



Avaliação no contexto da educação especial: a visão de licenciandos e coordenadores de cursos de ciências da natureza

Evaluation in the context of special education: the view of licensees and nature science courses coordinators

Fernanda Welter Adams¹

Dulcéria Tartuci²

Resumo: a avaliação se faz presente a todo o momento do nosso cotidiano, e não é diferente no contexto escolar, mas a principal forma de avaliar os alunos ainda é através de testes, provas, instrumentos que apenas classificam os alunos. Assim, a forma de avaliar os alunos precisa ser alterada, de forma que os professores usem esse momento do processo de ensino e aprendizagem como uma forma de garantir o desenvolvimento do aluno, principalmente quando existe a presença do aluno público-alvo da educação especial. Sendo assim, o presente artigo busca relatar como coordenadores e licenciandos de cursos de ciências biológicas, física e química compreendem o processo de avaliação no contexto da educação especial. Destaca-se que este trabalho se refere a pesquisa de mestrado denominada “Docência, Formação de professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza” realizada no Estado de Goiás, em quatro Instituições de Ensino Superior Pública, tendo coordenadores e licenciandos como sujeitos, bem como entrevista e questionários como instrumento de coleta de dados. Por meio dos dados, podemos observar que a avaliação dos alunos público-alvo da educação especial se apresenta como um desafio aos professores e futuros professores de ciências da natureza. Portanto, acreditamos ser de fundamental importância que ocorra uma sólida discussão sobre durante a formação de professores, preparando estes para avaliarem todos os alunos, incluindo os alunos público-alvo da educação especial, de forma que se ocorra uma avaliação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Avaliação; Licenciandos. Coordenadores; Ciências da Natureza.

Abstract: assessment is present at every moment of our daily lives, and it is no different in the school context, but the main way to assess students is still through tests, tests, instruments that only classify students. Thus, the way to assess students needs to be changed, so that teachers use this moment in the teaching and learning process as a way to ensure student development, especially when there is the presence of the target public student of special education. Thus, this article seeks to report how coordinators and licentiates of courses in biological sciences, physics and chemistry understand the assessment process in the context of special education. It is noteworthy that this work refers to the master's research called "Teaching, Teacher Training and Special Education in Natural Science Courses" carried out in the State of Goiás, in four Public Higher Education Institutions, with coordinators and undergraduates as subjects, as well as interview and questionnaires as a data collection instrument. Through the data, we can observe that the evaluation of students target audience of special education presents itself as a challenge to teachers and future teachers of natural sciences. Therefore, we believe it is of fundamental importance that a solid discussion takes place during teacher education, preparing them to assess all students, including students target audience of special education, so that an inclusive assessment occurs.

Keywords: Special education; Assessment; Licensees; Coordinators; Natural Sciences.

¹ Supervisora Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) vinculado ao Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano/Campus Morrinhos Tutora a Distância - (Plataforma Moodle-UFG/CIAR) do "Curso de Aperfeiçoamento em Letramento para o Estudante com Deficiência?". Mestre em Educação (2018) pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Atua no Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein). Graduada Licenciatura em Química (2014) pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. E-mail: adamswferranda@gmail.com.

² Pós-Doutorado em Educação Especial no PPGEEs-UFSCar, Doutorado (2005) e Mestrado (2001) em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e Graduada em Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão) e dos Cursos de Pedagogia e Educação do Campo da Unidade Acadêmica Especial de Educação da da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. É Coordenadora do Curso de Letramento para Estudantes com Deficiência e do Estágio do Curso de Pedagogia e Preside a CAD da UAEE/UFG. É uma das editoras da Revista Poiésis Pedagógica da UFG. Coordenou o Subprojeto do PIBID do Curso de Pedagogia e o LIFE/UFG. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn) e é integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis/INEP (MEC). Tem experiência na área de Educação e Formação Docente, com ênfase em Inclusão, Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais; Educação Infantil e Práticas Educativas; Estágio e Formação Docente. E-mail: dutartuci@gmail.com



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

Introdução

O processo de avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” é parte do nosso cotidiano, seja por meio de reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (DALBEN, 2005). A avaliação é uma ação espontânea, portanto, parte integrante da vida dos seres humanos (ADAMS; ALVES; NUNES, 2018). Na escola, não é diferente, sendo a avaliação uma das etapas do processo escolar. Durante o processo de escolarização, o aluno é avaliado, com o intuito de acompanhar sua evolução cognitiva.

