



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

LINHA DE PESQUISA: Inclusão, Ética e Interculturalidade

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Mônica Pereira dos Santos

ANGELA MARIA VENTURINI

**PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E INCLUSÃO DO PÚBLICO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

RIO DE JANEIRO

2023

ANGELA MARIA VENTURINI

**PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E INCLUSÃO DO PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação, em Educação, Faculdade
de Educação, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos necessários
à obtenção do título de Doutora em Educação.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a Mônica Pereira dos
Santos**

**RIO DE JANEIRO
2023**

CIP - Catalogação na Publicação

V469p Venturini, Angela Maria
Percepções sobre Avaliação e Inclusão do Público da Educação Especial em Cursos de Formação Continuada / Angela Maria Venturini. -- Rio de Janeiro, 2023. 181 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2023.

1. Avaliação do Público da Educação Especial (PEE). 2. Inclusão do PEE. 3. Perspectiva Omnilética. I. Santos, Mônica Pereira dos, orient.
II. Título.



PPGE/UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 31 dias do mês de março de 2023, às 14:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada: **PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E INCLUSÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA** de autoria da doutoranda **Angela Maria Venturini** (participação por videoconferência), turma 2017 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ), Profa. Dra. Sandra Cordeiro de Melo (UFRJ), Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ) Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ) e Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago (UFJF), todos por videoconferência, considerou o trabalho:

() Aprovada (X) Aprovada com recomendações de reformulação
() Reprovada

A Banca recomenda que a doutoranda, no prazo de 90 dias, realize as alterações indicadas pelos examinadores no curso de sua defesa, comprometendo-se a apresentar a nova versão.

Eu, Mônica Pereira dos Santos, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora.

ASSINATURA DO(A) PRESIDENTE(A):

MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS

À minha querida avó paterna Maria Martinelli Venturini, *in memorian*. Aos meus inesquecíveis e amados pais Danilo Venturini e Amarilis Portugal Ferreira Venturini, ambos *in memorian*, três pessoas inesquecíveis que me ensinaram o significado da palavra **INCLUSÃO**.

A todas as pessoas público da Educação Especial, no qual me incluo, cuja convivência nos fazem melhores como seres humanos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fortalecimento espiritual e pela força para o enfrentamento dos desafios.

À minha avó, Maria Martinelli Venturini, *in memoriam*, minha querida *nona*, guerreira mulher, mesmo sendo semianalfabeta, formou os dois filhos e as duas filhas, nascidos em Itarana, no interior do Espírito Santo. Se viva fosse, neste ano de 2023, completaria 124 anos, em setembro Quantas ações de inclusão você praticou na vida e comigo!

Ao vovô José Augusto Ferreira, *in memoriam*, que chegou ao Brasil aos 13 anos, em 1902, vindo sozinho de Portugal, a bordo de um navio, se hoje vivo fosse, completaria em novembro 134 anos. Foi trabalhar na loja de um tio, e dormia embaixo do balcão. Conheceu o que significa trabalho infantil, casou-se quando pode sustentar a família, aos 35 anos, tinha poucos estudos, mas acreditava no poder da educação. Saudades das festas em sua casa, onde você era pura alegria!

Ao meu pai, Danilo Venturini, *in memoriam*. À minha mãe, Amarilis Portugal Ferreira Venturini, *in memoriam*. Vocês nunca me invisibilizaram, nem deixaram me invisibilizar. Aprendi com vocês e com vovó Maria o significado da palavra INCLUSÃO. Só tenho a agradecer pelo amor, pelo incentivo, pelos exemplos de luta e superação, que me ensinaram. Mas você, *Pappy*, me deixou meses antes de eu ingressar no Doutorado; e você, *Mammy*, seis dias antes da minha defesa. Quantas saudades de vocês!

À minha filha, Renata Venturini Moreira e ao meu filho, Pedro Renato Venturini Moreira, meus parceiros, meus orgulhos, o quanto me revigoro, convivendo com vocês. Amo vocês, meus tesouros!

Aos meus irmãos Danilo Ferreira Venturini e Márcio Ferreira Venturini, meu eterno afeto.

À minha querida mestra, professora, orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos, conheci-a no primeiro concurso para Professora do Ensino Superior em Educação Especial, no ISERJ/FAETEC/SECTI (2005), e você fez parte da minha banca. É querida, vivemos para a inclusão. Agradecida por toda a aprendizagem, por toda a acolhida nos momentos de fragilidade, você foi fundamental no falecimento de mamãe, dia 25/03/2025, me impedindo da ideia de não assistir ao sepultamento de *mammy*, por conta da defesa que seria 27/03/2023 e você a adiou para 31/03/2023. Sem palavras para o sentimento de GRATIDÃO. Valeu ter sido sua orientanda! Vou continuar sendo, tenho muito a aprender! Agradecida por abraçar minha proposta de estudo, pelo apoio, pelo incentivo, pela companhia e mão amiga a mim estendida em todos os momentos. Agradecida pelas palavras de encorajamento e pelos aprendizados da academia e da vida, tudo valeu a pena. Ter você ao meu lado nesta caminhada, foi um grande presente, por me ajudar, compreender, encorajar e por me ensinar tanto! Espero continuar sempre ao seu lado, tentando transformar o mundo, como desejamos. Que sua luz continue a iluminar o caminho de muitos/as/es, assim como foi comigo! Que você possa inspirar outras pessoas a trilhar essa estrada tão bonita e que me fez conhecer outros lugares desse Brasil.

Devo dizer que a Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman é minha irmã mais nova. Quanto às/aos demais da banca têm idade para serem minhas filhas e meus filhos, incluindo minha orientadora. Nossas trajetórias semelhantes, Celeste, de Normalista, Psicóloga, Educação e público da Educação Especial. Conheci-a como Vice-Diretora do Instituto Helena Antipoff (IHA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME do RJ). Depois você foi para a UERJ e eu para o IHA e nos reencontramos na UERJ para eu falar sobre a Deficiência Múltipla em sua disciplina sobre Tópicos da Educação Especial. Você foi para Brasília, trabalhar na UnB e cursar seu doutorado e eu me aposentei do IHA da SME do RJ e fui aprovada no ISERJ. Procurei a Mônica,

para cursar o Doutorado em Inclusão, e nos reencontramos na pesquisa nacional do ONEESP. Tive o prazer de fazer parte da escrita de alguns artigos publicados com você. Agradecida, porque você faz parte da minha banca de doutorado. Agradecida pelo carinho demonstrado na ocasião do falecimento de minha mãe.

Embora seja idosa e com baixa-visão por causa de um sarampo, nunca desisti das coisas que almejei, pois perseverança é minha palavra-chave e sempre convivi com pessoas de todas as idades, desde criança. Enfatizo esta narrativa, porque, independentemente da idade estar junta e misturada com pessoas de todas as fases do desenvolvimento humano nos faz crescer.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, cujo nome ouvi pela primeira vez na UERJ, no Curso de Especialização “Gênero e Sexualidades” (03/2015 a 04/2016), em uma citação. Conheci-o, pessoalmente, na banca de Dissertação de Mestrado da Elioneide Cruz, a nossa querida Eli.. Sentamos lado a lado. Quando ingressei no Doutorado, iniciei e terminei com suas disciplinas. Agradecida por me apresentar à Prof^a Dr^a Regina Novaes, na UNIRIO. Agradecida por todas as considerações e contribuições acadêmicas que recebi nas aulas e na construção desta Tese de Doutorado, nas bancas de projeto e de qualificação. Grata pelo afeto que me deu, quando do falecimento de mamãe.

À Prof^a Dr^a Sandra Cordeiro de Melo, conhecia ao ingressar no LaPEADE, com você cursando o Doutorado, agradecida por me deixar participar de sua tese. Compartilhamos sobre filhos, primeiro o Henrique e depois a Marina. Você foi para a Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro e, hoje, Professora da FE/PPGE/UFRJ. Grata pela acolhida na ocasião que mamãe faleceu, por tantos aprendizados compartilhados e por fazer parte das minhas bancas de projeto e defesa de Tese de Doutorado.

À Prof^a Dr^a Mylene Cristina Santiago, ao chegar ao LaPEADE, encontrei-a cursando o Doutorado, escrevemos artigos juntas, conheci Aline e Mel em sua defesa de Doutorado, você foi morar perto de mim, na casa de Livia, sua irmã, porque passou no concurso da UFF para a Faculdade de Educação. Depois, passou para ser Professora na Faculdade de Educação da UFJF, MG. Mas não perdemos o contato. Agradecida pela amizade demonstrada no falecimento de mamãe, nas sugestões durante a escrita do projeto, nas bancas de qualificação e doutoramento. Grata pelos conhecimentos adquiridos juntas.

Ao Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, nos conhecemos na UFRRJ (Nova Iguaçu), em 2008, concorrendo para duas vagas para a referida universidade, na qual você foi aprovado e fomos nos reencontrar na pesquisa do ONEESP, fazendo parte do OEERJ/UFRJ, em 2011, até 2016. Quantas reuniões, quantos estudos, planejamentos, elaboração do Dossiê, participação em eventos acadêmicos. Grata pelas contribuições, por todo o aprendizado na pesquisa do OEERJ, pelo respeito, consideração e carinho demonstrados nesses anos de convívio e, principalmente, por aceitar meu convite para avaliar este estudo. Grata pela força por conta da morte de mamãe.

Ao Prof. Dr. Marco Antonio Melo Ftanco, nos conhecemos no período em que fazia um curso na UFRJ, sendo orientado por Mônica, frequentando o LaPEADE. Encontramo-nos em uma das escalas para Macapá, para o OIIPe, apresentamos trabalhos nas salas temáticas. Grata pela convivência e aprendizagem, pela contribuição no início da elaboração do projeto, e por ter aceitado ser suplente na banca de Doutorado. Grata pelo carinho demonstrado pelo falecimento de minha mãe.

Ao PPGE, por enfrentar, superando as consequências da pandemia, permitindo que graduandos, mestrandos e doutorandos atinjam seus objetivos.

À parceira Solange Rosa do PPGE/UFRJ, grata por sua gentileza nas solicitações, pelo exemplo de profissionalismo, acolhimento e apoio a nossa formação acadêmica.

Meu especial agradecimento ao Prof. Dr. José Guilherme de Oliveira Freitas, amigo/irmão, por acreditar em mim e me confiar a importante experiência de trabalhar ao seu lado no curso de extensão universitária. Minha eterna gratidão pela deferência. E por todo o apoio que me foi dado em meus momentos de alegria e de tristeza.

Agradeço ao Professor e Doutorando André Luiz Barbosa dos Santos, por toda amizade e aprendizagem, tanto no ISERJ, quanto no LaPEADE. Perdemos nossas mães com a diferença de 08 meses, mas estamos indo em frente, como elas gostariam. Seremos Prof. Dr. e Profª Drª.

Agradeço à Mestra Emília Naura Santos Bouzada, por sua companhia divertida, no LaPEADE, nas escritas de artigos, nos congressos, no lazer, dentre outros contextos. Tenho certeza que se Freud fosse vivo, adoraria lhe conhecer e tê-la como discípula. Grata por ter compartilhado momentos de alegria comigo.

À Secretária Municipal de Educação em Macapá, Leyse Monique do Nascimento, mana amapaense, tucuju, nos conhecemos no LaPEADE, passamos juntas no doutorado, escrevemos juntas artigos, só tenho a agradecer a todas as ajudas acadêmicas, durante nosso percurso. É uma bênção tê-la como amiga! Seremos Profªs Drªs. Grata pelo carinho, quando mamãe faleceu.

Lilian Bruns, Eli Cruz, Rita de Cássia de Souza da Silva, Quezia Martins, Allana Glauco, Alana Belsito, Beatriz Castro, Lidiane Buechen, como é bom tê-los/as/es como parceiro/as/e no LaPEADE, quantas contribuições e aprendizados coletivos.

Doutorando Maicon Salvino, acompanhei sua graduação e mestrado, estou acompanhando seu doutoramento. Que prazer conhecê-lo. Finalmente, escrevemos juntos para o SIAC 2023, sobre os refugiados congolezes nas escolas municipais do Rio de Janeiro e a falta de suporte para o APP da Prefeitura, que criou a mídia, mas não permitiu sua acessibilidade para acompanhar as aulas remotamente durante a pandemia da Corona Vírus. Adoro sua originalidade. Emociono-me a ver um rapaz oriundo da escola pública chegar ao Doutorado. Beijos na Rose, sua mãe professora que o alfabetizou aos 04 anos. Êxito, meu querido colega e amigo!

À Profª Drª Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da Silva, querida Manu, acompanhei no LaPEADE sua Graduação, Mestrado e Doutorado, que bom conhecê-la, escrevemos juntas artigos e quanta cumplicidade nos aprendizados com você.

À Profª Drª Regina Maria de Souza Correia Pinto, querida Regininha, guerreira mulher, quanta amizade, quanta cumplicidade, somos exemplos de “jovens a mais tempo”, participantes, batalhadoras, estudiosas. Que bom tê-la em minha vida.

A todas as amigas do Curso Normal do IERJ, em especial, Marilda Gonçalves Amaro, Nilce Paranhos Ciuffo, Angela Maria Rodrigues Pinheiro Israel, Magda Ventura e Celia Saada Filomeno, que bom que continuamos a nos encontrar.

A querida Elza Porcidônio dos Santos, cuja amizade começou na Fundação Getúlio Vargas e perdura até hoje.

A Socorro David, Josélia Rocha, agora no ISERJ, Rosi Noronha e Maria Cristina Machado do ISE de Sto Antônio de Pádua, hoje FATERJ de Sto Antônio de Pádua,/FAETEC/SECTI, grata pelo carinho com que fui recebida no noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

À Profª Drª Maria Angélica Rodrigues de Souza, que conheci no ISE de Sto Antônio de Pádua, cuja amizade perdura até hoje, quantos desafios enfrentamos.

Ao Prof. Dr. Marcos Antônio de Macedo Chagas que conheci no ISE de Sto Antônio de Pádua, continuamos colegas e amigos no ISERJ, cuja amizade permanece até hoje, gratíssima pelas contribuições para meu doutorado e pela força em meus momentos tristes e alegres.

Às Profªs Drªs Maria de Lourdes Melo Pinto e Bia Albernaz (ambas *in memorian*) nos conhecemos no ISERJ, quantas ideias juntas para depois do meu Doutorado, Bia, como Coordenadora de Pedagogia, grata pelas sugestões na articulação do trabalho no ISERJ e os estudos do Doutorado. Que me iluminem com a luz de vocês! Ao Prof. Me. Mário de Jesus Alexandre (*in memorian*), cuja amizade se iniciou no CEUCEL e continuou no ISERJ.

A Maria Amália Seródio, Selma da Silva, Ana Severiano, Ellen Cabral, Felipe Cordeiro, Marcio Sales, Dilson Miklos, Gilson Oliveira, Heloisa Avelar, Regene Westphal, Gustavo Nascimento, Thaís Rebello, Flávio Marques, agradeço tê-los conhecido no ISERJ e continuamos a nos contactar.

À Cristina Ramos e Cida Donato, que conheci na UEZO, continuamos no ISERJ, quantas disciplinas e atividades para a INCLUSÃO.

À querida Profª Ma. Olga Oliveira Passos Ribeiro, amizade iniciada no IHA, passamos juntas para o ISERJ para a Educação Especial, continuamos parceiras e amigas, trocando ideias.

À querida Profª Drª Maria Cristina Corais, atual Coordenadora de Pedagogia do ISERJ, sou sua fã, adoro letramento e alfabetização, GRATIDÃO por todo apoio para a minha defesa do Doutorado

À Profª Drª Kátia Rios e à Profª Ma. Vera Savaget, cuja amizade se iniciou no IHA e continuamos *friends*.

