos dizer lá na sala de aula, porque aqui ele tá... aqui é constante, isso aqui é construído, é concreto. Agora para o futuro quando você coloca determinadas coisas dessa criança em um outro momento histórico, né. Por mais que... com certeza, são todas verdades absolutas ali, né, teoricamente, mas será que isso no futuro terá tanto... será que eu vou conseguir validar isso também no afetivo, porque o que tá posto ali no registro muitas vezes não consegue transpor o meu...*

Maria: *Emoções.*

Sofia: *É! Porque aquilo ali é muito técnico. Aquilo é cheio de regras, não pode isso, não pode aquilo.*

Maria: *As suas relações ficam todas abafadas, elas ficam subentendidas.*

Sofia: *Ou nem ficam entendidas!...*

Para evidenciar o valor que a qualidade da relação tem para o processo de ensino-aprendizagem Sofia continua a conversa trazendo como exemplo o receio que tanto ela como outros professores sentem quando trabalham em atividades como o reagrupamento interclasse²⁵. De acordo com ela, há uma dificuldade em se trabalhar neste tipo de proposta porque o fato de não haver um vínculo, forte, estabelecido entre ela e os estudantes das outras turmas diariamente no cotidiano da sala de aula dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O que a docente busca evidenciar pelo seu exemplo é que mesmo com a leitura dos Registros de Avaliação, o que orienta o trabalho pedagógico é o tecido relacional professor-aluno e que a qualidade desse tecido se faz presente no cotidiano da escola o que é muito difícil de se materializar por meio de um documento. Essa análise ganha congruência quando reunimos o momento em que Sofia diz ‘*isso aqui é construído, é concreto*’ com a forma como o diálogo segue:

Sofia: *Aí o relatório futuro, essas coisas abafou, vai ficar só o que está escrito lá. E muitas vezes só o que está escrito lá, não é, não é legítimo....*

Maria: *Não é nem 30% do que aconteceu. (Trecho da Roda de Conversa)*

A análise da contradição nos permite ir de encontro com a compreensão de Hoffmann (1995) de que o processo avaliativo é um processo dialético, de constante inquietação, que absorve em si o próprio princípio da contradição e que é necessário se nutrir dessas contradições para superar as dúvidas e obstáculos em avaliação.

Observamos que a contradição entre o RAV expressar experiências emocionais marcadas por uma relação e não conseguir expressar a qualidade da relação professor-aluno e

²⁵ Proposta que visa diferenciar e individualizar as ações pedagógicas por meio do agrupamento de estudantes, de um mesmo ano ou de anos diferentes, entre as turmas do próprio turno de estudo.

o valor disso para o processo de ensino-aprendizagem, gera na docente sentidos subjetivos que atravessam e orientam a forma como ela produz e interpreta esse documento.

Quando, anteriormente, analisamos a constituição docente de Sofia evidenciamos o fato dela produzir o Registro de Avaliação de Hugo com informações gerais e sem muitos detalhes. Agora, compreendendo o valor que a qualidade do tecido relacional tem para Sofia no processo avaliativo e a contradição que esse valor provoca, retomamos essa análise.

Ao reunirmos as informações, notamos que o valor que Sofia confere à relação professor-aluno participa da forma como ela subjetiva aspectos avaliativos relacionados ao estudante com NEE de tal maneira que favorece a emergência de sentidos subjetivos de compromisso relacionados ao estudante. Esse compromisso, no entanto, aparece em forma de omissão.

“Eu tenho receio de como vai ser interpretado aquilo. Se o que eu vou colocar ali vai ter algum ganho na vida dele. Pode ser errado? Pode. Muita coisa eu omito porque o meu entendimento de algumas reações, algumas coisas que ele faz é um... de outro... Aí muitas vezes eu penso: se eu colocar determinada coisa eu vou reforçar, negativamente, aquilo que a pessoa quer, ou o profissional quer se resguardar dizendo: você tá vendo no ano anterior ele já era isso e esse ano ele está pior!” (Trecho da Roda de Conversa).

Quando Sofia pensa e considera os impactos que seu registro causa à vida acadêmica de Hugo, ela expressa sentidos subjetivos de compromisso relacionados ao estudante que, possivelmente, foram constituídos pela qualidade da relação estabelecida entre eles. A preocupação sobre não reforçar negativamente ou sustentar paradigmas deterministas relacionados a Hugo evidencia esse compromisso e nos possibilita construir o indicador de que, para Sofia, a qualidade da relação professor-aluno orienta o modo de produzir o Registro de Avaliação.

O indicador construído se sustenta pela forma como a docente se refere às orientações do Registro de Avaliação e os mais diversos formatos desse documento:

“Eu penso que passa mais por essas relações afetivas mesmo, porque o nosso olhar dentro dessas regras vão ser tudo aí” (Trecho da Roda de Conversa).

A construção do indicador acima chama à atenção para o valor das relações instituídas no ambiente escolar e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem que a depender podem distorcer a realidade, impedir a compreensão do que efetivamente acontece no cotidiano escolar e mais, provocar uma quebra do pacto ético profissional. De acordo com Luckesi (2011, p. 392), “se o pacto ético profissional não for cumprido, a avaliação não faz

sentido, dado que, se não há ação investida em determinada direção, não há o que avaliar, pois não existem resultados”.

A qualidade da expressão de Sofia ao falar sobre o receio de como o Registro de Avaliação pode ser interpretado no futuro e os impactos disso no processo de ensino-aprendizagem do estudante favorece para que possamos também entender a forma como ela compreende e subjetiva o processo de leitura e escrita do Registro de Avaliação. Seu cuidado e preocupação com as informações a serem escritas nos revela que, para ela, o Registro de Avaliação se constitui como um documento voltado para o outro no futuro, isto é, para ela esse documento não se constitui como objeto de consulta, revisão e reflexão acerca do desenvolvimento, da aprendizagem do estudante e da própria prática docente e sim como um documento a ser consultado pelos professores dos anos seguintes.

Essa compreensão fica evidente quando a pesquisadora conversa com Sofia e mais duas professoras sobre o RAV e Sofia diz:

“... esse relatório não é para mim. Porque não é para mim! Porque tudo o que eu tô colocando ali eu já sei e eu sei de muito mais coisa que eu nem vou colocar lá...” (Trecho de Dinâmica Conversacional).

Após a conclusão da fala de Sofia acerca de outros aspectos relacionados ao RAV, a pesquisadora retoma a fala da professora e lhe questiona sobre para quem então ela pensa que seja direcionado tal documento já que ela afirma que não é para ela. Sofia responde que esse documento é primeiro para os pais, apesar de muitos não entenderem o que está escrito ali, e segundo para orientar a vida dos estudantes no futuro confirmando o indicador construído com seguinte conclusão:

“...porque comigo, pra mim é o que eu tô fazendo aqui no presente. Me serviu os anteriores” (Trecho de Dinâmica Conversacional).