Com relação ao tipo de avaliação que ocorre na escola, Marin e Braun (2018, p. 1012) afirmam que:

contextos institucionais em que atuamos não fogem dos modelos tradicionalmente conhecidos em relação às práticas de avaliação: escolas com notas de 0 a 10; média 7,0; momentos ritualísticos de provas; instrumentos de avaliação comum a todos, com recortes de conteúdos que precisam ser demonstrados por meio de uma linguagem única, privilegiadamente a escrita; os produtos finais – trabalhos, testes, provas – são a principal fonte para a pontuação e classificação; quem não consegue as médias faz o ano escolar novamente, numa organização seriada.

A avaliação escolar não deve ser caracterizada como uma atividade neutra, mas sim, como uma prática cheia de intencionalidades que busca o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Mas, o que observamos pela fala das autoras, é que a avaliação no contexto escolar é baseada em resultados numéricos, na classificação em aprovado ou reprovado, isto posto, uma avaliação somativa.

Nesse sentido, Hoffmann (1998) argumenta que a avaliação não deve ser classificatória, pois ela considera as tarefas em uma linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas. Assim, cada atividade que o aluno faz tem valor por ela mesma, sem estar ligada a outra, sem ser parte de outro conhecimento maior. Luckesi (2003) também questiona o uso da avaliação somativa, refletindo que a sala de aula é o campo em que, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez dos exames como recursos classificatórios.



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

Entende-se que a avaliação deve possibilitar ao professor refletir sobre sua prática e sobre a aprendizagem dos seus alunos, contribuindo assim para a apropriação do seu conhecimento. Para que essa apropriação ocorra é necessário diversificar os métodos avaliativos (ADAMS, ALVES; NUNES, 2018). Demo (2009) concorda afirmando que, por mais complexa que seja a avaliação, é sempre importante diversificar as formas de avaliar. Já Hoffman (2014) ressalta que a ação avaliativa deve partir de uma pedagogia centrada no aluno e ter a intenção de promover o seu desenvolvimento moral e intelectual, tornando-o crítico e participativo, inserido em seu contexto social e político.

Esse processo de avaliação centrado no aluno, nas suas potencialidades e desenvolvimento deve ser considerado, principalmente, quando a sala de aula possui alunos público-alvo da educação especial³, onde o processo avaliativo também deve ser inclusivo. De acordo com Oliveira e Campos (2005), na educação especial, a avaliação torna-se elemento fundamental para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, contribuir para o planejamento de oferta dos recursos necessários para viabilizar o seu sucesso educacional, assessorar as tomadas de decisão quanto a mudanças de estratégias/metodologia de ensino visando garantir a escolaridade do aluno.

Segundo a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11):

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

De modo geral, pode-se dizer que a avaliação em Educação Especial tem três funções distintas: a) identificação e definição de elegibilidade, b) planejamento do ensino

³ Destacamos a nossa opção por utilizar o termo alunos público alvo da educação especial, ao nos referirmos a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade e/ou superdotação, todavia manteremos os termos utilizados por autores, legislações e declarações em caso de citações.



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

e c) monitoramento da aprendizagem do aluno na escola (MENDES, 2010). A avaliação para identificação e elegibilidade parte da definição oficial de quem é o aluno público-alvo da educação especial que é convencionada pela política educacional do país. A identificação é importante porque prevê alguns direitos adicionais, pois, para além da frequência a uma classe comum, esses alunos terão direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008). Além da colocação dos alunos em serviços específicos de apoio, cabe aos profissionais avaliar para planejar o ensino e acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do percurso de escolarização, de modo a garantir a oferta de recursos necessários que viabilizem o êxito acadêmico dos mesmos (CAMPOS; OLIVEIRA, 2005).

Dessa forma, a avaliação inclusiva deve ter a finalidade de favorecer novas aprendizagens com base na proposta curricular ampla e indicar as diferenciações necessárias para promover a aprendizagem, no lugar de focar nas dificuldades ou restrições (OLIVEIRA, 2018).