A todos/as/es Pessoas do IERJ, FGV, ISE de Pádua, UEZO, IHA, ISERJ, que me proporcionaram aprendizado profissional e pessoal.

Ao amigo e parceiro Lapeadeano Alex Clayr (*in memorian*), pelo apoio fraterno, tecnológico e pela linda amizade a nós dispensada

Aos meus e as minhas discentes, como aprendemos juntos/as.

À Profª e Psicóloga Drª Monique Rose Aimée Augras, nossa amizade começou na FGV e continua até hoje. Minha guru como Chefe e amiga, grande incentivadora para que eu cursasse o Doutorado.

Ao querido Prof. Dr. Marcus Vinícius Câmara, amizade construída no CEUCEL, agradecida por todo o incentivo.

Segundo Vygotsky (1932) [...], através de métodos e técnicas especiais, deixe que a criança com deficiência aprenda as mesmas coisas ensinadas às crianças sem deficiência. Deixe que receba a mesma formação para a vida futura, de modo a poder mais tarde participar nela em pé de igualdade com os demais. É verdade que os alunos do ensino especial têm que ser conduzidos às mesmas metas gerais, por caminhos diferentes, este último aspecto justifica sua existência e constitui sua singularidade (RIEBER & CARTON (Org.), 1982: The Collected Work of L. S. Vygotsky).

RESUMO

VENTURINI, Angela Maria. **Percepções sobre Avaliação e Inclusão do Público da Educação Especial em Cursos de Formação Continuada**. 183 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023.

A presente Tese de Doutorado investigou as percepções de avaliação e de inclusão, destinadas ao público da Educação Especial, que foram expressas pelos participantes dos cursos de formação continuada, no contexto do OEERJ, no período de 2015-2017. A Tese objetivou investigar, detectar e analisar as percepções dos participantes das formações continuadas acerca da avaliação e inclusão do alunado da Educação Especial. Os objetivos específicos elencados foram: selecionar as enunciações sobre como se davam as avaliações e a inclusão dos alunos da Educação Especial ocorridas em cada encontro ao longo dos três cursos oferecidos no projeto OEERJ; identificar, detalhadamente, as práticas e ações de avaliação e inclusão relativas aos alunos da Educação Especial em cada depoimento selecionado; e analisar, *omniléticamente*, o quanto e como os temas da avaliação e da inclusão do alunado da Educação Especial estiveram presentes entre os participantes dos três cursos. Com esse propósito, o estudo foi baseado na perspectiva *omnilética* (SANTOS, 2013), que investiga os fenômenos a partir da relação entre cinco dimensões: culturas, políticas, práticas (BOOTH & AINSCOW 2011), dialética (LUKÁCS, 2003) e complexidade (MORIN, 2015) para compreender os processos de avaliação e inclusão na educação do público da Educação Especial (PEE) pelos participantes dos cursos de extensão do Observatório de Educação Especial (OEERJ) no período de 2015 a 2017. Quanto aos resultados relativos ao tema da Inclusão, observamos que os participantes dos três cursos de extensão começaram a perceber que este fenômeno, inclusão, vai além da deficiência. Inclusão é para todos, independentemente dos marcadores sociais/interseccionalidades e reconheceram que precisam ampliar a visão sobre a temática. Em relação à avaliação, revelaram que ela deva ser qualitativa, formativa, embora tenham apresentado contradições sobre o tema, nos três anos de encontros. Vale ressaltar que as avaliações em larga escala, sistêmicas, foram destacadas pelos participantes dos três cursos de extensão no período de 2015 a 2017 como desafiadoras à transformação das culturas, políticas e práticas escolares em um sentido sustentável à inclusão, porque estas avaliações são concebidas, elaboradas e aplicadas sem a participação coletiva, sendo oriundas de instâncias superiores.

Palavras-chaves: Avaliação do Público da Educação Especial (PEE). Inclusão do PEE. Perspectiva omnilética.

ABSTRACT

VENTURINI, Angela Maria. **Perceptions on Evaluation and Inclusion of the Special Education Public in Continuing Education Courses.** 183 p. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, Post-Graduate Program in Education at Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023.

This Doctoral Thesis investigated perceptions of evaluation and inclusion, aimed at the Special Education public were expressed by participants in continuing education courses, in the context of OEERJ, in the period 2015-2017. The thesis aimed to investigate, detect and analyze the perceptions of participants in continuing education about the evaluation and inclusion of Special Education students. The specific objectives listed were: to select statements about how the evaluations and inclusion of Special Education students took place in each meeting over the three courses offered in the OEERJ project; identify, in detail, the evaluation and inclusion practices and actions related to Special Education students in each selected statement; and to analyze, *omnilectically*, how much and how the themes of evaluation and inclusion of Special Education students were present among the participants of the three courses. For this purpose, the study was based on the *omnilectic* perspective (SANTOS, 2013), which investigates phenomena from the relationship between five dimensions: cultures, policies, practices (BOOTH & AINSCOW 2011), dialectics (LUKÁCS, 2003) and complexity (MORIN, 2015) to understand the processes of evaluation and inclusion in the education of the Special Education public (PEE) by participants of the Special Education Observatory (OEERJ) extension courses from 2015 to 2017. Inclusion is for everyone, regardless of social/intersectional markers and they recognized that they need to broaden their view on the subject. Regarding the evaluation, they revealed that it should be qualitative, formative, although they have presented contradictions on the subject, in the three years of meetings. It is worth mentioning that the large-scale, systemic evaluations were highlighted by the participants of the three extension courses in the period from 2015 to 2017 as challenging the transformation of cultures, policies and school practices in a sustainable sense of inclusion, because these assessments are conceived, elaborated and applied without collective participation, coming from higher levels.

Keywords: Evaluation of Public of Special Education (PSE). Inclusion of PSE. *Omnilectic* perspective.

RESUMÉ

VENTURINI, Angela Maria. **Perceptions sur l'évaluation et l'inclusion du public de l'éducation spécialisée dans les cours de formation continue.** 183 p. Thèse (Doctorat en Éducation). Faculté d'Éducation, Programme d'Études Supérieures en Éducation à l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023.

Cette Thèse de Doctorat a étudié perceptions de l'évaluation et de l'inclusion, destinées au public de l'éducation spécialisée, ont été exprimées par les participants aux cours de formation continues. Dans le cadre de l'OEERJ, aux cours de la période 2015-2017. La Thèse visait à enquêter, détecter et analyser les perceptions des participants à la formation continue sur l'évaluation et l'inclusion des élèves en éducation spécialisée. Les objectifs spécifiques énumérés étaient les suivants : sélectionner des énoncés sur la manière dont les évaluations et l'inclusion des élèves en éducation spécialisée se sont déroulées dans chaque réunion sur les trois cours offerts dans le projet OEERJ; identifier, en détail, les pratiques et actions d'évaluation et d'inclusion liées aux élèves en éducation spécialisée dans chaque énoncé sélectionné ; et d'analyser, de manière *omnilectique*, combien et comment les thèmes de l'évaluation et de l'inclusion des élèves en éducation spécialisée étaient présents parmi les participants des trois cours. À cette fin, l'étude s'est appuyée sur la perspective *omnilectique* (SANTOS, 2013), qui étudie les phénomènes à partir de la relation entre cinq dimensions : cultures, politiques, pratiques (BOOTH & AINSCOW 2011), dialectique (LUKÁCS, 2003) et complexité (MORIN, 2015) pour comprendre les processus d'évaluation et d'inclusion dans l'éducation du public de l'éducation spéciale (PEE) par les participants des cours d'extension de l'Observatoire de l'éducation spéciale (OEERJ) dans la période de 2015-2017. Quant aux résultats liés au thème de l'Inclusion, nous avons observé que les participants des trois cours de extension ont commencé à prendre conscience que ce phénomène, l'inclusion, va au-delà du handicap. L'inclusion est pour tout le monde, quels que soient les marqueurs sociaux/intersectionnels et ils ont reconnu qu'ils devaient élargir leur vision sur le sujet. Il convient de noter que les évaluations systémiques à grande échelle ont été soulignées par les participants aux trois cours de extension au cours de la période de 2015-2017 comme défiant la transformation des cultures, des politiques et des pratiques scolaires dans un sens durable d'inclusion, car ces évaluations sont conçu, élaboré et appliqué sans participation collective, venant des niveaux supérieurs.

Mots-Clés: Évaluation du Public de l'Éducation Spécial (PES). Inclusion du PES. Perspective *Omnilectique*.

RESUMEN

VENTURINI, Angela Maria, **Percepciones sobre Evaluación y Inclusión del Público de Educación Especial en los Cursos de Educación Continua**. 183 p. Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Educación, Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Río de Janeiro. Río de Janeiro, 2023.

Esta Tesis Doctoral investigó las percepciones sobre evaluación y inclusión, dirigidas al público de Educación Especial, expresadas por los participantes en cursos de formación continua, en el contexto de la OEERJ, en el período 2015-2017. La tesis tuvo como meta investigar, detectar y analizar las percepciones de los participantes de la educación continua sobre la evaluación y inclusión de los estudiantes de Educación Especial. Los objetivos específicos enumerados fueron: seleccionar los enunciados acerca de cómo se dieron las evaluaciones y inclusión de los estudiantes de Educación Especial en cada encuentro a lo largo de los tres cursos ofrecidos en el proyecto OEERJ; identificar, en detalle, las prácticas y acciones de evaluación e inclusión relacionadas con los estudiantes de Educación Especial en cada declaración seleccionada; y analizar, *omnilécticamente*, cuánto y cómo los temas de evaluación y inclusión de los estudiantes de Educación Especial estuvieron presentes entre los participantes de los tres cursos. Para ello, el estudio se basó en la perspectiva *omniléctica* (SANTOS, 2013), que investiga los fenómenos a partir de la relación entre cinco dimensiones: culturas, políticas y prácticas (BOOTH & AINSCOW 2011), dialéctica (LUKÁCZ, 2003) y complejidad (MORIN, 2015) para comprender los procesos de evaluación y inclusión en la educación del público de la Educación Especial (PEE) por los participantes de los cursos de extensión del Observatorio de Educación Especial (OEERJ) en el período de 2015-2017. En cuanto a los resultados relacionados con el tema de Inclusión, se observó que los participantes de los tres cursos de extensión comenzaron a darse cuenta de que este fenómeno, la inclusión, va más allá de la discapacidad. La inclusión es para todos, independientemente de los marcadores sociales/interseccionales y reconocieron que necesitan ampliar su visión sobre el tema. En cuanto a la evaluación, revelaron que debe ser cualitativa, formativa, aunque han presentado contradicciones sobre el tema, en los 3 años de encuentros. Cabe señalar que las valoraciones a gran escala, sistémicas, fueron destacadas por los participantes de los tres cursos de extensión en el período de 2015 a 2017 como un desafío a la transformación de culturas, políticas y prácticas escolares en un sentido sostenible de inclusión, porque estas evaluaciones son concebidas, sin la participación colectiva, proveniente de niveles superiores.

Palabras clave: Evaluación del Público de la Educación Especial (PEE). Inclusión del PEE. Perspectiva *omniléctica*.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECs – Conselhos Escola Comunidade
CEUB – Centro Universitário de Brasília
COVID-19 - Coronavírus
CREs – Coordenadorias Regionais de Educação
DF – Distrito Federal
Diversa – Educação Inclusiva na Prática
ECG – Escola de Contas do Governo
EE – Educação Especial
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América do Norte
FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica
FE – Faculdade de Educação
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil do Ministério da Educação
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
GED – Gerência de Educação
GTs – Grupos de Trabalho
IAC – Instrumento de Acompanhamento Curricular
IBC – Instituto Benjamin Constant
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEEX – Instituto de Educação dos Excepcionais
IERJ – Instituto de Educação do Rio de Janeiro
IES – Instituição de Ensino Superior
IfIN – Index for Inclusion
IFPe – Instituto Federal de Pernambuco
IHA – Instituto Helena Antipoff
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
FGV – Fundação Getúlio Vargas
LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Diversidade e Educação
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEDI – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério de Educação
MG – Minas Gerais
ObEE – Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
OEERJ – Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público Alvo de Educação Especial
PARFOR – Plano de Formação de Professor
PcD – Pessoa com Deficiência
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual (sinônimo de PEI)
PEE – Público da Educação Especial
PEI – Plano Educacional Individualizado (sinônimo de PDI)
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RJ – Rio de Janeiro
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJinho - Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar do 5º ano e do 9º ano do EF e todas as séries do Ensino Médio
SciELO – Scientific Electronic Lybrary Online
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, até 31/12/2018. A partir de 10/03/2023: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.
SECTI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro
SEEduc – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior
SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TRI – Teoria da Resposta ao Item
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília
UFPe – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USU – Universidade Santa Úrsula
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

TABELAS

Tabela 01.....	31
Tabela 02.....	34
Tabela 03.....	46
Tabela 04.....	47
Tabela 05.....	50
Tabela 06.....	57
Tabela 07.....	94
Tabela 08.....	95
Tabela 09.....	106
Tabela 10.....	115
Tabela 11.....	118
Tabela 12.....	122
Tabela 13.....	131
Tabela 14.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica da <i>Omnilética</i>	68
Figura 2 - Representação gráfica da <i>Trialética</i>	70

LISTA DE ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA.....	19
OBSERVATÓRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP): a pesquisa matriz	23
OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RIO DE JANEIRO (OEERJ): o ONEESP no Estado do Rio de Janeiro.....	27
PROBLEMATIZAÇÃO.....	32
OBJETIVOS.....	32
Objetivo Geral.....	32
Objetivo Específico.....	33
JUSTIFICATIVA.....	33
1- TRAJETO METODOLÓGICO.....	36
1.1 Tipo de Pesquisa.....	36
1.1.1 Caracterização da Pesquisa quanto aos seus Objetivos.....	37
1.1.2 Caracterização da Pesquisa quanto às Fontes e aos Procedimentos de Coleta de Dados.....	40
1.2 Etapas de Coleta de Dados.....	41
1.2.1 Procedimentos de Organização.....	41
1.3 Análise de Dados.....	41
1.3.1 Estrutura de Pesquisa e do Curso.....	42
1.3.2 Considerações Éticas da Pesquisa.....	43
2- REVISÃO DE LITERATURA: PANORAMA DE PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO, INCLUSÃO E <i>OMNILÉTICA</i> NO BRASIL	44
3- TRAJETO TEÓRICO.....	67
3.1 Perspectiva <i>Omnilética</i>	67
3.2 Perspectiva sobre Inclusão.....	74
3.3 Perspectiva sobre Avaliação.....	84
4- O OLHAR DOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA <i>OMNILÉTICA</i>	94
4.1 Enunciação sobre Avaliação.....	95
4.2 Percepção sobre o Conceito de Inclusão pelos Cursistas da Formação Continuada.	134
CONCLUSÕES.....	164
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXO.....	181

INTRODUÇÃO

Inclusão em Educação ainda é o grande desafio das instituições de ensino, sejam elas da Educação Básica ou Superior. Dentro disso, um dos aspectos mais preocupantes para tais instituições é o da avaliação de estudantes com deficiência. Professores e gestores se perguntam: como realizar uma avaliação justa, individualizada e não capacitista? Nos Conselhos de Classe das escolas, ou nas Coordenações de Curso das universidades, esta questão e seus tópicos adjacentes (como, por exemplo, a certificação) não param de surgir. Estas dificuldades, diga-se de passagem, estão presentes tanto nos cotidianos escolares quanto nos cursos de formação inicial e continuada, ou contínua, como muitos preferem dizer¹.