O conjunto dessas informações nos possibilita construir a hipótese de que, a qualidade do tecido relacional professor-aluno favorece na produção de sentidos subjetivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez essas produções participam, entre outros, da configuração subjetiva de avaliar do professor e emergem de formas diversas podendo ser compreendidas pelo valor constituído na relação professor-aluno. Desta maneira, o Registro de Avaliação assume a função de apontar elementos a serem investigados pelo docente, elementos estes que participam do processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com NEE,

mas que a depender da constituição da relação professor-aluno emergem em maior ou menor grau.

A articulação entre os indicadores e as hipóteses relacionadas a forma como a profissional subjetiva, no contexto da escola inclusiva, aspectos relacionados à avaliação do estudante com NEE levam a pesquisadora a considerar que para Sofia, o compromisso com a profissão passa pela prática permanente de avaliar os diversos elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, entre eles, a história, o envolvimento da dimensão emocional e a qualidade da relação professor-aluno que por sua vez regulam o desenvolvimento de sua prática.

Tomar as produções subjetivas de Sofia relacionadas à prática avaliativa do estudante com NEE também nos possibilitou entender que o acolhimento à implicação emocional ao longo do processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE aliado à uma autoavaliação permanente e crítica da prática profissional docente favorecem sentidos subjetivos, relacionados tanto ao discente como à docente, que auxiliam na regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a análise das informações nos possibilitou compreender que as práticas avaliativas de Sofia relacionadas ao estudante com NEE se estabelecem a partir de três configurações subjetivas predominantes: a) A compreensão dos processos avaliativos anteriores como expressões de momentos históricos permeados por uma relação b) Seu envolvimento pessoal com a avaliação da implicação emocional do estudante nas atividades, assistida pela qualidade do tecido relacional professor-aluno c) O valor que a prática avaliativa tem para a avaliação do resultado de sua ação docente.

6.5 Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem: configuração subjetiva de Sofia relacionada à avaliação do estudante com NEE

As configurações subjetivas integram uma rede de sentidos subjetivos que se expressam em emoções e processos simbólicos que se organizam no processo de viver uma experiência (GONZÁLEZ REY, 2012c) supondo uma organização mais ou menos estável. Porém, essa forma de organização não é estática, apresenta um dinamismo que dependendo da situação aparece mais ou menos enfatizada. Ao evidenciarmos as configurações subjetivas de Sofia relacionadas à avaliação do estudante com NEE buscamos, principalmente, destacar práticas que participam grande parte do tempo da ação docente da professora. Essas práticas, por se constituírem em uma organização singular, não aparecem evidenciadas nas discussões em torno

da avaliação o que muitas das vezes nos leva a uma compreensão reduzida sobre os elementos que participam do processo de aprender.

Consideramos que a forma como se organiza subjetivamente a prática avaliativa de Sofia em relação a Hugo integra a prática processual e formativa da avaliação que visa o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante e por isso julgamos que ela se constitui como favorecedora à aprendizagem. Pensar sobre as configurações subjetivas de Sofia relacionadas à avaliação do estudante com NEE nos possibilita abrir novos caminhos na discussão em torno da avaliação no contexto da escola inclusiva deslocando o eixo da discussão de instrumentos avaliativos para os indivíduos que estão envolvidos nesse processo.

a) A compreensão dos processos avaliativos anteriores como expressões de momentos singulares e históricos

Ao compreender os processos avaliativos anteriores como expressões de momentos singulares e históricos, observamos que Sofia abre novos espaços de subjetivação que rompem com o ceticismo em relação às possibilidades de mudança e transformação relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE que se fundamentam em uma lógica educacional patologizante e biomédica. Sua ação vai, não só, de encontro com a perspectiva histórico-cultural assumida pela SEEDF, como também, evidencia o valor da necessidade de o professor compreender, conforme discutido por Vygotski (1997), que o desenvolvimento do estudante com NEE ocorre em um meio cultural.

De acordo com Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 130) a descrença em relação às possibilidades de aprendizagem do estudante com NEE “tem na sua base, entre outros fatores, a concepção da deficiência como um processo natural, inerente à criança”. Contudo, observamos que a prática da professora Sofia de buscar entender a constituição cultural e histórica que permeia os processos avaliativos favorece na compreensão dos diversos elementos que participam da configuração do processo de ensino-aprendizagem o que abre possibilidades de mudanças para o modo de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com NEE muitas vezes marcado por concepções deterministas no ambiente escolar.

Observamos também que a prática de não tomar as avaliações anteriores como referência única para desenvolver suas ações docentes contribui para a valorização das expressões do indivíduo como forma de subsidiar seu avanço. Destacamos que essa prática não anula o valor das avaliações anteriores, mas as compreende como processos que são possíveis de mudança evidenciando assim o **caráter singular** da avaliação (MITJANS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017) que consiste em “conhecer e acompanhar a aprendizagem e o

desenvolvimento de um aluno concreto” (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 139).

A prática avaliativa que tem como princípio o caráter singular da avaliação não se fundamenta em modelos comparativos e padronizados, mas reconhece e valoriza a dinamicidade dos processos humanos reconhecendo também as possibilidades do estudante com NEE tornar-se sujeito.

Considerar a avaliação em seu caráter singular implica na rejeição dos movimentos dominantes de avaliação e na capacidade de investigação e criatividade do professor. Será o posicionamento de investigação e criatividade do docente a força para quebrar com a subjetividade social de naturalização das dificuldades e com a compreensão de que o grupo de estudantes com NEE é um grupo diferenciado, mas ao mesmo tempo homogêneo que tem como característica compartilhada a limitação nas aprendizagens. Considerar a avaliação em seu caráter singular implica então em “investigar para conhecer e conhecer para agir” (Luckesi, 2011, p. 149).

As ações de Sofia, nesse sentido, chamam a atenção para a necessidade de uma compreensão cultural- histórica dos processos educacionais no qual as interrelações têm forte impacto no desenvolvimento desses processos evidenciando, dessa forma, a complexidade e as contradições que entrelaçam toda uma teia de elementos que constituem o ambiente escolar e o processo educativo.

Assumir a perspectiva cultural-histórica no processo de compreender avaliações anteriores dá ao professor a oportunidade de se inserir no processo de ensino-aprendizagem de forma a transformar e ressignificar toda a dinâmica processual, que se constitui operacional, mas também subjetiva.

Outro ponto também evidenciado pela compreensão de Sofia de que os processos avaliativos anteriores são expressões de momentos singulares e históricos é o entendimento de que os processos anteriores não podem se sobrepor a experiência atual de aprendizagem sob pena de limitar ou mesmo anular qualquer tipo de possibilidade em relação à aprendizagem uma vez que “sempre que o aluno estiver implicado no processo de aprender produzirá sentidos subjetivos”(MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 72). Isto é, a experiência de aprender nunca se constitui igual, antigas e novas informações se interligam a aspectos da subjetividade social e da subjetividade individual produzindo sentidos subjetivos diversos, caracterizando o processo de aprendizagem como dinâmico e contínuo.