Para Capellini (2001), uma avaliação a favor das práticas inclusivas necessita vincular a avaliação da aprendizagem dos alunos à avaliação dos processos de ensino. Em outras palavras, ela deve proporcionar ao aluno o conhecimento das suas possibilidades de aprendizagem, seus pontos fortes e suas dificuldades e, ao professor, um direcionamento na prática pedagógica, a fim de proporcionar novas formas e caminhos para organizar seu trabalho sem a utilização de procedimentos com fins classificatórios e tradicionais. Com relação a avaliação de alunos com deficiência intelectual e autismo, Marin e Braun (2018, p. 1012) anunciam que:

avaliação da aprendizagem tem a função de mapear o que o estudante sabe, como ele aprende melhor e que estratégias de ensino podem ser planejadas para impulsionar o desenvolvimento de cada um; a avaliação precisa de registros para além das quantificações; avaliação é processo permeado por interlocução; a avaliação mediada é uma abordagem que pode se estender a qualquer estudante e que muito favorece as pessoas com deficiência intelectual e autismo, e se desdobra em várias estratégias de diferenciação pedagógica.

Enfim, considera-se o processo de avaliação com um desafio dentro da educação especial. Nessa lógica, o presente artigo busca relatar como coordenadores e



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

licenciandos de cursos de ciências biológicas, física e química, compreendem o processo de avaliação no contexto da educação especial⁴.

Metodologia

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado denominada “Docência, Formação de professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza”. Tal pesquisa parte da Psicologia Histórico-Cultural, baseada essencialmente em Vigotsky (2011, pg. 69), que buscou no marxismo o método para a construção de sua teoria e afirma:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e resultado do estudo.

Para Vigotsky, todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, então, “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 25). A pesquisa representa um processo de construção de conhecimento, portanto, ela deve perpassar pelos campos do histórico, do cultural e do social para garantir a compreensão da essência e se aproximar do objeto de estudo.

Pensando na relação do objeto de estudo com o método adotado, esta pesquisa associa a Psicologia Histórico-Cultural com a pesquisa qualitativa, com o intuito de melhor compreender os resultados construídos. Martins (2004) afirma que a pesquisa qualitativa é importante, porque permite coletar evidências a respeito do tema abordado de maneira criadora e intuitiva, visto que há uma proximidade entre pesquisador e pesquisado, possibilitando a compreensão de crenças, tradições, em um máximo entrelaçar com o

⁴ Destacamos que o presente artigo remete a dados referentes a dissertação de mestrado intitulada “Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza”, defendida no ano de 2018. A mesma parte da seguinte problematização: Os cursos de ciências da natureza estão preparando os futuros profissionais da educação para atuar com alunos público-alvo da educação especial? Com efeito, o presente estudo objetiva de modo geral: investigar como a educação dos alunos público alvo da educação especial tem sido contemplada na formação inicial de professores de Ciências da Natureza no estado de Goiás, e, de maneira específica: mapear os cursos de Ciências da Natureza nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) do estado de Goiás; identificar nos planos de curso das disciplinas (programas), a partir do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), os aspectos referentes ao aluno público alvo da educação especial e a inclusão escolar desses alunos; analisar o modo como as disciplinas e demais atividades acadêmicas contemplam a educação dos alunos público alvo da educação especial; analisar de que modo a educação dos alunos público alvo da educação especial é contemplada na formação dos cursos de ciências da natureza a partir de seus coordenadores e alunos.



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

objeto em estudo. Segundo Zago (2003), uma pesquisa na perspectiva qualitativa deve permitir a compreensão da realidade homogênea do ambiente de estudo, condição em que se articula a percepção apontada anteriormente sobre pesquisador e participante da pesquisa.

Para produção dos dados, os cursos de ciências biológicas, física e química foram mapeados nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado de Goiás: Universidade Federal de Goiás (UFG) com 5 Regionais; Universidade Estadual de Goiás (UEG), com 41 Campis; Instituto Federal Goiano (IFGo) com 13 Campis; e o Instituto Federal de Goiás (IFG), com 14 campis.