Tendo sido, eu mesma, estudante com deficiência durante minha vida escolar (e atual), vivenciei estes desafios na pele. O que me leva à percepção de que muito pouca coisa mudou de lá para cá. Por estes motivos é que o tema de interesse desta Tese enfocou a avaliação de estudantes com deficiência de professores de cursos de formação continuada efetivados pelo LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade da Faculdade de Educação da UFRJ, ao qual pertencço) no exercício de coordenação estadual do OEERJ (Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro), que constituiu um dos braços do ONEESP (Observatório Nacional de Educação Especial), entre 2015 e 2017, como parte de um projeto maior, do qual falaremos abaixo.

Deste modo, o contexto geral da presente Tese de Doutorado foi o Projeto Matriz ONEESP, cuja representação no estado do Rio de Janeiro se deu mediante o OEERJ, coordenado pelo LaPEADE. Explicitamos, então, que esta Introdução é composta pela descrição dos cursos de formação continuada oriundos da pesquisa matriz realizada entre 2010, com a submissão do projeto ao Edital da CAPES, e o desenvolvimento da pesquisa entre 2011-2014, em todo país, estendida no estado do Rio de Janeiro até 2017. Discorremos sobre a pesquisa matriz do ONEESP, o Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ); os Objetivos Geral e Específicos; a Trajetória Pessoal, Profissional e Acadêmica; além da Justificativa.

TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Apresento minhas trajetórias: pessoal, profissional e acadêmica, constituída de experiências que me fizeram perceber situações de inclusão/exclusão, em minha vida pessoal,

¹ Para maiores informações sobre o assunto, ver SILVA; ROCHA, 2021. Para efeitos desta Tese, adotaremos o termo formação continuada, por entendermos que não há uma diferença substancial entre eles.

no cotidiano da escola, tanto na modalidade de Educação Especial, quanto no ensino regular. Assim, destaco que usarei a primeira pessoa do singular em alguns parágrafos que se seguem por eu ter de tratar de questões particulares.

A minha trajetória pessoal iniciou com um fato marcante aos cinco anos de idade, quando contraí Sarampo, doença infecciosa que pode deixar sequelas. Em meu caso, a seqüela deixada foi a baixa visão. A partir daí deu início um processo de vida pessoal, estudantil e profissional permeado de muitos desafios.

Meu 1º Ano do Ensino Fundamental se deu em uma escola particular. Fui matriculada no atual primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), no bairro do Rio Comprido, à época Distrito Federal, em 1960, estado da Guanabara; e a partir de 1975, município do Rio de Janeiro, sendo metade da clientela composta pela classe média do bairro. Pela manhã, turmas mistas, com meninos e meninas. À tarde, estudavam as alunas órfãs institucionalizadas, apenas do sexo feminino, de 7-18 anos, usavam uniforme diferenciado, listrado horizontalmente de rosa e cinza. Estas estudantes, quando se distinguíam nos estudos, pertenciam ao turno matutino.

Àquela época, década de 50, fazíamos prova todo mês. As aulas começavam em março e em maio, na terceira avaliação, à hora da saída, as professoras entregavam os filhos aos pais. Minha mãe chegou para me levar para casa e a professora disse “sua filha parece uma retardada mental, deste jeito ela não irá passar no final do ano”. Os demais pais se retiraram, rapidamente, com suas crianças. Minha mãe se dirigiu à direção da escola, narrou o fato e a diretora lhe disse “ela é uma excelente professora”. Era sexta feira e pediu que minha mãe voltasse na segunda, para conversarem.

Quando minha mãe chegou à segunda feira, a diretora logo informou que a professora, da turma da manhã, não me queria na sala dela porque eu iria atrapalhar a aprendizagem da turma. Em contrapartida, propôs à minha mãe, se ela não se importasse, que eu ficasse com a professora da tarde, juntamente com as alunas internas. Na década de 50, uma professora negra, ensinando em uma escola regular, no turno da tarde, para as alunas internas, que só estudavam pela manhã se tirassem notas altas, além de uma aluna com baixa visão, que as escolas regulares não costumavam aceitar. Para quem tem preconceito foi a turma perfeita, uma professora negra, uma aluna com baixa visão e as alunas internas da escola.

Aquela professora negra me acolheu em maio e em outubro eu estava lendo Gibi. A professora me ensinava as mesmas coisas que ensinava para o restante da turma, mas o diferencial era que ela trazia as atividades ampliadas para mim. Desconheço qual o embasamento teórico da professora, ela se assemelhava à sócio história de Vygotsky. Ela mediava, me perguntando o que eu não havia compreendido, e eu mostrava a ela o que eu havia

entendido, mas que não enxergava o que estava escrito no quadro, nem a linha do caderno.

Fez-se necessário explicitar a semelhança da referida professora com Vygotsky (1997), porque entendemos por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como o conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio-histórica, por ele formulado na década de 1920. A ZDP é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma autônoma; e o nível de desenvolvimento potencial deliberado por desempenhos possíveis, com a mediação de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes.

O restante de minha Educação Básica foi cursado em Escola Pública. Ingressei no ginásio do Colégio Estadual Paulo de Frontin, no Rio de Janeiro, por meio de concurso. Também por concurso, fui aprovada para o Curso Normal em nível médio, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, antigo IERJ, a partir 1999, ISERJ, onde me formei em professora para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Após a conclusão do Curso Normal, fui empossada como professora para trabalhar em Senador Camará, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde recebi uma turma que estava cursando, à época o 1º ano primário, hoje, o 1º ano do Ensino Fundamental pela 5ª vez, uma classe que me desafiou, da qual me recordo até hoje, ao lidar com situações de inclusão/exclusão.

Professores que recebiam turmas com alunos com quaisquer deficiências: intelectual, física, auditiva e visual deveriam frequentar um curso no Instituto Helena Antipoff (IHA), durante um ano. Em meu caso, meus alunos não possuíam deficiências, mas apresentavam indícios de dificuldades de aprendizagem, geradas por disfunções neurológicas, provavelmente, dislexia. Entretanto, só fui pensar sobre o assunto, quando comecei a estudar Psicologia.

Enquanto as professoras que trabalhavam com alunos com deficiência tinham formação no IHA, como descrito no parágrafo acima, professoras como eu, que recebíamos turmas com repetência, com dificuldades de aprendizagem, não tínhamos formação. Solicitava à Orientadora Pedagógica recursos e práticas pedagógicas de como lidar com estes alunos; e ela me respondia: “Angela, não adianta. Estes alunos, nem abrindo as cabeças e pondo os conhecimentos lá dentro, eles não aprendem”. Ambas possuíamos desconhecimento sobre dificuldades de aprendizagem. O desconhecimento profissional é debatido no Capítulo 4.

Minha trajetória acadêmica teve início no ano de 1970, quando fui aprovada no vestibular da Universidade Santa Úrsula (USU), na cidade do Rio de Janeiro, para o Curso de Psicologia. Por motivo de transferência de minha família para Brasília, graduei-me em Licenciatura em Psicologia no Centro Universitário de Brasília. Voltei para a cidade do Rio de

Janeiro e me graduei na Formação em Psicologia, 5º ano na USU.

Neste último ano na USU, cursei uma disciplina intitulada Dificuldades de Aprendizagem. Então me lembrei daquela turma repetente do 1º ano, pela 5ª vez, e vi que, provavelmente, aqueles alunos poderiam ter dislexia, o que me fez refletir sobre a formação desenvolvida para professores atuantes, tanto na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, minhas habilitações, para trabalhar na Educação Básica.

Minha formação continuada, *Lato-Sensu*, se deu na Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, em Psicologia Escolar (1975), Psicologia Comunitária (1975) e Psicologia do Trabalho (1980). Trabalhava concomitantemente na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e na Fundação Getúlio Vargas, no Centro de Pesquisas Psicossociais.

Na década de 80, cursei o Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade nesta mesma instituição e após defender minha Dissertação de Mestrado, em 1988, fui contratada por uma instituição de Ensino Superior particular, na qual, na formação e licenciatura em Psicologia, ministrava as disciplinas de Psicologia Social, Psicologia Escolar e de Inclusão com o público da Educação Especial. Também ministrei aulas da disciplina Inclusão com o público da Educação Especial no curso de Pedagogia, além de ministrar a disciplina Didática nos demais cursos: Biologia, Matemática e Educação Física.

Em 1992, fui lotada no Centro de Referência Instituto Helena Antipoff (IHA), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sempre inquieta com os fracassos e as reprovações escolares, porque alunos com várias repetências eram encaminhados para a Educação Especial, sem quaisquer avaliações do porquê dos insucessos.

O IHA foi fundado na cidade do Rio de Janeiro (1954), com o nome de Instituto de Educação do Excepcional (IEEx), quando era a capital do país. Desde 1975, quando o Rio de Janeiro se transformou em município, o Instituto Helena Antipoff se tornou o centro de referência na implementação das políticas públicas de inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes das Políticas Nacionais para a Educação Especial.

Cabe ao IHA oferecer suporte, com destaque na formação dos profissionais, para que a Educação Especial seja efetivamente parte integrante do projeto pedagógico da escola regular. Em 2009, a SME/RJ criou o Grupo de Pais Representantes da Educação Especial, formado por dois pais de cada uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação, sendo um titular e um suplente, aos quais cabe atuar como uma interface entre a escola e a família (RIO DE JANEIRO,

MUNICÍPIO, 2013).

Em 2005, prestei concurso e fui aprovada para o Ensino Superior da Fundação de Apoio à Escola Técnica da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro, para a Área de Conhecimento de Educação Especial. Ministrei aulas no Instituto Superior de Educação de Santo Antonio de Pádua, Instituto Superior de Educação da Zona Oeste e, atualmente, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), nos cursos: Normal Superior e, a partir de 2009, Pedagogia, nas disciplinas que abordam a temática da Inclusão.

Fui Pesquisadora Colaboradora, pelo OEERJ no período 2011-2014 (RELATÓRIO nº 04 ONEESP, 2014/2015, p.09), mas o Estado do Rio de Janeiro, mediante o OEERJ, se estendeu até 2017. Assim, nos anos de 2015 e 2016, participei como pesquisadora Externa do LaPEADE.

De março de 2015 a abril de 2016, cursei outra Pós-Graduação *Lato-Sensu*: Especialização em Gênero e Sexualidade, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); e em 2017, tendo sido aprovada para o Doutorado em Educação, continuei atuando no OEERJ, agora para desenvolver a minha Tese de Doutorado.

Os desafios vividos pelo corpo docente da escola, demonstrados pelos participantes do OEERJ nos períodos de 2015-2017, nos levaram a refletir que projetos políticos pedagógicos devem/podem ser inovadores para criar um espaço discursivo, no qual se lida com as crianças, jovens e adultos e suas diferenças: classes populares, Educação Especial, transtornos globais do desenvolvimento, dentre outros, ampliando, portanto, suas possibilidades de autonomia na sociedade.

Pensamos que deveria existir reflexão, no curso de formação de professores, destacando a complexa relação entre documentos oficiais e experiências locais, com as quais aqueles formandos irão se defrontar ao começarem a trabalhar nas escolas, bem como a necessidade de se afirmar a importância do conhecimento escolar sobre Avaliação.

Deveria haver reflexão, também, sobre a ideia de que a não valorização do aluno e de suas experiências culturais, em associação com a secundarização do conhecimento escolar, possa acabar gerando um espaço em que o aluno seja confinado e jamais visto como capaz de ser autônomo e, conseqüentemente, se tornar cidadão

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP),
EDITAL nº 38/2010/CAPES/INEP-PROJETO nº 39/2010/UFSCar**

A criação do “Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): estudo em rede

nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas escolas comuns”, teve por foco a produção de estudos articulados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. O projeto de pesquisa pretendeu inaugurar as atividades do ONEESP e teve como ênfase uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs), promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)/MEC, que desde 2005 vinha apoiando a criação deste serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo dados do MEC (MENDES, PROJETO ONEESP, 2011), entre os anos de 2005 a 2011, foram distribuídas 39.301 SRMs para municípios brasileiros, espalhadas em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Atualmente, existem cerca de 37 mil salas de recursos, multifuncionais, de acordo com dados do Censo Escolar (2020) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) deu lugar à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), onde se encontrava este projeto, que tomou outra configuração, desmembrando a formação continuada, alfabetização e diversidade, a partir de 01/01/2019. Com a posse do novo governo em 01/01/2023, foi resgatada a SECADI, com a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

Originalmente, o projeto ONEESP foi proposto por 25 pesquisadores oriundos de 16 estados brasileiros, ampliando, já, no primeiro ano da pesquisa (2011) de 16 para 18 estados, a saber: na Região Norte (Amapá, Amazonas, Pará e Rondônia); na Região Nordeste (Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe); Região Centro Oeste (Goiás e Mato Grosso do Sul); Região Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) e Região do Sul (Paraná e Santa Catarina).

Desde o início da proposta do projeto, a UFRJ esteve participando, na Coordenação da pesquisa do ONEESP no Estado do Rio de Janeiro (MENDES, PROJETO ONEESP, 2010), criando o OEERJ, como se verá adiante. Aqueles pesquisadores que iniciaram o ONEESP, representantes de 22 universidades e de 18 programas de Pós-Graduação, se propuseram a conduzir um estudo em rede, cujo delineamento misto envolveu estudos locais nos municípios com professores de SRMs, baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que teve como foco produzir, simultaneamente, conhecimento e formação, combinado com um estudo nacional do tipo *survey* que pretendeu coletar dados com uma amostra de 2.500 professores das SRMs, através de um questionário disponibilizado em sítio de internet (MENDES, RELATÓRIO nº 4, 2014 & RELATÓRIO nº 1, 2011).

Aquelas 22 universidades, foram acrescidas de mais 21, totalizando 43 instituições públicas de Ensino Superior; e os 16 programas de Pós-Graduação se transformaram em 18, ambos, ainda em 2011. Posteriormente, a rede de pesquisa foi se ampliando com a incorporação de outros pesquisadores dos estados e dos municípios investigados.

O estudo permitiu coletar dados com grupos focais compostos por professores de SRMs de mais de 60 municípios, produzindo concomitantemente conhecimento sobre o serviço de apoio prestado nas SRMs, e formação, através de pesquisa colaborativa realizada por meio de entrevistas, análises e reflexões com grupos de participantes. No ano de 2014, a coleta de dados estava concluída e teve início a análise de dados. Além disso, foi concluído um *Survey On line*, com um questionário envolvendo mais de 80 questões, do qual se obteve 1202 formulários preenchidos por professores de SRMs de todo o país.

Ao longo do período de 2011-2014 houve quatro encontros nacionais, I, II, III e IV Encontros do Projeto ONEESP, em São Paulo, nos quais os pesquisadores, dos estados que compuseram a pesquisa nacional, analisaram dados e produziram relatos sobre seus estudos nos diferentes municípios e divulgaram seus estudos. No último encontro do ONEESP, em 2014, o evento foi organizado em nove sessões de Grupos de Trabalho (GTs) organizados com base nos três eixos norteadores do estudo: a) Organização e Funcionamento das SRM; b) Avaliação dos alunos das SRMs; e c) Formação de Professores que atuam nas SRMs.

Mendes (2010), Coordenadora Geral do ONEESP, durante os 4 anos, teve como intuito focar a produção de estudos articulados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, sobre os três eixos temáticos supra, em âmbito nacional. Ao todo foram apresentados 70 trabalhos distribuídos entre os três eixos. A plenária final visou a elaboração de um panorama nacional do AEE nas SRMs oferecido ao público da Educação Especial.