2) Seu envolvimento pessoal com a avaliação da implicação emocional do estudante nas atividades, assistida pela qualidade do tecido relacional professor-aluno

A prática de avaliar a implicação emocional do estudante nas atividades como forma de alcançar os objetivos revela o **caráter qualitativo e interativo** da avaliação (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017) que possibilitam acompanhar a forma com que o estudante com NEE se posiciona frente à aprendizagem escolar, os sentidos subjetivos e os possíveis impactos dessa produção subjetiva ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Observamos que o canal dialógico que foi estabelecido entre Sofia e Hugo auxilia a docente “na compreensão do pensamento e emoções do aluno para a elaboração de novas possibilidades de atuação” (VAZ; MADEIRA-COELHO, 2019, p. 37).

Segundo Anache (2011), a prática descritiva de avaliação que apenas constata déficit é um dos desafios a serem enfrentados e superados pelos professores e, perceber a prática de Sofia de avaliar a implicação emocional do estudante Hugo nos fez compreender o valor que o espaço dialógico tem no processo de romper com as práticas descritivas de avaliação.

Apoiada na construção de um espaço dialógico, a professora Sofia busca entender os funcionamentos operacionais na aprendizagem da criança ao mesmo tempo em que também busca compreender os aspectos subjetivos envolvidos neste processo. Dessa forma, Sofia organiza a prática pedagógica apoiando-se nas expressões singulares do indivíduo e nas vivências emocionais que ele experimenta no processo de ensino-aprendizagem de modo a favorecer caminhos de subjetivação que possibilitem a emergência do estudante como sujeito de sua aprendizagem.

É importante ressaltar que a implicação emocional envolvida no processo de interação professor-aluno possibilita expressões que revelam a complexidade dos processos que participam da configuração subjetiva de aprender inaugurando um processo qualitativamente diferenciado de avaliação que emerge a partir da qualidade do tecido relacional professor-aluno. Neste sentido, observamos que a qualidade do tecido relacional estabelecido entre professora e aluno é um canal para que a professora possa compreender o valor emocional das experiências que participam da configuração subjetiva de aprender de Hugo e assim buscar formas de contribuir para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao compreender a implicação emocional do estudante nas atividades, pela qualidade do tecido relacional estabelecido, a professora cria caminhos que a possibilitam organizar, mediatizar e conduzir o estudante à aprendizagem. Sobre isso Bezerra afirma que “a dimensão relacional envolvida no processo de ensino e aprendizagem integra a emocionalidade e o outro

deixa de ser um mediador, meramente instrumental, entre a criança e a tarefa” (BEZERRA, 2014, p. 138).

O que se pode perceber é que, ao avaliar a implicação emocional do estudante, Sofia compreende que diferentes dimensões constituem a aprendizagem abrindo caminhos para romper com a concepção quantitativa, instrumental e classificatória da avaliação tradicional. Ao compreender a dimensão emocional como intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem a professora evidencia a complexidade desse processo no qual diferentes dimensões se imbricam na ação de aprender.

Para Sofia, avaliar a implicação emocional do estudante é princípio básico de sua prática docente e isso aparece constantemente conduzindo e regulando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem relacionado ao estudante com NEE o que evidencia a possibilidade de superação da fragmentação entre função intelectual e função afetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos ainda que a prática da professora de avaliar a implicação emocional do estudante dá ênfase à perspectiva vygotskiana sobre a necessidade e valor de se compreender que o desenvolvimento humano não tem só caráter quantitativo. De forma que, é necessário guiar-se pelas particularidades e singularidades do desenvolvimento do estudante com NEE.

3) O valor que a prática avaliativa tem para a avaliação do resultado de sua ação docente

Em diferentes momentos, pôde-se perceber a docente avaliando o resultado de sua ação e elaborando hipóteses que pudessem contribuir e favorecer ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Villas Boas (2008, p.55), no contexto escolar, “autoavaliar-se significa promover, de fato, uma articulação entre a admiração de nós mesmos, a reflexão sobre nossa própria prática e a reconstrução de nosso pensamento acerca do que devemos mudar”.

Observamos que para Sofia, a prática de autoavaliar-se está ligada à avaliação para a aprendizagem uma vez que o exercício de avaliar o resultado de sua ação expressa a preocupação da profissional em identificar aspectos relevantes para a organização e planejamento pedagógico a partir da singularidade e das formas de funcionamento do estudante.

O **caráter processual e construtivo-interpretativo** da avaliação (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017) colocam Sofia em posição de análise pois, ainda que não os reconheça como tal, ela busca indicadores no contexto pedagógico que possibilitem sua compreensão sobre as expressões do estudante frente as práticas docente evidenciando a

necessidade do acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem baseado em uma constante autocrítica e redirecionamentos.

Conforme Hadji (2001) a prática da autoavaliação engloba também o autocontrole que corresponde a um olhar crítico, frequentemente implícito, sobre o que se faz enquanto se faz. Uma avaliação contínua, muitas vezes inconsciente.

Por diversas vezes observamos que a prática avaliativa de Sofia não se resumia a uma observação passiva de momentos estanques na sala de aula. Ao longo da pesquisa percebemos que a docente assume um compromisso processual em conhecer o estudante, sua singularidade, os contextos do quais participa, suas formas de funcionamento e, dessa maneira, ela favorece para que aspectos relevantes na organização e planejamento pedagógico apareçam como parte da sua construção do conhecimento.

Dessa forma, entendemos que a prática de avaliar o resultado da ação docente aparece como um dos elementos constitutivos da aprendizagem pois, favorece ao docente reflexões acerca das práticas empregadas buscando estratégias que visam a superação de possíveis barreiras ao processo de ensino-aprendizagem.

Observamos ainda que a prática de avaliar o resultado da ação docente tem valor para o próprio desenvolvimento de Sofia, isto é, a autoavaliação gera na docente sentidos subjetivos que inauguram novas formas de atuação relacionados à sua profissionalidade.

Durante a pesquisa, Sofia comentou por diversas vezes que passou a interessar-se pelo universo autista, como ela mesmo denomina, somente após ser professora de Hugo e que foi a partir disso que passou a analisar, comparar e refletir as situações que vivenciava dentro e fora do ambiente escolar o que confirma a compreensão de Hadji (2001) de que uma das características da autoavaliação é que ela acontece por meio de um diálogo interno alimentado pela linguagem do outro, mas ao contrário do que indica o autor a autoavaliação não acontece diretamente pela fala do outro, e sim pela produção de sentidos subjetivos gerados na relação com o outro.