Dentre estas, foram selecionadas 4 instituições formadoras para realização da pesquisa. Destaca-se que o critério de seleção dessas Instituições foi a sua localização no Estado, optando-se assim por investigar instituições da região central e sul de Goiás. No Quadro 1, são apresentadas as Instituições pesquisadas, sendo destacado de azul o curso investigado em cada uma delas.

Quadro 1 – Instituições e Campus selecionados para a pesquisa.

Instituições	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	FÍSICA	QUÍMICA
UFG/Regional Catalão			
UEG/ Anápolis			
Instituto Federal Goiás/Campus Goiânia			
Instituto Federal Goiano/Campus Urutaí			

Fonte: Os autores (2021)

Após a escolha do local onde a pesquisa seria desenvolvida, partiu-se a coleta de dados, onde questionários e entrevistas semiestruturadas foram aplicados a licenciandos e coordenadores dos cursos investigados. Destaca-se que, para o presente trabalho, apenas os dados coletados durante as entrevistas serão apresentados.

Com relação aos coordenadores participantes da pesquisa, estes se encontram na faixa etária que vai de 28 a 45 anos, sendo que 82% deles já atuaram na educação básica. Todos trabalham na educação superior há mais de 2 anos e, com relação ao tempo de coordenação do curso, observou-se que todos estão à frente da coordenação por 2 anos ou menos. Referente ao sexo dos participantes, 55% dos coordenadores são do sexo masculino e 45% do sexo feminino. Apenas um coordenador possui pós-graduação na área do ensino de ciências, sendo que os demais possuem pós-graduação



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

em áreas do bacharelado como biomateriais, física estatística e biologia celular e molecular.

Já os licenciandos participantes estão na faixa etária entre 18 e 44 anos, sendo que 62% são do sexo feminino e 38% do sexo masculino. Com relação a formação, se observou que para 95% dos participantes a graduação em licenciatura em um curso de ciências da natureza é a primeira formação em educação superior, os outros 5% possuem outra formação acadêmica em cursos como matemática, análise de sistemas e farmácia. Com relação à educação especial, 53% dos licenciandos teve contato com alunos público-alvo da educação especial durante a sua educação básica. Já os outros 47% não tiveram nenhum contato. Este é um dado interessante, pois a maioria dos participantes terminou sua educação básica até o ano de 2012 e o acesso dos alunos público-alvo da educação especial na educação básica se efetivou a partir do ano de 1996; então esperava-se que um número maior de licenciandos tivesse tido contato com alunos público-alvo da educação especial, durante a educação básica.

Entrevistas semiestruturadas correspondem a um conjunto de questões elaboradas com base em teorias e hipóteses, mas que pode ser acrescido de novas questões à medida que se recebem as respostas do entrevistado (TRIVIÑOS, 1987), por acreditarem que seria um momento livre para os sujeitos expressarem sua visão acerca da temática discutida.

Estas foram realizadas com dois licenciandos de cada curso investigado, que estivessem cursando o 8º período. Optou-se por entrevistar estes licenciandos, pois os mesmos já haviam cursado a maior parte da carga horária referente as disciplinas pedagógicas. Ressalta-se que os dois licenciandos participantes da entrevista foram indicados pela turma. E que durante a realização da seleção dos sujeitos a serem entrevistados no curso de Química da UEG, além dos dois licenciandos indicados pela turma, um terceiro quis participar da pesquisa por acha o tema interessante, sendo assim, entrevistou-se dezenove licenciandos, mais os nove coordenadores dos cursos.

Os roteiros foram elaborados nos meses de maio e junho de 2016 a partir do conhecimento da pesquisadora sobre a temática e dos objetivos que pretendia atingir. Foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, sendo aprovados no mês de julho do mesmo ano, portanto, todos sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