O estudo do ONEESP teve por Objetivos Gerais:

- Estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* e de redes de pesquisa no País que tivessem a Educação Especial como eixo de investigação;
- Fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de Educação Especial e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- Estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como subsídio ao aprofundamento, no Brasil, de estudos sobre a realidade da Educação Especial brasileira;

- Fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas em Educação Especial relacionados aos diferentes níveis e modalidades da Educação: Básica; Superior, Profissional, à Distância, Continuada, Especial e Educação de Jovens e Adultos; e
- Divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas, articulando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de Educação Básica, segundo Mendes (PROJETO ONEESP, 2010).

Quanto aos Objetivos Específicos no estudo inaugural, foram: avaliar os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) como sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e identificar aspectos que pudessem potencializar o AEE oferecido em SRMs (Idem).

A autora (MENDES, 2010), Coordenadora Geral do ONEESP, nos apontou que apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vinha sendo gerado tinha pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças, jovens e adultos do público da Educação Especial (PEE) estavam assumindo no país. Isso acontecia em parte pela falta de articulação entre pesquisadores e seus projetos, resultando em produções reiterativas e que acabavam tendo pouca visibilidade.

Nos quatro anos (2011-2014) de investigação participaram do projeto 889 pessoas, a saber: a) 226 pesquisadores, sendo 48 pesquisadores da rede nacional, 8 pesquisadores em estágio de pós-doutoramento, 56 pesquisadores das redes estaduais e 114 colaboradores que compuseram as redes locais e/ou estaduais; b) 218 estudantes, dos quais 45 estudantes de pós-graduação de 14 diferentes programas, 67 estudantes bolsistas envolvidos em projetos de iniciação científica, extensão, ou Programas de Incentivo à Docência- PIBID, além de 106 estudantes de graduação, de 31 cursos diferentes atuando como voluntários; c) 445 professores de salas de recursos multifuncionais.

A metodologia utilizada, na pesquisa nacional, foi pesquisa colaborativa, com o uso de entrevistas e grupos focais. De um lado a pesquisa colaborativa contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores da equipe da escola, mediante a formação continuada para incentivar os professores a examinar suas próprias práticas, refiná-las e enfrentar os desafios na realidade escolar contemporânea, entre outras contribuições. Do outro, intercedeu na aproximação entre professores do Ensino Superior e professores da Educação Básica para reduzir o fosso entre teoria e prática, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos para a ação. Esses dois aspectos são e foram fundamentais para caracterizar a

pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa foi realizada em três níveis, a saber: Local, Estadual e Nacional. No âmbito federal foi composta por uma rede nacional de pesquisa com pesquisadores organizados por estado, que se reuniram, sistematicamente, com a finalidade de analisar os dados desses encontros estaduais. A cada encontro um documento, contendo uma análise, foi elaborado e analisado, posteriormente, nos âmbitos estaduais e locais.

Os trabalhos foram realizados mediante a organização de grupos de trabalhos coletivos e entrevistas com grupos focais. No âmbito dos estados foram compostas redes estaduais de pesquisa com pesquisadores das universidades, professores de SRMs e demais interessados que atuavam no âmbito do estado.

No âmbito dos municípios o estudo foi realizado com a rede de pesquisa local, envolvendo pesquisadores da universidade pertencentes à rede estadual e federal, professores de salas de recursos, e sempre que possível, gestores municipais da educação comum e especial. Foram realizados no mínimo quatro encontros sistemáticos. Os resultados do ONEESP serão expostos no Capítulo 4. A seguir, descrevemos como o ONEESP repercutiu no estado do Rio de Janeiro, com a criação do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ).

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RIO DE JANEIRO (OEERJ): o ONEESP no Estado do Rio de Janeiro

O Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) realizou investigações entre 2011-2014, enfocando as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) como principal estratégia da política pública de Educação Especial (EE) na perspectiva da inclusão. Embora a pesquisa do ONEESP tenha sido realizada no período de 2011-2014, o trabalho do OEERJ foi estendido até 2017, como está exposto, ano a ano, sinteticamente, a seguir, sempre respeitando a metodologia do projeto matriz, a pesquisa colaborativa. Durante o ano de 2011, deu-se o encontro com as gestoras de Educação Especial (EE) de quatro municípios participantes do estado do Rio de Janeiro: Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis e Rio de Janeiro, tendo em vista iniciar e planejar conjuntamente o projeto de pesquisa colaborativa.

Também neste período, cinco professores, coordenados por uma docente da primeira universidade, UFRJ (2), UFF (1), UFRRJ (1) e UERJ (1), entrevistaram as gestoras dos municípios supra, aplicando o questionário do ONEESP (2010), que levantou como os municípios identificavam se o alunado se classificava como sendo ou não público da Educação Especial (PEE), para definir sua potencial elegibilidade aos serviços de Atendimento

Educacional Especializado (AEE).

Em 2012, houve a caracterização daqueles municípios, decorrente de entrevistas efetuadas por aquelas gestoras da EE, materializados em 06 grupos focais com 60 professores do AEE, desenvolvendo os 03 eixos temáticos da pesquisa: formação de professores para inclusão escolar, avaliação do estudante PEE e organização do ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e classes regulares.

Em 2013, deu-se a continuidade à pesquisa do ONEESP, com o Ciclo de Formação Continuada do OEERJ, trabalhando com as perguntas das entrevistas feitas em 2011, utilizando como estratégia para reflexão-ação o *Index* para Inclusão em Educação (BOOTH & AINSCOW, 2011). Nos anos de 2012 e 2013, o projeto OEERJ teve como objetivo geral consolidar este Observatório Estadual em concordância com o ONEESP, como uma rede estadual de estudos, pesquisas e apoio técnico interdisciplinar relativa ao campo da Educação Especial (EE).

O ano de 2014 foi de considerável relevância para os seus participantes e para a equipe de coordenação, pois foi quando se articulou teoria e prática, mediante reflexões sobre as temáticas estudadas e situações reais do cotidiano escolar. A equipe do OEERJ, em conjunto com as gestoras da EE e Professores do AEE dos quatro municípios, organizaram um Dossiê escrito pelas participantes entre 2011-2013, intitulado “Da Inclusão que temos à Inclusão que queremos” e analisaram os dados deste período.

O ONEESP finalizou a pesquisa nacional em 06/2015 e o LaPEADE construiu o projeto OEERJ 2015, mantendo os objetivos específicos originais do ONEESP, citados anteriormente, segundo o Projeto original de 2010, tendo em vista as diferenças entre os referenciais teóricos e a demanda da continuidade acima mencionada (SANTOS, 2016 *et alii*).

Acrescentamos, no OEERJ, um terceiro objetivo específico: organizar um Curso de Extensão para professores envolvidos com o AEE no estado do Rio de Janeiro, afim de compartilhar conhecimento e atender à demanda de aperfeiçoamento profissional dos professores das redes públicas que trabalham nas SRMs (SANTOS, 2016 *et alii*), demanda essa identificada ao longo da execução do projeto nos anos anteriores.

A Formação Continuada, mediante o Curso de Extensão em 2015, intitulou-se: “Formação de Professores para a Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial; Refletindo, Planejando e Agindo” e contou com a participação de Professores de AEE e de Classes Comuns de 05 municípios do estado do Rio de Janeiro: Belfort Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro.

A referida formação teve como **objetivo geral** investigar e mapear/caracterizar as

demandas de formação dos professores regentes do ensino regular e o entrosamento e comunicação entre os mesmos e os professores de AEE, tendo em vista propiciar a aproximação e trabalho colaborativo entre ambos e por em prática soluções às fragilidades levantadas, sendo uma delas a avaliação do PEE.

O desafio encontrado quanto à formação do professor de sala regular para a inclusão de alunos PEE na escola, foi que para estes professores, esta formação ainda era incipiente. Quando ocorria, as Secretarias de Educação dos Municípios autorizavam o comparecimento dos professores aos cursos e as gestões da escola vetavam, mediante a alegação de que tinham poucos professores, impossibilitando-os de frequentarem porque não podiam ser liberados de seu dia de trabalho. Assim, a formação começou com 109 inscritos e finalizou com 54 (49%) participantes.

Os eixos temáticos, escolhidos espontaneamente pelos participantes, foram: acessibilidades, avaliação, currículo, desenvolvendo práticas inclusivas, formação, produzindo políticas públicas e tecnologias/tecnologias assistivas; debatidos em 12 encontros presenciais (70h) e atividades virtuais (30h).

Apesar do desafio, o projeto OEERJ 2015 foi relevante, visto que possibilitou a articulação entre os professores das salas comuns e da Educação Especial, porque muitas vezes esses profissionais atuavam separadamente, quando na realidade, se faz necessário que atuem de maneira colaborativa e em parceria. O curso levou em conta a perspectiva *omnilética* de inclusão em educação, adotada ao longo da formação e teve como material base para a reflexão e disparador para as discussões e debates o *Index* para Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011). A pertinência do OEERJ 2015 permitiu a realização de novo curso em 2016.

Em 2016, planejou-se a Formação Continuada do OEERJ: “A Diversidade em Sala de Aula: Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão”. Os participantes foram os professores de AEE e salas comuns; membros de equipes de gestão de Escolas Públicas de sete Municípios: Belfort Roxo, Caxias, Itaboraí, Mesquita, Paracambi, Rio de Janeiro e Saquarema, além de uma professora do Instituto Benjamin Constant, outra professora da Educação Básica do nível federal (Colégio Pedro II) e uma outra de uma escola particular do Município do RJ. O motivo da evasão foi o mesmo do OEERJ (2015). Começamos com 42 inscritos e terminamos com 18 (43%) integrantes.

O projeto OEERJ 2016 se configurou como um importante instrumento, com seu **objetivo geral** para a investigação e caracterização das práticas pedagógicas em todos os ambientes escolares, voltadas para a valorização da diversidade e para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão, visando à participação e aprendizagem de todos os

alunos no cotidiano escolar, tendo por aporte teórico-metodológico o *Index* para a Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011).

Os eixos temáticos, eleitos espontaneamente, foram: culturas e desigualdades; culturas e práticas de inclusão e exclusão na escola; Educação de Jovens e Adultos (EJA); inclusão e legislação; inclusão e trato com a família; valores para a inclusão; e Projeto Político Pedagógico. Estes temas foram debatidos em 10 encontros presenciais (60h) e atividades virtuais (15h); e como produto se publicou o livro: “Dossiê: da inclusão que temos à inclusão que queremos”, elaborado pelo OEERJ (2011-2014)

As análises decorrentes do projeto geraram produções acadêmicas, tais como: apresentações em congressos e eventos acadêmicos, artigos em revistas, dissertação de mestrado, além de material bibliográfico para produções futuras, portanto, trataram de um projeto de relevância quantitativa e qualitativa para os campos da educação, políticas públicas e inclusão. Outra evidência inquestionável da relevância do OEERJ 2016 foi a demanda para a elaboração do projeto OEERJ 2017.

A Formação Continuada de 2017 manteve o mesmo nome: “A Diversidade em Sala de Aula: Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão”. Os participantes foram os professores de AEE e classes comuns, membros de equipes de gestão de Escolas Públicas de dez municípios do estado do Rio de Janeiro, tais como: Araruama, Cachoeira de Macacu, Duque de Caxias, Itaboraí, Paracambi, Piraí, Quatis, Queimados, Rio de Janeiro e São João de Meriti, além de uma Professora do Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) e uma outra do Estado do Espírito Santo. O abandono do curso se deu pelo mesmo motivo dos OEERJs de 2015 e 2016, tendo 54 inscritos e 32 (59%) concluintes.

O **objetivo geral** deste curso de extensão foi o mesmo daquele de 2016. Buscamos experiências reais do cotidiano dos professores, para despertar o potencial protagonista da ação docente para a elaboração de estratégias pedagógicas próprias, que, intencionalmente, promovam o debate, a identificação e a valorização da diversidade e a eliminação das barreiras à inclusão.

Os eixos temáticos selecionados, espontaneamente, foram: classes hospitalares e tecnologias assistivas, em especial, para a surdez; culturas, políticas e práticas da formação de professores; inclusão e desigualdade; inclusão e legislação; marcos legais das políticas nacionais; políticas educacionais internacionais; políticas municipais; público da Educação Especial (PEE) e o Mundo/Mercado de Trabalho; surdez e terminalidade, debatidos em 14 encontros presenciais (84h) e atividades virtuais (16h).

Faz-se fundamental comentar durante o trabalho com a Secretaria Municipal de Educação no Rio de Janeiro, tanto no ensino regular quanto na Educação Especial (EE), a

dificuldade que os profissionais da educação que atuam tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tinham para participar de Congressos, Eventos, cursos de formação continuada *Lato-Sensu*, *Stricto-Sensu*, dentre outros; porque as gestões proibiam a participação dos professores regentes, ao ponto de engavetarem os comunicados e as solicitações que faziam.

No período de lotação no IHA (1992-2003), vivenciamos esta situação para participar das formações em serviço, uma vez por mês, em EE. A equipe que acompanhava a 8ª CRE acordou com as direções da escola a liberação de um dia de 2 em 2 meses, com a participação dos pais, elaborando, conjuntamente, o cronograma por semestre. Mesmo combinado, alguns regentes eram impedidos de comparecer. Os encontros se davam na própria CRE.

Retornando ao OEERJ, em 6 anos de convívio, o tema da avaliação só surgiu espontaneamente, ou seja, por interesse dos participantes, na formação continuada, uma vez, em 2015. Anteriormente, em 2011, fora levantado pelos pesquisadores do OEERJ, na entrevista feita com gestores, como atividade do Projeto ONEESP, quanto à avaliação para identificação de alunos da Educação Especial ou não, para definir sua potencial elegibilidade aos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). O OEERJ gerou um Curso de Especialização *Lato Sensu*, em 2018, na UFRJ: Inclusão em Educação; como também, esta Tese de Doutorado e produções diversas, como nos apresenta a tabela 01 abaixo.

Tabela 01

OEERJ PRODUÇÕES

Produções	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2021	2023	Total
Livro					01	01				02
Anais			01			01				02
Capítulo de Livro	01	03	06	04	11	04		01		30
Artigos Completos em Periódicos	01	01	01		03	01	01			08
Artigos Completos em Anais		04	07	10		06				27
Resumos em Anais			03	03	04					10
Outras Publicações		01			01	03	03			08
Orientação de Doutorado									01	01
Orientação de Mestrado		01			03	01	01			06
Produção Técnica				01	01	01	01			04
Banca de Doutorado									01	01
Banca de Mestrado			03	01	02	02	02			10
Total	02	10	21	19	26	20	08	01	02	109

Fonte: A autora desta Tese de Doutorado

A seguir, tendo em vista todo o contexto apresentado até este momento, apresentaremos nosso problema central e os objetivos de nossa pesquisa.

PROBLEMATIZAÇÃO

Tendo em vista o escrito até aqui, elegemos como principal questão da presente pesquisa a seguinte: Quais as percepções de avaliação e de inclusão, destinadas ao público da Educação Especial, que foram expressas pelos participantes dos cursos de formação continuada, no contexto do OEERJ, no período de 2015-2017?

Convém explicitar que chegamos a esta questão a partir das etapas iniciais de trabalho junto ao ONEESp. Durante aquele período (2011 a 2014) cada vez mais percebíamos, que quando se falava de inclusão, eram enunciadas uma grande variedade de pensamentos e definições a respeito do assunto, sendo que a principal ideia veiculada entre os participantes era a de que inclusão era um assunto vinculado mormente à Educação Especial, o que, para nós, tratava-se de uma visão incompleta. Daí foi surgindo a necessidade de investirmos em formações continuadas que abordassem esta temática.