De acordo com a professora, o desenvolvimento da prática docente em relação a Hugo passou a favorecer reflexões sobre situações sociais que ela vivenciava gerando inclusive hobbies fora do ambiente escolar, como por exemplo, o interesse por uma série de televisão chamada *The Good Doctor: O Bom Doutor* que aborda a história de um jovem médico recém-formado com autismo e os desafios que ele enfrenta no dia-a-dia.

De acordo com a própria professora a série tornou-se um vício para ela pois passou a favorecer reflexões sobre o comportamento, o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com NEE. Sobre isso Madeira-Coelho diz:

A forma como o professor organiza contextos, como percebe a si mesmo em sua ação, como interpreta situações e conceitos em relação a sua atuação profissional agem em dupla direção: se orientam em relação ao Outro, mas também transformam quem as agencia. Assim, práticas pedagógicas possibilitam, simultaneamente, tanto mudanças “para fora”, quanto de mudanças transformadoras “para dentro”. Processos de ensino socialmente constituídos que, constantemente, se renovam como aprendizagens subjetivas (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 113)

O caso de Sofia demonstra que o desenvolvimento da profissionalidade docente ocorre não só pelos cursos de formação, mas também por meio de sentidos subjetivos gerados nas mais diversas experiências no qual o indivíduo se envolve emocionalmente. Essa análise nos permite entender que não é o acúmulo de cursos de formação inicial e continuada que favorece o desenvolvimento profissional, mas a configuração de sentidos subjetivos organizados nas experiências vivenciadas pelo docente.

Observamos então que o valor que a prática de avaliar o resultado da ação docente tem para Sofia aparece como elemento de funcionamento e desenvolvimento de sentidos subjetivos que contribuem tanto para a organização do trabalho docente, como também favorecem à ampliação das aprendizagens da professora e a emergência de novos posicionamentos revelando o valor dessa prática para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com NEE.

6.6 “[...] É algo muito clínico, muito do médico” – A emergência do sujeito na contradição que participa das produções de Sofia em relação à avaliação do estudante com NEE

Pesquisar na perspectiva da Teoria da Subjetividade envolve compreender que na configuração subjetiva participam sentidos subjetivos diversos associados à diferentes experiências e esferas da vida do indivíduo. Essa compreensão nos permite entender que pela complexidade da trama subjetiva não é possível abarcar todos os processos envolvidos nessa configuração, assim como também não é possível esgotar, em único trabalho, as discussões que emergem do objeto de pesquisa.

Embora o modelo biomédico tenha sido pouco evidenciado ao longo da construção-interpretativa, foi possível observar que na teia de sentidos subjetivos que participam da forma como Sofia configura aspectos avaliativos relacionados ao estudante com NEE estão envolvidas também, de forma complexa, produções simbólico-emocionais relacionadas à crença de que grande parte das dificuldades que os professores enfrentam na escola inclusiva poderiam ser supridos ou resolvidos pelos atendimentos médico-clínico.

De acordo com Bezerra (2014) essa produção se relaciona com a incorporação do modelo biomédico pela instituição escolar configurando-se como parte da sua subjetividade social. Uma configuração que se pauta em uma lógica de ensino-aprendizagem patologizante e que supervaloriza o diagnóstico e os atendimentos médico-terapêuticos.

O momento que chamou a atenção da pesquisadora sobre a crença de Sofia no modelo biomédico foi durante a Roda de Conversa quando ela e as outras duas professoras do 1º ano conversavam com a pesquisadora sobre as dificuldades que sentiam e que percebiam em relação aos processos que participam da escola inclusiva e Sofia diz:

“Pra mim, a maior dificuldade dessa inclusão também é porque é algo muito clínico, muito do médico, tem muitas questões que nosso achismo não vai levar eu a entender aquela criança. A não ser que um especialista, um psicólogo, o neurologista, aquela pessoa que é o estudioso consegue entender aquele universo”.

A fala de Sofia nos reporta a afirmação de Raad e Tunes (2011) de que a história da nossa sociedade possibilitou meios para que a medicina exercesse poder sobre a vida das pessoas, de modo que as pessoas acreditam ser incapazes de controlar seus caminhos e que nada é feito sem a aprovação de um especialista, médico ou qualquer outro profissional da saúde reforçando na escola “a crença e a espera dos professores pela palavra e prescrições do médico que lhe digam o que fazer com o grupo de estudantes que não aprendem” (SILVA, 2016, p. 98).

No caso de Sofia, apesar dela mostrar desenvolver um trabalho com foco nas singularidades do estudante e, muitas vezes, reconhecer o valor que esse trabalho tem para a educação, pela fala acima, observamos a presença de sentidos subjetivos de inferioridade em relação às possibilidades que a docência pode alcançar e às possibilidades que a medicina alcança.

A partir dessa observação retomamos às anotações e análises anteriores e percebemos que a crença da subjetividade social no modelo biomédico participando das produções de Sofia aparece de forma sutil em diferentes momentos da pesquisa. Podemos citar dois fatos específicos: o momento do Conselho de Classe em que ela cita as dificuldades que enfrenta com o estudante e a falta dos diversos atendimentos que ele tinha anteriormente, como por exemplo, o atendimento psicológico, o fonoaudiólogo e a terapia ocupacional, e que no ano da pesquisa por muitos motivos, ele não estava tendo como forma de justificar o comportamento difícil de Hugo naquele momento. E o fato de Sofia, frequentemente, buscar evidenciar os avanços de Hugo com base na justificativa de que ele não está recebendo atendimentos terapêuticos e nem tomando medicamentos como, por exemplo, o momento da entrevista em

que professora e pesquisadora conversam sobre os registros anteriores de Avaliação de Hugo e a professora diz:

“A ideia que tinha pelos relatos e pelo relatório é que ele era uma criança em crise o tempo inteiro, assim... descontrolada emocionalmente e ele não é assim. E nada mais assim... pode comprovar, vamos dizer, o último bimestre agora: ele não está sob medicação [...], ele não tá em terapia nenhuma...”

A expressão citada remete a uma compreensão de Sofia de que os comportamentos considerados adequados e satisfatórios ao estudante com NEE são favorecidos por atendimentos clínicos e psicológicos, isto é, sua fala expressa um entendimento de que se Hugo estivesse tomando medicamentos e frequentando as terapias certamente apresentaria comportamentos considerados bons para o ambiente escolar. Esse conjunto de informações nos sinalizou que produções da subjetividade social relacionadas à crença no modelo clínico atravessam e participam das produções subjetivas de Sofia relacionadas à avaliação do estudante com NEE.

Nessa seção, o que buscamos chamar a atenção é que “a subjetividade alimenta-se de uma produção simbólica de origem cultural, mas também de uma produção social que, além de simbólica é portadora de um caráter subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 33) muitas vezes conflituoso e contraditório que no caso de Sofia, ao mesmo tempo que revela de forma tão marcante uma valorização do sujeito singular e uma compreensão das possibilidades de emergência do estudante como sujeito, em alguns momentos, revela também sentidos subjetivos que apontam para o enaltecimento do processo de medicalização no ensino, uma concepção que ganhou força dentro das instituições escolares e que nega a participação ativa do estudante em seu processo de aprender.