e Esclarecido (TCLE), para participarem da pesquisa. As entrevistas com os participantes foram realizadas entre os meses de setembro de 2016 e abril de 2017, presencialmente.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas com base nas normas elaboradas por Marcuschi (1986). Para garantir o anonimato dos participantes, códigos foram criados para a sua identificação, a seleção destes seguiu os seguintes critérios, adotou-se a letra C para identificar os coordenadores e a letra L para os licenciandos seguidos dos números “1”, “2”, ordenadamente. Para determinar a sequência, optou-se por utilizar a ordem alfabética dos cursos abarcados pela área de ciências biológicas, física e química e a ordem em que as entrevistas foram realizadas com os participantes, designados os códigos de C1 a C9 para os coordenadores e L1 a L19 para os licenciandos. Esses códigos são referentes às entrevistas, mas, ao longo do trabalho, também são apresentados excertos dos questionários aplicados, pois o mesmo possuía questões abertas. Para diferenciar dos excertos das entrevistas optou-se pela letra Q, quando o excerto se referia ao questionário, ficando dessa forma para os questionários os códigos Q1 a Q133. Destaca-se que, para o presente artigo, serão utilizados tanto dados referentes à pesquisa realizada com os licenciandos, quanto com os coordenadores, uma vez que todos eles levantaram a avaliação como um desafio para o desenvolvimento de trabalhos com os alunos público-alvo da educação especial.

Após o movimento de tabulação dos dados, iniciou-se o processo de apropriação das informações. Para tanto, foi realizada uma leitura sistematizada e, tendo em vista a Análise Textual Discursiva (ATD), organizaram-se estas informações em categorias e realizou-se a interpretação dos sentidos à luz do referencial teórico adotado.

Moraes e Galiuzzi (2007, p. 7) definem esta abordagem como “uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”, sendo um processo auto-organizado constituído de três etapas: unitarização, categorização e comunicação.

Após a terminação das transcrições das entrevistas uma nova leitura foi realizada que permitiu observar quais os assuntos que apareciam com maior frequência na fala dos coordenadores e dos licenciandos, e assim foi possível agrupar as unidades de significados (excertos) que tenham proximidade de sentido e estabelecer categorias e subcategorias, algumas específicas para os licenciandos, outras para os coordenadores e, em alguns momentos, articulando as falas dos dois. Destaca-se que os excertos



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

apresentados, neste trabalho, surgiram, principalmente, quando os licenciandos e coordenadores foram questionados sobre os desafios envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de ciências dos alunos público-alvo da educação especial.

As categorias criadas constituem os elementos de organização do texto a ser escrito, ou seja, é a partir delas que serão produzidas as descrições e interpretações das compreensões surgidas durante a análise. Existem diferentes formas de produzir as categorias. No método dedutivo, as categorias são construídas antes mesmo da unitarização. Já no método indutivo, as categorias são produzidas a partir das unidades de significados obtidas na etapa de unitarização (MORAES; GALIAZZI, 2007). Destaca-se que, neste trabalho, utilizou-se o método indutivo, pois por mais que partíssemos de pressupostos teóricos iniciais, as categorias foram organizadas por meio da comparação entre as unidades de significado que surgiram durante a desmontagem dos textos, portanto, sendo criadas a posteriori. Nesse processo, dez categorias foram criadas, sendo que, neste trabalho, os dados referentes à categoria “Sei que não posso avaliá-lo da mesma maneira que eu avalio o colega dele que não tem nenhuma deficiência”, serão discutidos.

Após o processo de categorização, deu-se início a construção de metatextos. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo (MORAES; GALIAZZI, 2007). Dessa forma, a seguir discutir-se-á a categoria a que este trabalho faz referência.

Resultados e Discussões

Pensar a avaliação na educação é sempre um momento difícil; discute-se, constantemente, sobre como tem sido realizado esse processo e como ele se pauta em uma dimensão apenas classificatória o que acaba não contribuindo com o aprendizado dos alunos. Esse processo se torna ainda mais complexo, quando envolve alunos público-alvo da educação especial:



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

Todos os alunos aprendem? Como construir diferentes estratégias de intervenção pedagógica para um mesmo grupo? Como avaliar considerando as singularidades dos alunos? (BAPTISTA; CHRISTOFARI, 2012, p. 383).

Então, a presença dos alunos público-alvo da educação especial exige que o professor desenvolva uma avaliação baseada nas potencialidades do aluno. Christofari e Baptista (2012, p. 385) entendem a avaliação desses alunos como:

[...] como um processo que deve envolver o grupo-classe, sem diferenciações na lógica avaliativa, ainda que se possa recorrer a procedimentos que indicam certa variabilidade. De acordo com essa perspectiva, os alunos com deficiência devem ser avaliados de maneira semelhante a seus colegas, e aquilo que deve se diferenciar, com maior evidência, são as estratégias de ensino, os materiais e apoio utilizados no cotidiano escolar.