Quanto ao tema da avaliação, o que fomos percebendo eram grandes dificuldades dos professores em realizá-las, dentro de um sistema que, contraditoriamente, defendia, em seu discurso, um conceito de avaliação orientado por princípios de inclusão. Ou seja, um conceito que transmitia como fulcral a ideia de que os alunos da Educação Especial deveriam ter acesso a uma avaliação não padronizada, talhada conforme suas próprias trajetórias de aprendizagem e garantindo o direito desse alunado de participação total dentro do sistema escolar.

No entanto, o que verificamos nos relatos sobre como se colocava isso em prática foi que isso não era posto em prática, como veremos mais adiante. Por esse motivo, fomos movidas a eleger esse assunto como central para nossa investigação. Entendemos que, ao trabalharmos as percepções que os professores tinham sobre o tema da avaliação durante as formações, poderíamos promover insights que os ajudassem a pôr em prática o discurso (orientado por princípios de inclusão quanto à avaliação) que os municípios veiculavam.

OBJETIVOS

O Objetivo Geral foi:

Investigar, detectar e analisar as percepções dos participantes das formações continuadas acerca da avaliação e inclusão do alunado da Educação Especial.

Os Objetivos Específicos foram:

- 1) Selecionar as enunciações sobre como se davam as avaliações e a inclusão dos alunos da Educação Especial apresentadas em cada encontro ao longo dos três cursos oferecidos no projeto OEERJ;
- 2) Identificar as práticas e ações de avaliação e inclusão relativas aos alunos da Educação Especial em cada depoimento selecionado; e
- 3) Analisar *omnileticamente* o quanto e como os temas da avaliação e da inclusão do alunado da Educação Especial estiveram presentes entre os participantes dos três cursos.

JUSTIFICATIVA

A partir do exposto, destacamos que se faz necessário refletir e se preocupar com a aquisição do conhecimento do aluno, com sua aprendizagem efetiva, com um professor que conheça, escolha, organize e ensine de forma dinâmica, que privilegie estratégias tanto de ensino-aprendizagem quanto de avaliação cada vez mais atentas à diversidade do corpo estudantil pelo qual é responsável.

Após a apresentação do meu percurso pessoal, profissional e acadêmico, evidencio que meus estudos e vivências acerca da temática da avaliação de aprendizagem persistiram e seu aprofundamento teve início no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/FE/UFRJ).

Mais especificamente falando, meu interesse e aprofundamento acerca da temática Avaliação de Aprendizagem ocorreu durante pesquisas realizadas pelo LaPEADE, desde 2008, e pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) a partir do ano de 2015 a 2017, ano este em que se deu minha aprovação no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2017.

Ao longo de minha vida, tanto como estudante, quanto como profissional, sempre me instigou a temática da avaliação, por conta do que vivi na escola, como aluna; e de ter assistido na Secretaria Municipal de Educação na cidade do Rio de Janeiro, nos espaços de duas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), alunos depois da 2ª ou 3ª repetência serem encaminhados para a Educação Especial, sem uma diagnose pedagógica ou diagnóstico interdisciplinar. A tabela 02, abaixo, apresenta os bairros que essas duas CREs abrangem.

Tabela 02
3ª e 8ª CREs: número de Escolas e Bairros que contemplam

CREs	Número de Escolas	Bairros que compõem cada CRE
3ª	134	Abolição; Água Santa; Benfica (parte); Bonsucesso; Bonsucesso – Complexo do Alemão; Cachambi; Del Castilho; Encantado; Engenho de Dentro; Engenho Novo; Engenho da Rainha; Higienópolis; Inhaúma; Jacaré; Jacarezinho; Lins de Vasconcelos; Maria da Graça; Méier; Piedade; Pilares; Ramos; Ramos - Complexo do Alemão; Riachuelo; Rocha; Sampaio; Tomás Coelho; Todos os Santos. (27 bairros)
8ª	188	Bangu; Campo dos Afonsos; Deodoro; Guadalupe; Jardim Sulacap; Magalhães Bastos; Marechal Hermes; Padre Miguel; Realengo; Santíssimo, Senador Canará, Vila Militar. (12 bairros)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2021)

Durante a lotação na 3ª CRE (1976-1988), acompanhávamos as turmas de 1ª série do 1º Grau, atualmente 1º ano do Ensino Fundamental, para levantarmos as causas da reprovação. Alunos com mais de dois anos de repetência eram encaminhados para a Educação Especial, sem avaliação diagnóstica apurada.

Quanto ao ingresso no Instituto Helena Antipoff (IHA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, centro de referência às diretrizes políticas para o público da Educação Especial (PEE), de 1992-2003, acompanhávamos a 8ª CRE. A partir do final da década de 80 surgiram legislações internacionais e nacionais em prol da educação para a inclusão para todos, embora esta se dê com avanços e retrocessos. Algumas legislações já foram citadas posteriormente. Portanto, este estudo se legitima como relevante oportunidade de expansão quanto às questões que envolvem Avaliação de Aprendizagem do público da Educação Especial (PEE), tendo como foco os cursos realizados pelo LaPEADE e o OEERJ nos anos já mencionados.

Um dos eixos do estudo matriz, Avaliação do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais, foi o tema desenvolvido nesta Tese de Doutorado. Fundamental explicitar que a terminologia Necessidades Educacionais Especiais foi substituída por Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ratificada em duas políticas públicas: Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Decreto nº 7.611/2011.

Ambas deliberaram que fazem parte do PAEE: pessoas com deficiências auditiva, física, intelectual, múltipla e visual; pessoas com transtornos e pessoas com Altas Habilidades. Atualmente, a palavra “alvo” tem sido “alvo” de discussões em debates acadêmico-científicos por sua conotação associada a “alvo”, como quem está sendo caçado. Embora, na legislação,

tal palavra ainda permaneça, optamos por retirá-la nesta Tese, passando a denominar Público da Educação Especial.

O referido estudo, nesta Tese de Doutorado, se justificou, além dos motivos expostos, anteriormente, pela relevância social e a atualidade do tema, embora com baixa produção acadêmica. No entanto, em consonância com os cânones legais da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), dentre outras, até a Lei nº 13.632 (BRASIL, 2018), que dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, dentre outras, faz-se obrigatório reconhecer a existência da avaliação de aprendizagem para o público da Educação Especial.

A seguir, apresentamos o desenvolvimento, no Capítulo 1, do Trajeto Metodológico, em que demonstramos o percurso seguido.

1 TRAJETO METODOLÓGICO

Esta Tese de Doutorado trabalhou com os metadados sobre os dados coletados, durante os cursos de extensão do OEERJ, ocorridos no período de 2015-2017, pois se trata de uma pesquisa qualitativa, descritiva e analítica. Metadados, geralmente, são definidos/entendidos como dados sobre outros dados. Na pesquisa acadêmica, as informações do(s) projeto(s) em que foram produzidos podem ser utilizadas em outros projetos de pesquisa, desde que sejam citadas as origem dos dados, autoria, ano, dentre outros (BRASIL, UFMG, 2021).

Neste capítulo apresentamos a caracterização do nosso estudo, bem como a metodologia que foi adotada, a caracterização da pesquisa quanto aos seus objetivos, às fontes e como foram os procedimentos de coleta de dados, o percurso metodológico percorrido na fase da construção de dados, a forma como analisamos os dados e os procedimentos éticos da pesquisa adotados, uma vez que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos.

1.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada no período de 2015-2017 foi uma pesquisa qualitativa. A seguir o conceito de metodologia da pesquisa e o porquê da escolha da qualitativa. Metodologia de pesquisa, segundo a conceituação de Minayo (2002), é o percurso do pensamento e da prática exercido sob a perspectiva da realidade. Sobre este assunto, a referida autora ainda parafraseia Lênin (1965, p. 148), que compreende que “o método é a alma da teoria”, ao evidenciar como é discutido tal tema, para aprofundar o conhecimento da realidade.

Minayo (2002), portanto, enfatiza que “[...] a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade [...]” (MINAYO, 2002, pg. 16). Isso tudo mediante a criatividade do pesquisador, pois pesquisa é a atividade básica da Ciência em sua investigação e criação/estruturação da realidade, pois é a pesquisa que dá sustentação à atividade de ensino e a ressignifica frente à realidade do mundo.

Neste contexto, foram expostas as particularidades que ocorreram nos três cursos de extensão, ou seja, os dados que escolhemos para o desenvolvimento do tipo de pesquisa eleita, as características, deste quanto aos seus objetivos, às fontes e às etapas da coleta de dados, a trajetória metodológica na fase da coleta de dados, as técnicas e instrumentos da coleta de dados que foi usada, a forma como efetuamos a análise de dados e os procedimentos éticos da pesquisa assumidos, porque se trata de uma pesquisa que lida com seres humanos.

Diante do que foi descrito supra, escolhemos atuar com uma pesquisa de cunho

qualitativo. Lüdke e André (2016, p. 11), fundamentadas em Bogdan e Biklen (1982) entendem por pesquisa qualitativa ou naturalística, aquela que envolve a aquisição de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a conjuntura estudada, destacando mais o processo do que o produto, tendo o cuidado de externar a perspectiva dos participantes. Segundo Minayo (2002, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Queremos explicitar que não somos contra metodologia alguma, apenas se faz necessário que a escolha seja aquela que extrairá o máximo da realidade do nosso objeto de estudo para transformá-la em prol da humanidade, pois, ao nosso ver, o pesquisador deve atender às demandas do ser humano.

Segundo Cano (2012), o desenvolvimento das Ciências Humanas se deu no começo do século XX, sobretudo pós-1920, quando se apropriaram dos modelos das Ciências Físicas e Naturais, sob a égide do princípio segundo o qual os procedimentos que definem uma ciência são unos, ou seja, sob a perspectiva de que a ciência é una, portanto seu método também.

Cano (2012) demonstrou que a escolha das técnicas a serem empregadas deve depender, em princípio, do tema da pesquisa e do contexto em que ela acontecerá, e não da biografia ou das inclinações do pesquisador. Nem todas as técnicas são apropriadas para todos os projetos de pesquisa. Faz-se necessário conhecer as vantagens e desvantagens na aplicação de cada uma.

Este autor apresentou as pesquisas quantitativas como aquelas que privilegiam a tentativa de obter mensuração precisa, que permitam comparar a frequência dos fenômenos, enquanto as qualitativas, por sua vez, pretendem obter compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar a realidade, e a vantagem da utilização de cada uma e em que contextos. Por lidar com seres humanos, sempre imprecisos, e dados passíveis de diferentes interpretações é que este projeto trabalhou com pesquisa qualitativa.

1.1.1 Caracterização da pesquisa quanto aos seus objetivos

Esta pesquisa, de caráter descritivo analítica, segundo seus objetivos, nos propiciou a possibilidade de levantamentos de características de contextos/fatos/fenômenos/processos,

dentre outras, do que se pretendeu investigar; em nosso caso, a existência de percepções de avaliação e de inclusão, pelos participantes dos cursos extensionistas do OEERJ, de 2015-2017.

Esse tipo de pesquisa é utilizado tanto nas Ciências Humanas, quanto nas Ciências Sociais, que nos propicia descrever propriedades, características e relações entre indivíduos, comunidades, grupos dos contextos pesquisados, nos possibilitando realizar a análise com base nos dados coletados na própria realidade, pois “[...] é um levantamento de trabalhar características conhecidas, que compõem o fato/fenômeno/processo. [...] ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo escolhido” (SANTOS, 2007, p. 26).

Faz-se mister discorrer sobre a descrição densa de Geertz no livro “A Interpretação das Culturas”, que é um clássico na Antropologia e representa um momento diferencial na história dessa ciência. Com base na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais, Geertz apresenta logo no primeiro capítulo dessa obra o conceito de cultura como ponto de partida para abordar a cultura como uma teia de significações tecida pelo próprio ser humano.

Geertz (2008) demonstra, além de uma definição do objeto de estudo da Antropologia - a cultura -, os ensinamentos do passo a passo da prática etnográfica, os elementos que compõem a descrição densa, fundamentais para quem pretende se inserir neste campo de estudo. Segundo palavras deste autor, a descrição densa é interpretativa e microscópica, pois o profissional consegue, a partir de um fato particular, compreender conceitos e teorias por ora complexos, e por vezes inaplicáveis.

Geertz (2008) está preocupado em refletir sobre a ideia de contexto em sentido amplo, enfatizando a forma como os contextos são mobilizados na vivência do pesquisador, que nesses momentos, busca realizar os primeiros registros etnográficos nas comunidades. Geertz referenda a importância de confrontar outras realidades com as suas próprias, alargando a compreensão humana sobre as diferenças culturais.

Aprofunda seu pensamento, mergulhando na teia de relações entre essas camadas de contextos, que para ele precisam ser explicitados de forma densa, elaborando um texto complexo, que interliga diferentes possibilidades de uso dessa categoria nas pesquisas de cunho etnográfico. A descrição densa pode ser vista enquanto um guia de metodologia de escrita, pois se constitui como o fio que tece o trabalho antropológico, levando-nos tanto à pesquisa de campo quanto a interpretações teóricas e possibilitando todo o trabalho de análise de dados do pesquisador. Geertz traz o estudo sobre a cultura "não como uma ciência experimental em busca de leis gerais, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (GEERTZ, 2008, p.4)

Como nos aponta Geertz, para tornar o conceito de cultura reconhecido em sua

importância, faz-se necessário saber o que os cientistas fazem. Desta forma, esse conhecimento se torna mais completo, quando tomamos a noção da prática etnográfica elaborada a partir de uma descrição densa. Essa prática se dá a partir da tentativa de "ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado" (GEERTZ, 2008, p.7).

Aqui, trabalhamos as percepções dos participantes dos cursos de formação sobre avaliação e inclusão do público da Educação Especial, usando o conceito de descrição densa da etnografia. De acordo com Geertz, elaborar uma etnografia a partir de uma descrição densa é interpretar e elaborar uma leitura da leitura que os nativos (participantes) fazem da própria cultura; em nosso estudo, dos participantes dos cursos de formação. A etnografia enquanto um método de pesquisa antropológica tem a função de orientar o pesquisador em seu trabalho, mas também atua como um fundamento do papel do antropólogo sem a necessidade dele se tornar um objeto de estudo, um nativo (participante).

Ao analisar as percepções sobre avaliação e inclusão, o pesquisador deve viabilizar sua posição em relação a uma compreensão da interpretação que os nativos (participantes) têm de suas interpretações se tornando assim uma leitura de segunda e/ou terceira mão já que para ele somente o próprio nativo (participante) faz interpretação em primeira mão.

A descrição densa defendida e apresentada por Geertz se fundamenta em ser interpretativa, pois a descrição densa serve para "traçar curva do discurso social: fixá-lo em uma forma inspecionável" (GEERTZ, 2008, p.13). Em síntese: a descrição etnográfica é formada pela interpretação do discurso e o registro deste relato.

Rampazzo (2005, p. 53) nos conceitua que a pesquisa descritiva é aquela que observa, registra e analisa fatos ou fenômenos, estudando-os do mundo físico e em especial, do mundo humano sem a interferência do pesquisador:

Procura [...] descobrir com a precisão possível e a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, e econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (RAMPAZZO, 2005, p. 53).