O conflito entre as produções da subjetividade individual e da subjetividade social puderam ser observados quando Sofia durante a entrevista diz que o uso de medicamentos pelos estudantes com NEE tem bônus e ônus e também quando em um momento de Dinâmica Conversacional a pesquisadora fala sobre os efeitos que os medicamentos de uso controlado podem ter no corpo da criança e a professora ao ouvir coloca sua mão sobre o queixo e mostra um ‘olhar perdido’, sem ponto fixo, indicando que está pensativa.

O valor dessa análise não se insere na intenção de abrir uma discussão em torno da força da subjetividade social, e sim evidenciar a compreensão de que “uma das funções essenciais do sujeito é a criação de novas realidades por meio de seu pensamento” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 184).

A crença no modelo biomédico atravessa as produções subjetivas de Sofia relacionadas ao estudante com NEE, no entanto, o uso dessas produções pela professora Sofia é elaborado de tal forma que possibilita a ela criar no contexto da sala de aula, na avaliação do estudante, na relação dela com o Hugo e, também desempenhar um papel mais amplo na organização da escola pela forma como ela vai propondo coisas que vão mudando a maneira como outros profissionais pensam a aprendizagem do estudante com NEE.

Assim, perceber o valor do modelo biomédico participando das produções subjetivas da professora Sofia e sua atuação no espaço escolar nos possibilitou interpretar a constituição docente de Sofia como marcada pela posição de sujeito uma vez que, em diferentes momentos do desenvolvimento de sua profissionalidade docente, ela “representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupo, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.73).

González Rey²⁶ afirma que “a ação diferenciada do pensamento produz novas zonas de significado e novas realidades por meio de uma linguagem que já tinha suas zonas de significação definida” o que nos permite, em tempo, destacar por meio do estudo apresentado o valor que a categoria sujeito tem para as discussões que buscam romper com práticas classificatórias e seletivas de avaliação no ensino uma vez que, para o professor, tornar-se sujeito implica em transcender o espaço normativo e abrir dentro de um sistema tradicional alternativas favorecedoras à aprendizagem, como foi mostrado pelo caso de Sofia.

²⁶ *Ibidem.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar evidenciar as produções subjetivas implicadas na avaliação do docente que atua com estudantes com NEE, o estudo chama a atenção para o valor da subjetividade no processo avaliativo mostrando a necessidade de ampliar o debate sobre a avaliação do estudante com NEE para além da triangulação professor-conteúdo-aluno ou professor-recurso-aluno, trazendo assim complexidade à essa discussão.

O presente estudo abre espaço para compreender como que a subjetividade do professor participa da avaliação pedagógica de estudantes com NEE e como a prática avaliativa do docente deriva de uma configuração subjetiva que o professor tem em relação à um conjunto de elementos. O apoio nas categorias da Teoria da Subjetividade nos possibilitou assim, visualizar a forma como diversos aspectos da história e da experiência de vida do professor se imbricam à sua profissionalidade gerando sentidos subjetivos diversos que emergem, entre outros, no processo avaliativo. Essa compreensão possibilitou não só responder às questões problematizadas inicialmente como também favoreceu para abrir novos caminhos na discussão em torno da avaliação de estudantes com NEE.

As práticas avaliativas evidenciadas, a partir da configuração subjetiva da docente, como favorecedoras à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante com NEE, mostram que o processo avaliativo decorrente da concepção subjetiva da aprendizagem possibilita reconhecer e valorizar as peculiaridades do desenvolvimento de cada estudante favorecendo o rompimento com modelos comparativos e padronizados da avaliação tradicional que carregam a ideia da aprendizagem como processo linear e de assimilação desconsiderando o envolvimento emocional do educando no processo de aprender.

Nesse sentido, consideramos que o RAV se configura como instrumento do processo avaliativo que contribui para o professor conhecer e refletir sobre os caminhos singulares percorridos pelo estudante, no entanto, a redação desse documento deve ser analisada sob uma perspectiva cultural, histórica e relacional, caso contrário, nos questionamos se este instrumento se configura de fato como um instrumento favorecedor da avaliação formativa.

É importante destacar que a atual discussão em torno do processo de avaliação pedagógica remete à compreensão de que a mesma está em função de acompanhar para intervir, como necessário, na construção do conhecimento. Desta forma, compreendemos que o debate não se restringe mais ao campo formativo-conceitual, mas o transcende de uma forma que visa resgatar a dimensão singular às práticas educativas, isto é, dando lugar nas discussões em torno da avaliação às subjetividades, contemplando as emoções e os valores simbólicos singulares,

os sentimentos e as particularidades, e fortalecendo o (re)conhecimento do sujeito e suas formas de aprender.

O estudo nos mostra que, como inicialmente anunciado por Vygotski e teorizado por González Rey, a dimensão emocional não é um elemento isolado da aprendizagem, ela participa de forma complexa das diferentes esferas do processo educativo o que nos coloca atenta à produção de sentidos subjetivos gerada no ambiente escolar tanto em relação ao professor como em relação ao estudante e ao processo de aprender.

Desta forma, compreendemos que, estabelecer vínculos qualitativos e ir ao encontro da compreensão dos sentidos subjetivos que apoiam o desenvolvimento e a aprendizagem contribui na construção de uma educação integral que visa compreender o ser humano em suas diversas dimensões. Articular os níveis individual e social possibilita, assim, gerir ações que favoreçam tanto o processo de ensino-aprendizagem como a organização institucional em direção à inclusão.

Dentre as questões que se abrem a partir da pesquisa, destacamos a necessidade de se abrir discussões relacionadas à atuação e capacitação do Educador Social Voluntário nas escolas do Distrito Federal. Ao levar em conta que esse profissional tem a função de oferecer apoio ao professor que atua com estudantes com deficiência, auxiliando-o nas atividades do cotidiano escolar, compreendemos que o desenvolvimento da função desse profissional deve ir de encontro com estratégias que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes e não à banalização e precarização do trabalho docente, questão essa que se desdobra nos diferentes processos educativos.