Portanto, propor uma avaliação inclusiva é um desafio, uma dificuldade que o professor enfrenta, na garantia do processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Desse modo, os participantes da pesquisa, sejam os coordenadores dos cursos, sejam os licenciandos, citaram a avaliação como uma dificuldade, em relação à educação dos alunos público-alvo da educação especial:

Excerto 1 - [...] minha maior dificuldade é na verificação do conhecimento do aluno sabe, na avaliação, eu tenho dificuldade [...] porque eu sei que não posso avaliá-lo da mesma maneira que eu avalio o colega dele que não tem nenhuma deficiência, não tem nenhum déficit, sei que a avaliação não deve ser a mesma. Mas, eu não sei que avaliação devo fazer, não sei se simplesmente eu abaixo o nível da prova; para falar a verdade o que eu venho fazendo é isso [...] não sei se é o correto. C8/Coordenador da Química.

Excerto 2- Minha principal dificuldade foi em como avaliar a aluna (ao se referir a aluna do Ensino Médio). L9/Licenciando da Física

No excerto 1, observou-se que C8 destaca que possui dificuldades em realizar a avaliação do aluno com deficiência. Este afirma que o aluno com deficiência deve possuir uma avaliação diferente dos demais alunos, sendo que, no momento da avaliação, ele tem apenas elaborado avaliações com um menor nível de dificuldade. O que demonstra



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

algo comum entre os professores de alunos público-alvo da educação especial, a ideia de que este é um sujeito que precisa ter o seu ensino facilitado, por não ser capaz de se desenvolver. Para Carneiro (2009, p. 141), “o foco do problema é colocado no aluno, no seu desempenho, [...] contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos”.

Dessa forma, concordamos com Vigotsky (1997, p. 128), que afirma que a criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Logo, “não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os grammas de doença, não se notando os quilogramas de saúde que a criança possui.” Dessa forma, tanto o processo de ensino, quanto de avaliação não deve ser facilitado para esses alunos, mas sim adequado as suas potencialidades.

Para Vigotsky (1997), a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica e, por isso, este sujeito é capaz de se constituir como ser humano e de se desenvolver. A pessoa com deficiência, seja qual for e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidades de se apropriar daquilo que está no plano social e público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado, “não só o que se refere aos valores e saberes do convívio cotidiano, mas também o que se refere aos conteúdos científicos; isso é possível a partir do momento em que as potencialidades dessa pessoa são levadas em consideração” (ADAMS, 2020. p. 3).

L9 também cita que, ao ter contato com os alunos público-alvo da educação especial, sua principal dificuldade foi frente à avaliação desses sujeitos. Tanto a fala de C8, quanto de L9, levam-nos a problematizar a falta da discussão da temática na formação de professores, de forma a preparar estes sujeitos para garantirem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Adams (2020) destaca a urgência de garantir ao professor uma formação que proporcione tanto a discussão teórica sobre a deficiência, considerando as potencialidades desses alunos, quanto a prática, de modo que os futuros professores desenvolvam adaptações dos conteúdos científicos com os alunos e avaliações desse processo de ensino. A necessidade de formação que discuta essa temática foi observada na fala de L12:



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

Excerto 3 - No estágio, quando fiz observação, vi que o aluno com deficiência fazia uma atividade de pintura com a professora de apoio, enquanto os demais faziam a prova de física. Me coloquei no lugar daquela professora eu também não saberia como avaliar aquele aluno, me sinto insegura nesse tipo de situação, acho que deveria ser discutido na faculdade L12/Licenciando da Física

Além da questão da formação, através da fala de L12, podemos observar a necessidade do trabalho em colaboração entre o professor regente e o professor de apoio. Corroborando, Carneiro (2012) diz que a avaliação é uma tarefa do professor regente, daquele que planejou o processo de ensino e aprendizagem. Tal tarefa pode ser compartilhada com outro profissional. E ainda, com relação a essa necessidade de colaboração entre os professores, Marian e Braun (2018, p. 1016-1017) afirmam que:

Sobre isto entendemos que não é uma escolha, mas uma necessidade compartilhar a tarefa de elaborar e aplicar o instrumento de avaliação porque, nem só os professores da área curricular específica e nem só os professores especialistas em educação especial conseguem, isoladamente, agir sobre esta dinâmica. Os conhecimentos curriculares e os didático-pedagógicos de ambos docentes podem compor, de forma mais adequada, a elaboração de instrumentos e procedimentos metodológicos que melhor atendam a especificidade do estudante em questão.