Este tipo de pesquisa descritiva se desenvolve, principalmente nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais, abordando dados que demandam estudos, cujos registros não são encontrados em documentos nem em publicações. Os dados ocorreram, em nosso estudo, nos cursos de formação continuada (2015-2017) e foram descritos mediante suas características,

propriedades e relações existentes naquelas realidades pesquisadas, sobre a avaliação e a inclusão do público da Educação Especial. Esta pesquisa também possui um caráter de análise, pois

Analisar é explicar e criar uma teoria aceitável a respeito de um fato/fenômeno/processo. São pesquisas explicativas aquelas que se ocupam com o porquê dos fatos/fenômenos/processos que preenchem a realidade, isto, é com a identificação dos fatores que contribuem para sua ocorrência ou a determinam, ou com o modo pelo qual acontecem os fatos/fenômenos/processos (SANTOS, 2007, p. 26).

Este autor, Santos, ratifica que as referências, componentes de várias ciências, são originárias deste tipo de pesquisa, já que visa a investigar o conhecimento da realidade para além das primeiras impressões, envolvendo o pesquisador em um nível, também, elevado de responsabilidade com os dados adquiridos, o que nos proporcionará analisar e explicitar o porquê desses contextos/fatos/fenômenos/processos que constituíram as realidades pesquisadas e como essas constituições ocorreram.

Em nosso estudo, esse caráter de análise se fundamenta na perspectiva *Omnilética* de Santos (2013). Sob este aporte teórico, nos movimentamos no conhecimento observado das realidades investigadas para além das primeiras percepções sinalizadas. Esta perspectiva nos permite analisar as concepções daqueles participantes sobre avaliação e inclusão, a respeito de culturas, políticas e práticas de inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011) em suas relações complexas (MORIN, 2015) e dialéticas (LUKÁCS, 2010). No Capítulo 4, serão discorridas com mais detalhes este trajeto teórico relativo às perspectivas de avaliação e da *omnilética* da inclusão em educação.

1.1.2 Caracterização da pesquisa quanto às fontes e aos procedimentos de coleta de dados.

As fontes de pesquisa se denominam os lugares e as situações dos quais se extraímos dados de que se precisa. Elas, as fontes de dados são três: o campo, o laboratório e a bibliografia. Em nosso estudo se dará mediante referências, documentos e metadados de cursos de extensão (BLOCÕES DO OEERJ, 2015-2017), dialogando com Santos (2007, p. 27), que nos motivou a buscar respostas, explicitar fenômenos e suas relações.

Explicitamos que denominamos blocões a transcrição de todos os encontros dos três cursos de formação continuada do período 2015-2017, gerando informações, por meio de narrativas dos participantes sobre as temáticas escolhidas por eles. Estes dados acarretaram blocos extensos, que passamos a nomeá-los de blocões.

1.2 ETAPAS DE COLETA DE DADOS

Os metadados foram retirados, nesta Tese de Doutorado, dos blocões construídos, mediante as transcrições dos relatos dos cursos extensionistas no período de 2015-2017, pois tratamos, inicialmente, de levantar a quantidade de vezes em que a palavra “avaliação” e “inclusão” apareceram nos blocões de cada ano, tendo em vista termos uma ideia geral do número de enunciações produzidas a cada ano sobre o tema. Em cada bloção foi usada a ferramenta ATLAS Ti, para o levantamento da percepção dos/as participantes sobre a avaliação e a inclusão dos alunos da Educação Especial. A ferramenta Atlas Ti foi descrito no ítem 1.3 Análise de Dados, às páginas 41-42.

1.2.1. Procedimentos de Organização

Em relação aos dados verbais falados e/ou escritos, procedemos ao uso da técnica de análise de conteúdo, enriquecida por e apoiada nas nossas perspectivas teórico-metodológicas sobre inclusão em educação, em particular, a que vimos intitulando de *Omnilética* (SANTOS, 2013). Estes últimos dois parágrafos descreveram como os dados de 2015-2017 foram coletados e organizados, para serem descritos e analisados nesta Tese de Doutorado.

A técnica da análise de conteúdo faz parte do domínio da abordagem qualitativa, que tem por objetivo obter o entendimento do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar a realidade, e a vantagem da utilização de cada uma e em que contextos. Por lidar com seres humanos, sempre complexos e dados passíveis de diferentes interpretações é que este projeto trabalhou com pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa coletou dados, durante os 3 Cursos do OEERJ no período de 2015 a 2017, sobre o que pensam os participantes sobre “Avaliação do PEE” e suas categorizações, e “Inclusão”.

1.3 ANÁLISE DE DADOS

Em relação aos dados verbais falados e/ou escritos, fizemos uso da ferramenta ATLAS Ti, engrandecida pelas contribuições nas óticas teórico metodológicas sobre inclusão em educação, em particular, a que se denomina de *Omnilética* (SANTOS, 2013). Graças a esta ferramenta levantamos aqueles dados sobre avaliação e inclusão do público da EE.

O ATLAS Ti é um Software que ajuda os pesquisadores a organizarem qualitativamente grandes corpos de dados textuais, gráficos, áudio, vídeo, dentre outros. Este Software nos ajudou a selecionar, codificar, enumerar, caracterizar e gerenciar todos os dados coletados de forma criativa, pois nos ofereceu uma variedade de mídia para trabalhos, nos permitindo

manusear documentos de textos em todos os principais formatos, tais como: txt, doc, docx, odt e, também pdf.

Por meio deste Software de organização e tratamento de dados fez-se possível realizarmos pesquisas totalmente automatizadas em um ou vários documentos, codificação automática e outras operações semânticas para extrairmos significados. Este Software foi usado a partir da junção e transcrição dos dados coletados, tanto por meio de registros escritos, quanto por meio de áudio/vídeos gravados, nos cursos extensionistas de 2015-2017.

1.3.1 Estrutura da pesquisa e do curso

O campo da pesquisa foi o próprio curso proposto, o que significou dizer que cada encontro foi filmado, fotografado, anotado, transcrito e minutado. O ingresso à experiência de formação foi feito por meio de edital, priorizando como público professores e membros de equipes gestoras de escolas públicas da Educação Básica e, em especial, os atuantes em classes comuns/escola regular e Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais.

O currículo dos cursos, de 2011-2014, foi elaborado pelo ONEESP; e os de 2015-2017 foram construídos pelo LaPEADE/FE/UFRJ, parcialmente, a partir de nossos objetivos de pesquisa e dos interesses levantados entre os participantes no primeiro encontro. Deste modo, este encontro, além de servir para apresentação do projeto para participarem do mesmo, serviu também como momento de coleta exploratória de interesses de formação por parte dos participantes.

Esta coleta exploratória foi planejada curricularmente, levando em conta os objetivos da pesquisa, para que os pesquisadores elaborassem uma proposta curricular que atendesse aos interesses dos dois tipos de participantes: pesquisadores e inscritos no curso. Os detalhes se encontram na Introdução, segundo o subtítulo sobre o OEERJ, às páginas 27-31.

Os encontros ocorreram na UFRJ no Campus da Praia Vermelha, em formato de atividades teórico-práticas, tendo como fundamentação o Índice para a Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011), que começa a ser apresentado à página 75. A metodologia foi conduzida de forma a promover a participação de todos, uma vez construídas as temáticas dos encontros seguintes, em função das dificuldades que envolveram os saberes e práticas em sala de aula.

Estes cursos de formação continuada, além de se constituírem em uma pesquisa colaborativa, possuíram, também, um caráter extensionista em nível de aperfeiçoamento, com direito a certificação para os professores que participaram de no mínimo de 80% dos encontros. Como se tratou de uma formação fundamentada em reflexão-decisão-ação, a cada encontro, novos dados foram construídos, implicando em análise constante e planejamento subsequente

dos próximos encontros, na medida em que as demandas se fizeram.

1.3.2 Considerações Éticas de Pesquisa

Tendo em vista o trabalho com filmagens, fotografias e gravações de áudio, os participantes foram solicitados a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de 2011-2017, modelo em anexo, em que foi assegurado seu direito de participação ou desistência do curso conforme fosse sua necessidade, sem nenhuma consequência danosa aos mesmos.

Também, solicitamos a autorização de uso de imagens e depoimentos, e aqueles que não quiseram permitir, mas que ainda desejassem participar da pesquisa, não seriam identificados, quando utilizados seu depoimento, fosse em filme, em foto, em áudio ou ao escrevermos artigos e outros produtos originários de pesquisas desta natureza. Quaisquer outros procedimentos que os participantes considerassem necessário para que se sentissem confortáveis com sua participação, poderiam ser tratados diretamente com os pesquisadores, e seriam acatados.

A seguir, abordaremos no capítulo 2, a revisão bibliográfica sobre as palavras chave: Avaliação do Público da Educação; a Inclusão deste Público e a Perspectiva *Omnilética*.

2 REVISÃO DE LITERATURA: PANORAMA DE PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO, INCLUSÃO E *OMNILÉTICA* NO BRASIL

O direito à educação é um direito inalienável, conforme preconiza a Constituição Federal (1988) em seu Art. 205, como direito de todos e dever do Estado e da família. Ratificado na Lei 13.632/2018, que inclui conceito de educação ao longo da vida, o direito à educação e à aprendizagem por toda a vida como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro, passando ao ordenamento jurídico com esta lei.

Santos e Santiago (2021) nos apontam que a partir da década de 90, as políticas internacionais passam a defender em suas pautas o processo de inclusão em educação. Tanto a Declaração de Jomtien (1990), quanto a Declaração de Salamanca (1994) encabeçaram um movimento de educação para todos. O Brasil foi signatário de ambas as declarações e se comprometeu a investir em políticas públicas educacionais que garantissem a educação para todos, como direito subjetivo, o que já havia sido proposto na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada em 13/12/2006, em Nova York, EUA, teve seu Protocolo Facultativo, assinado, nesta mesma cidade, em 30/03/2007 e contou com o Brasil como signatário. Esta Convenção é um instrumento internacional de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, cuja finalidade é garantir os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, onde todos os signatários da Convenção são obrigados a promover e assegurar o exercício pleno dos direitos deste público, gozando de plena igualdade perante a lei. Esta Convenção possui o status de emenda constitucional com a Pessoa com Deficiência (PcD), ao reafirmar:

[...] a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação.

Nas políticas brasileiras, este documento da Convenção se transformou no Decreto nº 6.949, em 25/08/2009, tendo fomentado as políticas públicas de inclusão, pois a força constitucional da Convenção Internacional (ONU, 2006) condicionou leis, decretos e outras normas atinentes às pessoas com deficiência, assim como aumentou as obrigações do Estado, em todas as esferas de governo, do segundo e terceiro setores, com ativa participação da pessoa com deficiência e das famílias (MAIOR, 2018).

Maior (2018) apontou, ainda, que temos a responsabilidade, o dever de mudar o mundo ou não deixar o mundo acabar. Prestar atenção no Brasil, ao nosso bioma, raça, povos originais, cultura, dentre outros marcadores sociais, referenda a Convenção Internacional de 2006, ao oficializar e sinalizar, na perspectiva daqueles marcadores, direitos, ao levar em conta situações desafiadoras às pessoas com deficiência, sujeitas a preconceitos e discriminações, em razão, além de sua deficiência, de aspectos como raça/etnia, sexo, idioma, crenças, convicções, valores, ideias políticas, origem nacional, social, faixa etária, dentre outros.

Lembramos que mediante o Art. 205 (BRASIL, 1988), podemos chegar a alguns conceitos básicos da educação na Constituição: “[...] a educação é um direito de todos; é dever do Estado, é dever da família, deve ser potencializada pela sociedade [...]”. Em seus objetivos gerais da educação, também podem ser deduzidos, a partir da leitura do referido artigo, “o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania, a qualificação da pessoa para o trabalho”

A revisão da literatura se deu a partir dos levantamentos feitos no BDTD, na CAPES e no SciELO com as palavras-chave desta Tese de Doutorado: Avaliação do PEE, Inclusão em Educação e a Perspectiva *Omnilética*, articuladas com os objetivos desta pesquisa, tais como: as percepções dos participantes expressadas, selecionando as enunciações e como se dão, identificação das práticas e ações sobre a avaliação e inclusão dos alunos PEE, para serem analisadas *omnileticamente*.

Deste modo, entendemos que este estudo trouxe contribuições pela pouca produção científica em relação à temática da Avaliação como averiguamos nos levantamentos feitos, como revisão de bibliografia, nos sites de alguns bancos de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado. Foram eles: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), com as palavras-chave: Avaliação do aluno público da Educação Especial, Perspectiva *Omnilética* e Inclusão em Educação. Estas Palavras-chave encontram-se em acordo com os objetivos geral e específicos descritos às páginas 29 e 30.

O período compreendido foi de 2013 a 2020, nas tabelas 03, 04 e 06, pois este período compreende o início de Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e Artigos sobre a Perspectiva *Omnilética* no Laboratório de Estudos, Pesquisa e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) e nos cursos extensionistas do ONEESP/OEERJ, nas tabelas citadas, anteriormente:

Tabela 03
 Resultado do Levantamento Bibliográfico, utilizando as palavras-chave:
 Avaliação do Público da Educação Especial,
 Perspectiva *Omnilética*, Inclusão em Educação

		PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do Aluno, Educação Especial, <i>Omnilética</i> , Inclusão em Educação								
Base de Dados	Produção/ Tipo	Período/Ano								
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
BDTD	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAPES	Dissertação	02	-	01	-	02	-	02	02	09
	Tese	-	01	-	-	-	01	-	-	02
SciELO	Artigos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Produções		02	01	01	-	02	01	02	02	11

Fonte: Elaboração da autora

Nenhuma produção foi encontrada no site do SciELO, Entretanto, no site da CAPES encontramos 2.848 (duas mil, oitocentos e quarenta e oito) Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado com as seguintes palavras-chave: Avaliação de alunos, Educação Especial, que substituíram Avaliação do Público da Educação Especial; *Omnilética*, que substituiu Perspectiva *Omnilética*; Inclusão em Educação permaneceu.

As substituições daquelas palavras se deram, porque ao digitar “Avaliação do Público da Educação Especial” e “Perspectiva *Omnilética*”, produção alguma surgiu no site da CAPES. Ao digitar as palavras-chave “Avaliação de alunos, Educação Especial” ao invés de “Avaliação do Público de Educação Especial” e “*Omnilética*” ao invés de “Perspectiva *Omnilética*”, brotaram 2.848 resultados de trabalhos, citados no parágrafo anterior.

Decidimos fazer um refinamento, para delimitar o período de busca correspondente aos anos de 2013 a 2020, optando pelas Ciências Humanas, como grande área de conhecimento, com a Educação como área do conhecimento. Os anos de 2021 e 2022 não apareceram ao consultarmos o site da CAPES em 19 e 26/07/2022. Este período corresponde ao maior número de defesas de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado no LaPEADE sobre *Omnilética*. Estas produções serão apresentadas na Tabela nº 04, que tratará especificamente de produções que versam sobre a *Omnilética*.

Em um segundo momento da busca de produções acerca do que nos propomos a investigar, continuando com um refinamento sobre o que foi produzido nos últimos 10 anos, optamos por fazer uso das palavras-chave Avaliação do Público da Educação Especial, que, como foi dito anteriormente, foi substituída por Avaliação de alunos, Educação Especial, conforme nos apresenta a Tabela nº 04:

Tabela 04
 Resultado do Levantamento Bibliográfico utilizando as palavras-chave:
 Avaliação do Público da Educação Especial

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de Alunos, Educação Especial										
Base de Dados	Produção/ Tipo	Período/Ano								
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
BDTD	Dissertação	-	01	-	-	-	-	-	-	01
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAPES	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tese	-	-	-	-	01	-	-	-	01
SciELO	Artigos	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Total de Produções		-	01	-	-	02	-	-	-	03

Fonte: Elaboração da autora

Encontramos no site da CAPES, 1.094 (um mil e noventa e quatro) Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado; e 01 artigo, com as seguintes palavras-chave: Avaliação de alunos, Educação Especial, conforme explicitação, desta Tese. No site do BDTD apareceu uma Dissertação de Mestrado e no da CAPES, uma Tese de Doutorado.