Por fim, destacamos que a compreensão da aprendizagem como dimensão subjetiva e o impacto disso no processo de avaliação pedagógica apresentam um conjunto de reflexões sobre a relevância dos aspectos subjetivos e a necessidade de considerá-los no ambiente escolar redimensionando a estrutura e a organização do trabalho docente. Da mesma forma, chamamos a atenção para a expressão da condição de sujeito do professor como elemento favorecedor no processo de romper com práticas tradicionais de avaliação desenvolvendo o exercício docente de forma ativa e reflexiva uma vez que, segundo González Rey (2011a, p.61) “quando o professor é um mero reprodutor, é difícil esperar que o aluno se torne um sujeito da aprendizagem”, porém quando o professor personaliza o processo de avaliação ele tem condições de delinear estratégias distintas que possibilitam ao estudante o desenvolvimento de recursos subjetivos favorecedores à aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.; (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para estudantes com dificuldades e deficiências. Campinas: Alínea, 2011. p. 109-138.
- ANACHE, A. A. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J.L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. – Brasília: Liber Libros, 2012. p. 219-247.
- ANACHE, A. A.; LUZ, H. O lugar da subjetividade no processo de avaliação diagnóstica do indivíduo com deficiência intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.). **Subjetividade contemporânea**: Discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 145-166.
- ARAÚJO, A. W. de. **Análise do Modelo de Avaliação da Aprendizagem de uma Escola Pública do Distrito Federal na Percepção dos Docentes**. 2014. 55 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- BAPTISTA, M.G.A; PALHANO, T.R.; PEREIRA, A. dos S. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**: um processo de exclusão ou um ato de amor. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1335-1352, nov. 2017.
- BATISTA, A.S.; TACCA, M.C.V.R. **Histórias de subjetividade e aprendizagem**: reconhecendo competências onde imperava o limite. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. – 4. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BEZERRA, M. dos S. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade**: para além das representações hegemônicas do aprender. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- BEZERRA, M. dos S. Subjetividade e aprendizagem: o papel da relação professor-aluno e seus desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem. In: GOULART, D. M.; ALCÂNTAR, R. (Orgs.). **Educação escolar e subjetividade**: desafios contemporâneos (p. 51- 68). 1ed.Rockville: Global South Press, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CORDEIRO, R. L. **Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da escola inclusiva**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- CUNHA, R.; ROSSATO, M. **A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola**: reflexões sobre o processo de inclusão. Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, p. 649-664, set./dez. 2015.

DINIZ, M.; FERRAZ, C.I. **Diferença, diversidade e formação docente**: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão. Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 185-192, maio-ago. 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Especial. Brasília, 2014a. Disponível em: < <https://issuu.com/sedf/docs/8-educacao-especial> > Acesso em: 18 de março de 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2014b. Disponível em: < <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos> > Acesso em: 15 de março de 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Manual-Diretrizes.pdf> > Acesso: 01 de abril de 2019.

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, Vol. 25, n.48, p. 150-167, Jan-Abr. 2015.

GOMES, C.; SOUZA, V.L.T. **Os sentidos da inclusão escolar**: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso. Psicologia: teoria e prática, São Paulo, vol. 16, n.3, dez. 2014.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva]. – São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: a aprendizagem como processo de desenvolvimento. Projeto aprovado pelo CNPq no edital para bolsa de produtividade em pesquisa, 2010. (Documento não publicado). In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. (Orgs). **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. – São Paulo: Cortez, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.; (Orgs). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para estudantes com dificuldades e deficiências. Campinas: Alínea, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. – São Paulo: Cortez, 2011b. – (Coleção construindo o compromisso social da psicologia / coordenadora Ana Mercês Bahia Bock).

GONZÁLEZ REY, F. **O social como produção subjetiva**: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. Estudos Contemporâneos da Subjetividade, Vol. 2, n.2, p. 167-185, 2012a.

GONZÁLEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. 2012b. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J.L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** – Brasília: Liber Libros, 2012. p. 21-41.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito;** tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

GONZÁLEZ REY, F. L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método.** Campinas: Alínea, 2017.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: Uma perspectiva construtivista.** - 17ª ed. -Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** – 10ª ed. -Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** – 4ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R.B.; FREITAS, D.D. **A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande.** Educ. rev. [online], vol.33, e154132. Epub Nov 13. 2017.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** – 4. ed. -São Paulo: Cortez, 1996.

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

LUNT, I. A prática da avaliação. In: HARRY DANIELS. (org). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos** [tradução: Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari]. – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

MADEIRA-COELHO, C.M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B.J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília: Liber Livros, 2012. p. 111 – 129.

MADEIRA-COELHO, C.M. Brincar de escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente. In: ANACHE, A. A.; SCOZ, B.J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs). **Sociedade contemporânea: subjetividade e educação.** São Paulo: Mennon, 2015. p. 111-129.

MADEIRA-COELHO, C.M. **Reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento subjetivo dos professores e estudantes.** 2020. No prelo.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out/dez. 2018.

MELLO, A.F.G; HOSTINS, R.C.L. **Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva.** Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out./dez. 2018.

MIRANDA, C. Q. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org). **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica.** – São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Epistemologia qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MITJÁNS MARTINEZ, A; GONZÁLEZ REY, F; VALDÉS PUENTES, R. (Orgs). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde.** Uberlândia: EDUFU, 2019.

MORI, N. N. R. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.** Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, Jan.-Mar. 2016.

NASCIMENTO, 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.

NUNES, S.S.; SAIA, A.L.; TAVARES, R.E. **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família.** Psicol. ciênc. prof. [online], vol.35, n.4, p.1106-1119, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: < <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html> >. Acesso em: 31 out. 2020.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas.** 2015. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas / Philippe Perrenoud; tradução Patrícia Chittoni Ramos.** – Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLETSCH, M.D.; ARAÚJO, D.F; LIMA, M.F.C. **Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** Revista Periferia - Dossiê: Educação Especial e Inclusiva, v. 9, n. 1, p. 290-311, jan./jun. 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil- Repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF.

PROJETO PEDAGÓGICO. **Projeto pedagógico institucional.** Ceilândia, 2019

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como iatrogênese. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.. (Orgs). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para estudantes com dificuldades e deficiências. Campinas: Alínea, 2011.

REGO, T.C. **Vygotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J.G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ, A. I. P. (Orgs). **Compreender e transformar o ensino**; Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. - 4ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 295-351.

SALES, S. da S. **Avaliação em Educação Especial**: Uma proposta de construção coletiva. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES.

SANTOS, G. C. S. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. 223 f. Tese (Doutorado. Em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF.

SANTOS, G.C.S.; MARTINEZ, A.M. **A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico**. Rev. bras. educ. espec. [online], vol.22, n.2, pp.253-268, 2016.

SILVA, V. A medicalização da sociedade e seus efeitos na educação dos estudantes com autismo. In: GOULART, D. M.; ALCÂNTAR, R. (Orgs). **Educação escolar e subjetividade**: desafios contemporâneos. -1ª ed. - Rockville: Global South Press, 2016. p. 95- 122.

SOUZA, A. A. de. **Avaliação das aprendizagens e deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG.

TACCA, M.C.V.R; GONZÁLEZ REY, F. L. **Produção de sentido subjetivo**: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender. Psicol. ciênc. prof., Brasília, vol. 28, n. 1, pp. 138-161, mar. 2008.