Portanto, vemos que todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial é um processo de colaboração. E que com a avaliação não é diferente, sendo que essa permite que as potencialidades dos alunos sejam consideradas, como destacado por Tartuci, Almeida e Dias (2016) que, ao conhecerem como se dá o processo de desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, acreditam que a avaliação desse aluno precisa ser realizada com base em suas potencialidades e de acordo com os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Ou seja, é fator determinante da avaliação considerar as potencialidades do aluno, ver este como um sujeito capaz de aprender e ao mesmo tempo não desvincular do processo de ensino.

Excerto 4 – Eu acredito que a avaliação deve ser uma forma de acompanhar o desenvolvimento do aluno, principalmente se tratando do aluno com deficiência é a forma como o professor vai acompanhar se o



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

aluno aprender e se não o que pode ser feito para que essa aprendizagem ocorra. C1/Coordenador das Ciências Biológicas.

As considerações apresentadas por Tartuci, Almeida e Dias (2016), em sua pesquisa sobre a avaliação do processo educacional de alunos público-alvo da educação especial, destacam que a avaliação deve ser utilizada no sentido de acompanhar o desenvolvimento do aluno e também manter uma alta expectativa em relação à aprendizagem deste, o que vai na direção do apresentado por C1, de que a avaliação deve ter o objetivo de acompanhar o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, acredita-se que a avaliação deve ser pensada de forma dialética, garantindo que os professores reflitam sobre seus resultados, de forma a melhorarem as práticas com os alunos público-alvo da educação especial. Portanto, cabe à escola e ao professor estarem atentos e disponibilizarem diferentes “tipos de recursos pedagógicos para que essas crianças se desenvolvam e tenham acesso ao conhecimento que é proporcionado a todos, permitindo-lhes, com isso, desenvolver um modo de pensar, de memorizar, de abstrair de forma mais complexa, preparando-as para a vida” (ADAMS, 2020, p. 4).

Para o desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial, Vygotsky (2011) discorre muito claramente sobre a importância dos caminhos alternativos, sendo esses os recursos pedagógicos a serem desenvolvidos pelos professores. O autor descreve que é através deles que o desenvolvimento da criança acontece, uma vez que esses caminhos são sempre usados quando o caminho direto não dá conta da resposta, quando o mesmo está impedido, ou seja, quando a resposta primeira passa a não ser satisfatória (VYGOTSKY, 2011).

Alguns dos participantes relataram como realizaram a avaliação das aulas que ministraram para alunos público-alvo da educação especial:

Excerto 5 - Na verdade, a gente a avaliou a partir da reprodução; a gente explicava a teoria, pegava na mão e mostrava o material que representava o vetor e depois pedia que ela explicasse e mostrasse o que aquilo representava [...] A avaliação é complicada, ela também não recebe as provas em braile e fica mais difícil para ela. L6/Licenciando da Física.

Excerto 6 - Quando vou aplicar algum tipo de teste para esses alunos eu não aplico com os outros alunos junto, para tentar ajudar eles longe do professor de apoio, que acaba dando a resposta [...] então eu vou a escola em um horário que eu não tenho aula e eu mesmo aplico as minhas avaliações [...] aplico de forma individual com cada aluno lá na minha escola são 3 na sala, assim eu consigo dar exemplos, trabalhar algum



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

exercício, eu vou tentando desenvolver o conteúdo dentro da própria avaliação. L18/Licenciando da Química

No excerto 5, vemos que a avaliação realizada foi baseada na reprodução, onde L6 mostrava o vetor e o explicava para a aluna com deficiência visual, solicitando que, em seguida, a aluna realizasse o mesmo processo, apontando e explicando o que aquele vetor significava. Problematiza-se a forma como o conteúdo foi explanado e avaliado para a aluna, sendo que o professor não permitiu que a aluna se apropriasse do conhecimento científico envolvido.