Decidimos fazer um refinamento, para delimitar o período de busca correspondente aos anos de 2013 até 2020, mantendo nossa opção pelas Ciências Humanas, como grande área de conhecimento, e a Educação como área do conhecimento. Foram encontradas 03 produções: 01 Tese de Doutorado de 2017 (CAPES), 01 Dissertação de Mestrado de 2014 (BDTD), que têm a ver com as características deste projeto, que busca identificar a existência de avaliação de aprendizagem para o público da Educação Especial (PEE); e 01 artigo de 2017, no site do SciELO.

Stelmachuk (UFSCar, 2017), em sua tese de doutorado “Avaliação Pedagógica e Deficiência Intelectual: Formação de Profissionais de Rede Pública” teve como objetivo identificar as percepções sobre a avaliação, a partir de um curso de formação. Objetivou, ainda, analisar como têm ocorrido os processos avaliativos de alunos com suspeitas de deficiência intelectual para ingresso em programas de Educação Especial e subsidiar um trabalho em avaliação que garanta o direito de todos os alunos aprenderem na escola.

Esta autora teve como aporte as teorias educacionais críticas e seus fundamentos, o encaminhamento metodológico se deu em uma perspectiva histórica e dialética, cuja abordagem propicia a aproximação e a compreensão das práticas sociais que envolvem os processos estudados para, mais do que compreendê-las, tentar transformá-las. Como resultado, constatou que as concepções de avaliação das participantes validam esse instrumento como um meio de indicar caminhos para a aprendizagem do aluno. A partir da realização da avaliação, realizada no contexto escolar, se destacaram relatos sobre alunos que tiveram seus processos de

aprendizagem ressignificados e deixaram de ser encaminhados para a avaliação psicológica para a identificação de uma suposta deficiência. Stelmacuk concluiu que a formação oferecida às cursistas se constituiu como um espaço de reflexão que possibilitou mudanças em suas concepções acerca da deficiência intelectual e em seus processos avaliativos.

Sales (UFES, 2014) teve como objetivo, em sua Dissertação de Mestrado “Avaliação em Educação Especial: uma Proposta Construída no Coletivo” contribuir na construção de uma proposta de avaliação do público da Educação Especial (PEE), com crianças da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF). Esse objetivo foi construído quando, nos estudos do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), realizado no Estado do Espírito Santo, se constatou, juntamente com a gestão de EE, que já havia um trabalho realizado pelas escolas, se fazendo necessária uma sistematização desta modalidade de ensino no que se refere ao processo de avaliação em suas diferentes perspectivas.

Esta pesquisa apurou que o município de Guarapari não era o único onde inexistia, ainda, uma proposta para a avaliação do aluno PEE. Apostou na organização de espaços coletivos para discutir essa temática, tendo como aporte teórico a abordagem histórico-cultural, especialmente nos trabalhos de Vygotsky, a respeito do desenvolvimento humano, da aprendizagem, da relação ensino-aprendizagem, da zona de desenvolvimento proximal, da mediação pedagógica e da defectologia

Pensar na avaliação em EE produziu um conhecimento sobre a temática e revelou uma demanda da Secretaria de Educação em se envolver mais com os processos de avaliação, principalmente no que diz respeito à identificação do aluno elegível aos serviços do atendimento educacional especializado (AEE).

No que se refere à avaliação para o apoio e planejamento, se verificou uma preocupação sobre como esse planejamento de ações poderia repercutir na aprendizagem do aluno. A proposta construiu um movimento que possibilitou avaliar o AEE no que se refere à aprendizagem do aluno. A expectativa foi de que essa proposta fosse além de ser mais um documento, mas que provocasse movimentos de mudança na escola, contribuindo para inclusão dos alunos PEE.

O autor relata que o processo de aprovação do aluno deverá ser discutido no Conselho de Classe Escolar, dando ênfase a todo o progresso do aluno, considerando o que o aluno alcançou a partir da sua primeira avaliação, anterior ao planejamento, e nas atividades desenvolvidas para alcançar seu aprendizado. O processo de decisão sobre o resultado final deve estar pautado no processo ensino-aprendizagem do decorrer do ano. Para auxiliar na decisão se deve ter em mãos os seguintes documentos: Pontuação do aluno registrada nos três

trimestres, instrumento de Acompanhamento Curricular – IAC dos três trimestres, relatório do professor da sala regular e relatório do professor da sala recursos. Esses documentos nortearam a decisão de aprovação para o ano seguinte.

Sales aponta que neste processo se deve, também, levar em conta, as questões da relação idade-ano escolar, evitando defasagens, além do caráter mediador da turma original que potencialize este sujeito. A decisão do resultado é um processo definido pelo professor da sala regular e compartilhado pelo pedagogo e professor da sala de recursos multifuncionais. Lembrando sempre, que o Conselho de Classe é soberano nas decisões (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI, 2014, p. 53).

No artigo “Inclusão em Educação: Processo de Avaliação em Questão”, Santiago, Santos e Melo (2017) discutiram os dados do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) no Estado do Rio de Janeiro (OEERJ) no que tange ao processo de avaliação e inclusão em educação. As autoras, mediante as entrevistas coletivas e a participação dos professores no ciclo de formação continuada, identificaram três diferentes questões: a primeira se trata do diagnóstico do aluno do atendimento educacional especializado; a segunda se refere às políticas avaliativas de larga escala; e a terceira e última se trata das necessárias mudanças multidimensionais nas práticas avaliativas no cotidiano escolar. Nesta última, as autoras apontam a nossa necessidade de transformar culturas, políticas, práticas, dialética e complexidade do processo de avaliação como dispositivo de exclusão para uma avaliação para a inclusão, por meio de mudanças de nossas concepções. Aquelas autoras demonstraram que o processo avaliativo é um parâmetro na identificação das propostas pedagógicas, que possibilitam condições de aprendizagem e participação para todos os alunos.

Após esses levantamentos bibliográficos, acerca do que nos propomos a investigar, continuamos com o refinamento sobre o que foi produzido de 2013 a 2021, escolhendo fazer uso da palavra-chave: *Omnilética*, nas Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado produzidas no LaPEADE. Faz-se fundamental explicitar que as duas Teses de Doutorado, defendidas no LaPEADE, em 2021, estão registradas no site da CAPES. A seguir, a Tabela 5:

Tabela 05Resultado do Levantamento Bibliográfico utilizando as palavras-chave: Perspectiva *Omnilética*

PALAVRA-CHAVE: <i>Omnilética</i>											
Base de Dados	Produção/ Tipo	Período/Ano									Total
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
BDTD	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAPES	Dissertação	02	-	01	-	03	-	02	02	-	10
	Tese	-	02	-	-	01	01	-	-	02	06
SciELO	ARTIGO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Produções		02	02	01	-	04	01	02	02	02	16

Fonte: Elaboração da Autora

Esta tabela compreendeu o período de 2013-2021, diferentemente das Tabelas 03, 04 e 06, por conta da perspectiva *Omnilética*. Este estudo que se apresenta foi defendido em 2023. Explicando a tabela 05, foram encontradas 16 produções na CAPES, que tinham a ver com a perspectiva *omnilética*, divididas em: 05 Teses de Doutorado (AGUIAR, 2021; SILVA, 2021; CARNEIRO, 2017; FILGUEIRAS, 2014 e LAGO, 2014) e 06 Dissertações de Mestrado (ALMEIDA, 2020; SILVA, 2017; NASCIMENTO, 2017; RODRIGUES, 2015; BRITO, 2013 e SARDINHA, 2013) relativas à Educação Básica.

Outras três produções, tendo a ver com espaços não escolares, sendo 01 Tese de Doutorado (PINTO, 2018) e 02 Dissertações de Mestrado (LIMA, 2019 e SANTOS, 2017). São considerados Espaços não Escolares, aqueles com atuação de profissionais da educação, tais como: Organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos, associações, empresas, hospitais, dentre outros, justamente onde houver uma prática educacional vai haver uma ação pedagógica. Uma Dissertação de Mestrado (WEBERING, 2020) sobre acessibilidade para o discente com deficiência física, usuário de cadeira de rodas, no Ensino Superior da UFRJ; 01 outra Dissertação de Mestrado (OLIVEIRA, 2019) sobre a participação de pesquisadores de diversas universidades nacionais e internacionais em um Observatório Internacional. Todas as 16 produções são ligadas ao LaPEADE do PPGE/FE/UFRJ.

Foi a partir da Dissertação de Mestrado de Silva, em 20/03/2017, graças à evolução de nossos estudos para a construção da *Omnilética*, que conseguimos passar a trabalhar com o olhar da totalidade, as cinco dimensões: culturas, políticas e práticas para a inclusão, de Booth & Ainscow (2011), acrescentadas pela complexidade de Morin (2015) e a dialética de Lukács (2010), que Silva (2017) contribuiu ao nos apontar a inclusão como processo *omnilético* de construção e reconstrução dialética e complexa; de forma contínua e coletiva de culturas, políticas e práticas, que deve envolver todos os sujeitos da educação.

Nada foi encontrado, tanto no SciELO, quanto no BDTD. A seguir, sinteticamente, as 16 produções que trabalharam com a perspectiva *omnilética* da inclusão em educação, em

ordem cronológica, apresentando primeiro as 06 Teses de Doutorado e depois as 10 Dissertações de Mestrado.

Silva (UFRJ, 2021), em sua Tese de Doutorado “Gestão Democrática e Inclusão em Educação: Sentidos e Barreiras na Visão dos Membros dos Conselhos Escolas-Comunidade do Município do Rio de Janeiro” teve como objetivo geral investigar os sentidos de gestão democrática e de inclusão em educação sob a ótica dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade (CEC) de quatro escolas municipais do Rio de Janeiro e como eles percebem seu papel, barreiras e propostas de ação nesse processo. O estudo se fundamentou na perspectiva *omnilética*, que investiga os fenômenos a partir da relação entre cinco dimensões: culturas, políticas, práticas, dialética e complexidade (SANTOS, 2013), para entender os processos de gestão democrática e de inclusão em educação, tensionados na pesquisa a partir do olhar dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade.

Esta autora observou que, para os membros dos conselhos dessas quatro escolas, os sentidos de gestão democrática perpassam envolvimento e participação nas tomadas de decisões, responsabilidade compartilhada, descentralização do poder, coletividade e transparência, enquanto os sentidos de inclusão em educação perpassaram as ideias de acolhimento, relações de confiança e de respeito, troca, olhar de uma equipe interdisciplinar, aprendizado, diversidade e escola como espaço de conforto e segurança.

Percebeu, ainda, que os membros conselheiros enxergam o CEC, apesar de burocrático, como possibilidade de melhoria e de mudanças na instituição escolar, desenvolvimento de projetos e democratização da escola. Foram apontadas como barreiras ao processo de gestão, questões tais como: infraestrutura, gestão e organização da escola, falta de investimento nos sistemas educacionais, olhar acolhedor e diálogo na escola.

As propostas e planos de ação produzidos pelos membros dos CECs refletiram o desejo e a demanda de cada escola, na busca por superar determinadas barreiras, tais como: falta de participação dos segmentos dentro da escola e na gestão democrática; formação dos segmentos quanto a temas de interesse da escola e à própria constituição e fortalecimento do CEC em si. A autora destacou, quanto aos reflexos da pesquisa: mudança na percepção sobre o papel e função do CEC na escola por parte dos membros, aumento da participação de determinados segmentos do CEC e a continuidade das ações propostas nos planos de ação.

Aguiar (UFRJ, 2021), em sua tese de doutorado “Por uma Epistemologia do Lúdico a Partir da Omnilética” objetivou que o lúdico pode ser compreendido a partir da *Omnilética*, mediante: discutir o que é epistemologia do conhecimento, as contribuições para os estudos sobre o lúdico, como aspecto interdisciplinar, multidimensional e *omnilética* do lúdico, a partir de produções

acadêmicas ancoradas na perspectiva *omni* e apresentar, fundamentado na intersecção entre *omni* e lúdico, a consciência do lúdico, cujas consequências são que o lúdico é viver a plenitude da vida humana, mediante a participação, reconhecendo os processos de colaboração entre sujeitos e processos educacionais, a criação e a reflexão.

Para este autor, em síntese, os princípios omnilúdicos são participar, colaborar, criar e refletir, que contribuem para o entendimento dos processos educacionais para a emancipação da vida humana. Esses processos omnilúdicos propiciam a formação de professores, para que sejam indivíduos lúdicos em suas práticas e reflexões pedagógicas e que aqueles quatro princípios façam parte do processo de formação para a docência, tanto na inicial, quanto na continuada, fundamentadas em Morin (2017), Santos (2020), Huizinga (2014), Vygotsky (2014), Luckesi (2018), dentre outros autores nacionais e internacionais.

Pinto (UFRJ,2018), em sua tese de doutorado “O Desenvolvimento do Index para a Inclusão como Estratégia de Combate à Exclusão: Instigando a Autoavaliação Institucional em uma Escola de Governo” objetivou descrever e analisar o processo de formação do Grupo Coordenador, um grupo representativo dos setores da Escola de Contas e Gestão, do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, tal qual proposto pelo Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011), através da Perspectiva Omnilética (SANTOS 2013; 2015). Por meio da perspectiva omnilética, a autora procurou apreender e interpretar os fenômenos de inclusão e exclusão naquela instituição, o foco desta tese, através de cinco perspectivas: culturas, políticas e práticas (BOOTH & AINSCOW 2011), a dialética (LUKÁCS, 2003; 2010; NOVACK, 1976; MARX, 2010; MARX E ENGELS, 1999; 2007;) e a complexidade (MORIN 2001a; 2011b; MARTINAZZO 2013). Sob a lente Omnilética a autora percebeu, também, que essa auto-revisão não se deu de forma linear, mas em meio a embates e debates aguerridos entre os membros do Grupo sobre várias questões institucionais.

Carneiro (UFRJ, 2017), em sua tese de Doutorado “Da Universidade como Auditório e do Professor como Orador: uma Análise *Omnilética* dos Argumentos de Valorização/Desvalorização da Carreira Docente” objetivou identificar e analisar os tipos de argumentos levantados pelos professores que evidenciavam as barreiras à sua autonomia e participação pedagógica. Para atingir esse objetivo, esse trabalho buscou analisar as estratégias argumentativas dos professores por meio do Tratado da Argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), e propor reflexões sobre as culturas, políticas e práticas dos professores e como elas dialogam e se legitimam ou não se fundamentando na perspectiva *Omnilética* (SANTOS, 2012).

Essa outra perspectiva de análise propõe compreender os fenômenos sociais em sua

integralidade visível e em sua potencialidade invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente (SANTOS, 2013). Durante a prática da pesquisa, Carneiro (2017) identificou os esforços de colaboração e os momentos de conflito vividos durante os encontros pedagógicos e as estratégias argumentativas usadas para persuadir e convencer o auditório à tese de que poderia se constituir como barreiras à autonomia e à participação pedagógica.