TACCA, M.C.V.R. As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. GONZÁLEZ REY, F. VALDÉS PUENTES, R. (Orgs). **Epistemologia qualitativa e Teoria da Subjetividade**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 135-156.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

VAZ, L.; MADEIRA-COELHO, C.M. Subjetividade e aprendizagem: A relação professora-crianças como base da prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. *et al* (Orgs). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento**: estudos de caso em foco. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2019. p. 33-57.

VIEIRA, A. dos S. G. **Representações sociais configuradas na subjetividade social e suas expressões no trabalho pedagógico.** 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** – Campinas, SP: Papyrus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação para aprendizagem na formação de professores.** Cadernos de Educação, Brasília, DF, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

VITORINO, S. C. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública.** 2016. 167 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** Volume V – Fundamentos de Defectología, Madri: Visor. 1997.

VYGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski; Organização [e tradução] Zóia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. – 1. Ed. –Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Obras selecionadas na Produção do conhecimento

Autor	Título	Ano	Tipo da obra	Periódico	Aporte teórico/metodologia	Foco da pesquisa
ARAÚJO, A. W. de	Análise do Modelo de Avaliação da Aprendizagem de uma Escola Pública do Distrito Federal na Percepção dos Docentes	2014	Dissertação (Mestrado em Matemática)	—	Qualitativa do tipo descritivo exploratório	Professor
BAPTISTA, M.G.A; PALHANO, T.R.; PEREIRA, A. dos S.	Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: um processo de exclusão ou um ato de amor	2017	Artigo	Revista online de Política e Gestão Educacional	Concepção histórico-crítica/Revisão bibliográfica	—
CUNHA, R.; ROSSATO, M.	A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão	2015	Artigo	Revista Educação Especial	Teoria da Subjetividade/Epistemologia Qualitativa	Estudante
DINIZ, M.; FERRAZ, C.I.	Diferença, diversidade e formação docente: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão.	2015	Artigo	Revista Educação	Revisão bibliográfica	—
GIVIGI, R.C.N. <i>et al.</i>	A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências.	2015	Artigo	Educação: Teoria e Prática	Princípios histórico-culturais e da pesquisa-ação-colaborativo-crítica.	Instituição escolar

Autor	Título	Ano	Tipo da obra	Periódico	Aporte teórico/metodologia	Foco da pesquisa
GOMES, C.; SOUZA, V.L.T.	Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso	2014	Artigo	Psicol. teor. prat.	Teoria da Subjetividade /Epistemologia Qualitativa	Estudante
LOCKMANN, K.; MACHADO, R.B.; FREITAS, D.D.	A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande.	2017	Artigo	Educ. rev. [online].	Pós-estruturalismo /Análise de discurso	Professores
MARIN, M.; BRAUN, P.	Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão.	2018	Artigo	Revista Educação Especial	Observação e descrição da prática	Instituição escolar
MELLO, A.F.G; HOSTINS, R.C.L.	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva.	2018	Artigo	Revista Educação Especial	Qualitativo/ Colaborativo	Professores
MORI, N. N. R.	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos	2016	Artigo	Acta Scientiarum. Education	Perspectiva histórico-cultural/ Revisão bibliográfica	—
NASCIMENTO, R.M. <i>et al.</i>	Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão escolar.	2017	Artigo	Revista online de Política e Gestão Educacional	Aporte teórico voltado à autores que pesquisam avaliação da aprendizagem e	Professores

Autor	Título	Ano	Tipo da obra	Periódico	Aporte teórico/metodologia	Foco da pesquisa
					avaliação numa perspectiva inclusiva/ Pesquisa qualitativa com abordagem descritiva	
NUNES, S.S.; SAIA, A.L.; TAVARES, R.E.	Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família	2015	Artigo	Psicol. ciênc. prof. [online].	Revisão bibliográfica	—
PEREIRA, M. S.	A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas	2015	Tese (Mestrado em Educação)		Abordagem qualitativa por meio do estudo de caso com características da etnografia	A avaliação em seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional - no Bloco Inicial de Alfabetização
PLETSCH; ARAÚJO; LIMA	Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.	2017	Artigo	Revista Periferia	Perspectiva histórico-cultural / Análise qualitativa	Curso de formação de professores
SALES, SUELEN DA SILVA	Avaliação em Educação Especial: Uma proposta de construção coletiva	2014	Dissertação (Mestrado em Educação)	—	Abordagem histórico-cultural / Pesquisa colaborativa	Curso de formação de professores
SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ	A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico	2016	Artigo	Rev. bras. educ. espec. [online].	Teoria da Subjetividade /Epistemologia Qualitativa	Instituição de ensino

Autor	Título	Ano	Tipo da obra	Periódico	Aporte teórico/metodologia	Foco da pesquisa
SOUZA, A. A. de.	Avaliação das aprendizagens e deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação	2017	Dissertação (Mestrado)	—	Estudo de caso/ Coleta de informações	Estudante
TERRA, M. L.	A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com Deficiência intelectual	2014	Dissertação (Mestrado em Educação)	--	Concepções de avaliação formativa e mediadora. Pressupostos da perspectiva histórico-cultural e princípios da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva / Pesquisa de caráter descritivo-analítico.	Estudante
VITORINO, S. C.	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública	2016	Tese (Doutorado em Educação Escolar)		Abordagem qualitativa/ Análise de conteúdo	Professor

APÊNDICE B – Roteiro da Roda de Conversa

Proposta

Tempo: Máximo de 1 hora e 30 minutos

Número de participantes: 13

Objetivos: Conhecer o grupo de professores interessados na pesquisa; construir espaços dialógicos e debater questões que envolvem a prática avaliativa observando as expressões (interação, participação, opinião...) de cada professor em relação a temática.

1º momento:

- Pedir que os professores escrevam em um papel 5 coisas que aprenderam ao longo da vida (Ex: andar de bicicleta, cantar, cozinhar...).
- Compartilhar o que foi escrito com o grupo.
- Pensando no que foi escrito, completar a frase “Eu aprendo quando...”

2º momento:

- A pesquisadora fará perguntas ao grupo com base na leitura de Registros de Avaliação que foram redigidos pelos profissionais que atuam ou atuaram em algum momento na instituição de ensino de pesquisa e os professores, com base nas próprias experiências e concepções, levantarão placas* indicando se costumam redigir ou não as frases citadas. A atividade em questão tem como intuito abrir discussão sobre o instrumento em questão.

*Os desenhos nas placas representam, respectivamente:



- Costumo escrever



- Não escrevo

Questões para discussão:

No Registro de Avaliação, eu escrevo...