Para que a aluna se desenvolvesse, primeiro deveria ser apresentado a ela o conceito científico de vetor para, em seguida, o apresentar por meio de uma textura específica, permitindo assim que ela criasse associações entre o conceito e a textura, para, em um outro momento, realizar a avaliação do conteúdo.

No excerto 6, L18, afirma que realiza a avaliação dos alunos público-alvo da educação especial, em um momento diferente dos demais alunos. Problematiza-se a forma escolhida pelo licenciando para aplicar a prova; primeiro questiona-se o que o aluno faz em sala de aula enquanto os demais alunos estão realizando a prova e segundo o porquê esse atendimento individualizado para a realização da prova, uma vez que deve ocorrer uma preocupação com o desenvolvimento do aluno, durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Os dois excertos destacados reforçam mais uma vez a necessidade de garantir uma formação aos professores, tanto para que estes desenvolvam práticas educativas preocupadas com o aprendizado do aluno, quanto para que elaborem avaliações que contribuam para que ocorra um acompanhamento do desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Considerações Finais

Avaliar em qualquer contexto se mostra como um desafio, uma vez que os professores são sujeitos histórico, culturais e sociais e a avaliação somativa já se fixou na existência desses sujeitos que desde a educação infantil até o término da universidade vivenciaram este tipo de avaliação, então mudar essa forma não é algo fácil com os alunos sem deficiência imagina, quando este profissional se depara com um aluno



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

público-alvo da educação especial, que este professor muitas vezes nem vê como capaz de aprender e se desenvolver, imagina então avaliando esse aluno.

Destacamos a fala “*Sei que não posso avaliá-lo da mesma maneira que eu avalio o colega dele que não tem nenhuma deficiência*”, que deixa claro o desafio que é o processo avaliativo de alunos público-alvo da educação especial para os professores.

Pensando nisso, acreditamos ser de fundamental importância que a temática da educação especial, especificamente o processo de avaliação desses alunos, seja discutida na formação de professores. Pois, por meio dessa discussão, os professores serão preparados para garantir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Referências

ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B.; NUNES, S; M. T. Gincana da Cinética Química: Superando Desafios no Processo de Ensino e Aprendizagem de Conceitos Químicos. **Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS)** v. 2, n. 1, páginas, Jan./Jun., 2018.

ADAMS, F. W. A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2020.

BAPTISTA, C. R.; CHISTOFARI, A. C.; Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 383-398 set./dez. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 513-530, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190>>. Acesso em: 14 DE JUNHO DE 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7190>.

CAMPOS, T. M. OLIVEIRA A. A. S. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-78 jan/jun, 2005.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns**: avaliação do rendimento acadêmico. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

DALBEN, Â. I. L. F. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DEMO. P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

FREITAS, T A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39 Julho/ 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre/RS: Mediação, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARIAN, M. BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out/dez. 2018

MARTINS, H. H. T. D. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004a.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CVR, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 52 31, jan./jun. 2005. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf
Acesso em: 14 JUNHO 2021.

TARTUCI, D.; ALMEIDA, J. D. C.; DIAS, D. T. "Professores de educação especial, atendimento educacional especializado em salas de recursos e a inclusão em Goiás. In: BERNARDO, J. L.; PIRES, M. G. G. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016, CAP. 16, p. 281-296.

VIGOTSKY, L. S. Obras escogidas: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica: um curso breve. Buenos Aires: AIQUE, 2001.

VIGOTSKY, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. [S.l.: s.n.], 2003.



Revista Iniciação & Formação Docente
V. 8 n. 4 – 2021
ISSN: 2359-1064



ADAMS, F. W.; TARTUCI, D.

Como citar este artigo (ABNT)

ADAMS, F. W.; TARTUCI, D. **Avaliação no contexto da educação especial: a visão de licenciandos e coordenadores de cursos de ciências da natureza.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

ADAMS, F. W.; TARTUCI, D. **Avaliação no contexto da educação especial: a visão de licenciandos e coordenadores de cursos de ciências da natureza.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.