1. O laudo da criança com Necessidades Educacionais Especiais.
2. Os resultados dos testes?
3. Os conteúdos e atividades desenvolvidas pela escola?
4. Trechos escritos de forma igual ou similar de um bimestre para o outro para indicar que não houve avanços?
5. Que a criança frequenta a Sala de leitura, o Laboratório de informática e /ou reforço?
6. Frases como:
 - ... “Acredito que terá crescimento significativo pois, é muito esforçada e a família participativa”
 - ... “ O estudante apresenta defasagem”
 - ... “Embora a criança não acompanhe ela participa das atividades propostas”
 - ... “Não alcançou os objetivos propostos para o bimestre”
 - ... “Foram desenvolvidas atividades conforme sua capacidade”

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada***Roteiro:***

- a) Como que ao longo do ano você fez para acompanhar e avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento de Hugo?
- b) Você leu o Registro de Avaliação do Hugo que foi feito pela professora do ano passado? Você considera que esse documento te ajudou em algo?
- c) Qual o seu sentimento, nesse momento, em relação a todo trabalho pedagógico desenvolvido com Hugo?
- d) O que você pensa que é fundamental para o próximo ano letivo, em relação à aprendizagem e desenvolvimento de Hugo?

APÊNDICE D – Instrumento Complemento de frases

Complemente os trechos abaixo com palavras, expressões ou frases que vierem em sua mente.

1. Gosto...
2. Algumas vezes...
3. Sinto...
4. A escola...
5. É difícil...
6. Não consigo...
7. Eu mudaria...
8. O tempo...
9. Muitas vezes reflito...
10. Meus estudos...
11. A sala de aula...
12. Os alunos...
13. Me sinto feliz...
14. Me sinto triste...
15. Eu...
16. Hugo...
17. Sei que...
18. Desejo...
19. Ser professora...
20. O Registro de Avaliação...
21. Sou...
22. Considero que posso...
23. Mudar...
24. Minha experiência profissional...
25. O passado...
26. Os sonhos...
27. Quero...
28. Tentarei...
29. O futuro...
30. A inclusão...

31. Meu papel...
32. Ensinar...
33. A relação...
34. Meus amigos...
35. Minha família...
36. 2019...
37. 2020...
38. O trabalho...
39. O Educador Social...
40. O aluno com Necessidades Educacionais Especiais...
41. Aprender...
42. É desafiante...
43. Transformar...
44. Queria mudar...
45. Os sentimentos...
46. Não acredito...
47. É triste...
48. Fracassei...
49. Conseguir...
50. Durante o ano...
51. O presente...
52. Preciso...
53. Queria saber...
54. Quando tenho dúvidas...
55. Me angustia...
56. O outro...
57. Acredito...

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação junto à Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE- da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação - FE

Brasília, 18 de março de 2019.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Exmo Sr

Diretor da EAPE.

Prof.

Apresento a professora Bárbara da Silva Ferreira Gonçalves, minha orientanda de mestrado, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, matrícula n.º 180146939, contemplada pelo programa de AFASTAMENTO REMUNERADO PARA ESTUDOS, junto à Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE- da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Aproveito para solicitar que a mesma possa realizar seu trabalho de pesquisa na Escola Classe 64 de Ceilândia, da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia para realização da pesquisa intitulada, no momento, “Registro de Avaliação: Mapeamento de práticas pedagógicas, educação inclusiva e subjetividade docente”. Seguem informações sobre o estudo, mas adianto que nos comprometemos a cumprir as normas designadas pela instituição durante o período de realização das atividades.

Justificativa do estudo: O processo de produção do Registro de Avaliação (RAV) tem relação estreita com os processos de ensino-aprendizagem, salientando distintas ideias e características do trabalho pedagógico.

Procedimentos e instrumentos (gerais):

- Mapeamento institucional: A utilização deste instrumento permite conhecer e analisar as características institucionais (porcentagem de turmas inclusivas, quadro funcional, formação de professores...) e ao mesmo tempo observar, analisar e

refletir sobre práticas educativas como: planejamento, concepções, organização do trabalho pedagógico e rotina escolar.

- Pesquisa e coleta de dados: Análise de documentos como Currículo em Movimento da Educação Básica, Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, Registro de Avaliação, Diretrizes da SEEDF, políticas de inclusão e outros.
- Conversa exploratória: Com a intenção de complementar informações e observações relacionadas à pesquisa, a conversa exploratória será realizada a partir de situações do cotidiano escolar e de reuniões coletivas.

Desconfortos e riscos: O projeto não apresenta desconfortos e riscos previsíveis, despesas ou benefícios diretos aos participantes. Não haverá qualquer forma de transação monetária.

Benefícios: Ao problematizarmos o uso do RAV como uma ferramenta capaz de mapear as ações e estratégias pedagógicas desenvolvidas, auxiliamos no acompanhamento e implementação das diretrizes da SEEDF e políticas de inclusão identificando as características específicas que exijam um aprofundamento ou direcionamento das propostas para o desenvolvimento da verdadeira educação inclusiva.

Acompanhamento e assistência: O conjunto dos resultados da pesquisa será publicado como dissertação de mestrado e também em textos acadêmicos, sem identificação pessoal dos participantes. A pesquisa será continuamente apresentada para os colaboradores-participantes e estaremos disponíveis para, em qualquer momento, sanar dúvidas que porventura existirem.

Sigilo e privacidade: Será assegurado explicitamente aos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que a participação deles no estudo é voluntária e que o sigilo em relação à identificação de dados pessoais será garantido.

Contatos:

Pesquisadora: goncalvesbarbarasf@gmail.com
orientadora: cristina.madeira.coelho@gmail.com

Sem mais, agradeço e nos colocamos à disposição de V.S.^a para quaisquer outros esclarecimentos que se façam necessários.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Professora, você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa, intitulada no momento, “A subjetividade docente frente à inclusão escolar: mapeamento de práticas avaliativas”, conduzida pela pesquisadora Bárbara da S. F. Gonçalves, do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Este estudo tem por objetivo compreender produções subjetivas do professor no processo de avaliação pedagógica de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Você foi selecionada por ter em sua turma Estudante com Necessidades Educacionais Especiais e por demonstrar interesse em discutir questões relacionadas a avaliação pedagógica. Sua participação nesta pesquisa consistirá em encontros semanais com a pesquisadora no espaço da coordenação pedagógica, em seu local de trabalho, conforme cronograma. Nesses encontros serão usados instrumentos, como: sistemas conversacionais, complemento de frases, produção de redação e outros que se fizerem necessários. Além disso, a pesquisadora poderá participar de alguns momentos de regência. O conteúdo desses encontros individuais e coletivos poderá ser registrado por meio de gravação de áudio.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la. Informamos que você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com a participante da pesquisa. Contatos da pesquisadora responsável: Bárbara da S. F. Gonçalves, mestranda em Educação do PPGE – UnB, e-mail: goncalvesbarbarasf@gmail, telefone: (61) 99689- 6855, de modo a facilitar a comunicação.

Brasília, _____, _____, de 2019.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____