O desenvolvimento do material Index para inclusão, de Booth & Ainscow (2011) propiciou um significativo avanço na culturas, políticas e práticas dos professores envolvidos na pesquisa, resultando na espontânea construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, além de possibilitar a sua projeção entre seus pares ligados à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Foi nesse movimento complexo e dialético que Carneiro encontrou os princípios que confirmaram a hipótese inicial de que os elementos discursivos suportam ora o argumento de valorização ora de desvalorização da carreira docente. Essa aparente dualidade, quando vista sob a perspectiva *Omnilética*, sinaliza que as bases culturais, políticas e práticas revelam a prevalência de um tipo de argumento que identifica como sendo aquele que defende a tese de que a profissão docente não é reconhecida como profissão e que um dos possíveis caminhos para alcançar essa valorização passa, necessariamente, pela posição política perante o seu trabalho.

Lago (UFRJ, 2014), em sua tese de doutorado “Index para a Inclusão: uma Possibilidade de Intervenção Institucional” baseou o desenvolvimento das proposições contidas no Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2002) a fim de verificar a viabilidade de sua utilização como uma ferramenta de análise e promoção da inclusão em uma escola pública brasileira. Realizou a análise dos dados conforme a perspectiva *omnilética* propostas por Santos (2013), a qual conjuga as dimensões de culturas, políticas e práticas em uma articulação simultaneamente dialética e complexa. A perspectiva *omnilética* de análise permitiu vislumbrar a variedade de elementos relacionados a culturas, políticas e práticas para inclusão e excludentes, forjadas nas relações micropolíticas que se estabeleceram durante a pesquisa. Constatou-se a complexidade de um ambiente carregado de contradições, mas que contem a abertura necessária para continuar em transformação.

Filgueiras (UFRJ, 2014), em sua tese de doutorado “Reconhecimento Social dos Educadores do Ensino Superior a Distância: Possibilidades, Dificuldades e Dilemas” propôs verificar como os professores que atuam em EAD percebem a si mesmos no exercício da profissão, se socialmente incluídos ou excluídos, conforme os conceitos levantados por Santos

(2003) e Sawaia (2010). Além disso, investiga de que forma tais percepções influenciam o exercício profissional no que tange à promoção de práticas de inclusão, direcionadas ao corpo docente.

Pretendeu, ainda, averiguar as implicações que o fenômeno, após o advento da internet, tem com o conceito de docência no Ensino Superior. Assim, a hipótese central da pesquisa é a de que o mal-estar docente (NÓVOA, 2009; ESTEVE, 2004) é reflexo dos novos referenciais e *modus vivendi* da sociedade do século XXI (CASTELLS, 2006; CHARLOT 2005), bem como de possíveis mudanças ocorridas na profissão, tendo em vista novas formas de ensino, aprendizagem, interação e comunicação (OLIVEIRA 2003; MORIN, 2007, 2012, 2013, 2014).

Consequentemente, verificou se esse mal-estar interfere na promoção de práticas para a inclusão junto ao aluno. A investigação, de cunho qualitativo, utilizou de questionários e de pesquisa documental como formas de se coletarem dados, com a adoção da perspectiva *omnilética* (SANTOS, 2013) de inclusão em educação para analisá-los. Os resultados apontaram para a presença do mal-estar entre os docentes e fortaleceram a hipótese de que seja mais um fator que obstaculiza professores a promoverem a inclusão em sua prática profissional.

Webering (UFRJ, 2020), em sua dissertação de mestrado “Acessibilidade como um Instrumento de Inclusão no Ensino Superior: UFRJ em um novo cenário” teve por objetivo geral analisar de que forma as ações de inclusão, via acessibilidade, favoreceram os alunos com deficiência, especificamente os usuários de cadeiras de rodas, estão sendo implementadas na UFRJ na visão desses estudantes. A metodologia usou a perspectiva *omnilética* que permitiu fazer diferentes leituras, compreendendo os movimentos gerados pelas relações entre culturas, políticas e práticas, e que ocorrem de modos e direções diferentes de forma complexa e dialética. A complexidade foi reconhecida no emaranhado de políticas existentes e que não são colocadas em práticas, culturas de não se respeitar a acessibilidade das pessoas com deficiência e, ainda, essa contradição de existir a lei, mas não ser colocada em prática. Esta pesquisa proporcionou evidenciar a importância de que, ao construirmos uma política de acessibilidade, devem ser levadas em conta as particularidades de cada um, pois existem os estudantes que, além de não poderem andar, acumulam outros problemas que dificultam a aprendizagem. Esse fato nos mostrou que a acessibilidade não é apenas arquitetônica, mas também pedagógica e de atendimento especial.

Almeida (UFRJ, 2020), em sua dissertação de mestrado “Reflexões *Omniléticas* sobre o Acesso e Permanência de Crianças Refugiadas Congolesas no Rio de Janeiro” teve por objetivo compreender o acesso e a permanência de crianças refugiadas congolesas no estado do Rio de Janeiro, em escolas públicas do Município de Duque de Caxias, nos anos iniciais do

Ensino Fundamental. O referencial teórico metodológico usado foi a Perspectiva Omnilética de Santos (2013) e a dialogicidade em Paulo Freire. Os dados apontaram para a prática de exclusão por parte das crianças brasileiras em relação às crianças refugiadas. A exclusão foi praticada com a criança refugiada acompanhada por Almeida (2020) com outra criança que o autor teve notícia a partir de relatos dos professores. Os dados também apontam para fragilidade psicológica e dificuldade de compreensão da língua portuguesa por parte desse público-alvo que precisou migrarforçadamente.

Lima (UFRJ, 2019), em sua dissertação de mestrado “Como você não é da Casa, isto não te Pertence, este Espaço não é seu...” ou Seria? Sentidos de Inclusão em uma Escola de Governo” teve por objetivo geral investigar os sentidos de inclusão evocados ao longo da pesquisa. Esses dados foram analisados por meio da perspectiva *Omnilética* (SANTOS, 2013) e as dimensões que esta propõe. Como resultados foram identificados dezessete sentidos atribuídos à palavra inclusão. A identificação deste cenário permitiu compreender que, naquele momento, para que a Escola de Contas de Governo (ECG) caminhasse na direção de culturas, políticas e práticas de inclusão, precisaria atentar-se para os sentidos destacados na pesquisa, pois, para aquele contexto, inclusão perpassava, principalmente, por eles.

Oliveira (UFRJ, 2019) em sua dissertação de mestrado “Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica: uma Análise da Participação dos Pesquisadores” teve por objetivo geral investigar a participação dos pesquisadores de um Observatório, no intuito de verificar se a rede construída tem sido efetivamente colaborativa, contribuindo para o desenvolvimento de posturas mais inclusivas, interculturais e inovadoras pedagogicamente, através da perspectiva omnilética, verificando aspectos dialéticos e complexos, acrescentando concepções e intenções que ocorrem nas dimensões culturais, políticas e práticas (SANTOS,2013).

Silva (UFRJ, 2017), em sua dissertação de mestrado “(Re)visitando Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação no Nível da Gestão Municipal da Educação: a 2ª CRE em Ação” teve por objetivo geral investigar o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação da Equipe da GED/ 2º CRE, por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão. O estudo foi baseado na perspectiva *omnilética* de análise, que compreende as cinco dimensões: culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, em uma relação dialética e complexa (SANTOS, 2013).

Nascimento (UFRJ, 2017), em sua dissertação de mestrado “Formação Continuada de Professores na Perspectiva do Index para Inclusão: Educação Especial e Educação Regular em Foco” teve como objeto de estudos o ciclo de formação continuada intitulado Formação de

Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo, realizado, no ano de 2015, pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), o Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

Logo, teve como objetivo investigar as contribuições desta experiência de formação continuada de professores da educação regular e da Educação Especial dos municípios de Rio de Janeiro, Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu e Belford Roxo, tendo por material de base o *Index para Inclusão*, de Booth & Ainscow (2011). Nascimento buscou responder à seguinte questão: a formação continuada, voltada para a inclusão em educação e inspirada no *Index*, permitiu a produção de mudanças nas culturas, políticas e práticas dos professores participantes da pesquisa em questão? As narrativas dos professores participantes propiciaram inúmeras contribuições envolvendo suas concepções (culturas), intenções (políticas) e ações (práticas) no que tange ao processo de inclusão em educação. Essas contribuições envolveram a superação de barreiras, melhoria do trabalho político pedagógico, evidenciando a relevância do coletivo e a utilização do *Index* em formações tanto fora quanto dentro do espaço escola

Como embasamento teórico, alguns autores que se dedicam a estudar as temáticas sobre formação docente, ensino colaborativo, inclusão em educação e *Omnilética* foram usados, tais como: Capellini, Mendes, Santos, Lukács, Morin, Booth & Ainscow. A análise dos dados, foi fundamentada na perspectiva *Ominilética* de análise de Santos (2013), a qual nos permite olhar os fenômenos sociais nas suas dimensões culturais, políticas, práticas, dialética e complexidade para além do binarismo usual com que costumeiramente analisamos o mundo.

Como resultados, constatamos uma aproximação da compreensão sobre inclusão dos professores participantes da formação continuada, com a compreensão adotada na proposta da mesma e ainda relevantes contribuições na (re)construção de culturas, políticas e práticas de inclusão destes mesmos professores.

Santos (UFRJ, 2017), em sua dissertação de mestrado “Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Administração Pública: Contribuições a Partir de uma Escola de Governo” constituiu uma pesquisa, mediante um estudo de caso e investigou as ações para a promoção de inclusão em educação desenvolvidas na e pela escola de governo quanto a culturas, políticas e práticas educacionais da instituição. A análise se deu na perspectiva teórico-analítica *omnilética*, que compreende o entrelaçamento dialético e complexo de culturas, políticas e práticas de inclusão (SANTOS, 2013).

Rodrigues (UFRJ, 2015), em sua dissertação de mestrado “O Processo de Inclusão da

Criança com Autismo: Mapeando Práticas Escolares e seus Efeitos” teve por objetivo principal analisar o processo de inclusão de um aluno com TEA em uma escola regular do município de Arraial do Cabo. Como referencial de análise e discussão o conceito de inclusão na visão omnilética (SANTOS, 2012, 2013).

Brito (UFRJ, 2013), em sua dissertação de mestrado “Inclusão em Educação, Gênero e Sexualidade: um Estudo de Caso” investigou como os processos de inclusão/exclusão permearam questões de gênero e sexualidade no cotidiano de turmas do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro. Utilizou-se como referencial de análise a perspectiva omnilética inclusão/exclusão, em conjunto com os estudos sobre gênero e sexualidade (LOURO, 2008; PAECHTER, 2009; BUTLER, 2010; dentre outros). Constatou-se que a criação de culturas de inclusão, que reconheça as diferenças de gênero e apóie propostas de trabalho que abordem a sexualidade na escola, será o grande fator de mudança para o combate das desigualdades e a redução dos mecanismos de exclusão associados a estas questões, influenciando políticas e práticas escolares.

Sardinha (UFRJ, 2013), em sua dissertação de mestrado “Impactos da Gestão Escolar no Desenvolvimento de Processos de Inclusão em uma Escola Pública de Ensino Médio no Rio de Janeiro” teve o intuito de investigar os impactos da participação da equipe diretiva em uma escola pública estadual, localizada no município do Rio de Janeiro, no desenvolvimento de uma proposta para redução das barreiras para inclusão no cotidiano dessa escola. Foi adotada a perspectiva *Omnilética* de análise e explicação de Santos (2012 e 2013). Foi possível detectar que o perfil de gestão dessa escola campo condiz com práticas de gestão autoritárias e burocráticas que também são recorrentes no cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras.

Finalizando esses levantamentos acerca do que nos propomos investigar e continuando com o refinamento sobre o que foi produzido de 2013-2020, escolhemos fazer uso da palavra-chave: Inclusão em Educação, conforme nos apresenta a tabela nº 6 a seguir:

Tabela 06

Resultado do Levantamento Bibliográfico utilizando as palavras-chave: Inclusão em Educação

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão em Educação										
Base de Dados	Produção/ Tipo	Período/Ano								
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
BDTD	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAPES	Dissertação	01	01	01	01	-	02	01	01	08
	Tese	-	-	-	-	-	02	-	-	02
SciELO	Artigos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Produções		01	01	01	01	-	04	01	01	10

Fonte: Elaboração da Autora

Foram encontradas 6.902 (seis mil, novecentos e duas) produções de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, no site da CAPES. Decidimos fazer um refinamento, para delimitar o período de busca correspondente aos anos de 2013 a 2020, optando pelas Ciências Humanas, como grande área de conhecimento, com a Educação, como área do conhecimento. Foram encontrados 177 trabalhos acadêmicos, no site da CAPES, que existem, também, no site do BDTD.

Os 177 autores encontrados investigaram a palavra-chave Inclusão Educacional nas seguintes áreas do conhecimento: Humanas e Sociais; Saúde e Tecnológica. Após a leitura destes trabalhos, foram filtradas 10 produções: 02 Teses de Doutorado (MARINHO, 2018; e TINÔCO, 2018); e 08 Dissertações de Mestrado (AZEVEDO, 2020; ABREU, 2019; MIRANDA, 2019; SÁ, 2018; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015; VILLAS BOAS, 2014 e NASCIMENTO, 2013) das áreas do conhecimento das Ciências Humanas, Sociais e Tecnológica, que investigaram sobre a Inclusão Educacional para todos, em especial, para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Marinho (PUC-SP, 2018), em sua Tese de Doutorado “Inclusão de Crianças com Deficiência nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública: Dificuldades Apontadas por Professores” adotou como objetivo geral a investigação dos desafios enfrentados pelos docentes, no contexto das políticas públicas de inclusão para alunos público-alvo da EE (PAEE), nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Os objetivos específicos foram: averiguar se as políticas educacionais correspondem às prerrogativas das políticas de inclusão escolar de alunos PAEE dos anos iniciais do EF; compreender como acontece, atualmente, a inclusão educacional e a escolarização destes alunos; e discutir os caminhos que esta inclusão propõe, atualmente, para este público na escola pública, levando em consideração os desafios encontrados.

O lócus de pesquisa foi uma escola municipal paulista. O estudo foi fundamentado em autores, que referendam que a educação é para todos, tais como: Mészáros (2008), Nóvoa (2007), Canário (2006), dentre outros; independentemente das limitações. Metodologicamente, este estudo se fez, mediante entrevistas semi-estruturadas, análise de conteúdo e categorização de dados. A autora concluiu que, para se incluir todos os alunos, faz-se necessárias as mudanças nas políticas, nas práticas, estruturas colaborativas e apoio entre todos os envolvidos na inclusão escolar. Fazem-se fundamentais a acessibilidade, estrutura física, recursos pedagógicos, respeito às diferenças, acesso ao ensino público de qualidade para todos, dentre outras questões.

Tinôco (UFSCar, 2018), em sua Tese de Doutorado “Inclusão Escolar: Análise de Consensos e Dissensos entre Pesquisadores Brasileiros da Educação Especial” levantou a

questão de que existem diferentes compreensões acerca da Inclusão Escolar, que implicam em políticas e práticas educacionais distintas. A investigação teve como objetivo geral analisar as compreensões de pesquisadores acadêmicos brasileiros da Educação Especial, acerca da Inclusão Escolar e como base metodológica a Pesquisa Colaborativa.

A produção de dados foi organizada em três etapas colaborativas: preparação, intervenção e sistematização, permeadas por três movimentos reflexivos: descrição, informação e confrontação, quando foram utilizadas, respectivamente, as seguintes estratégias: enquete virtual, encontros focais virtuais e grupos de trabalho presenciais contando com a participação de 71 pesquisadores da Educação Especial, oriundos das cinco regiões geográficas de nosso país. O autor trabalhou com dados híbridos, que geraram uma análise mista, a partir de tratamento estatístico simples da enquete e da categorização de transcrições dos áudios dos grupos focais, visando à reconstrução da realidade e a derivação de consensos e dissensos referentes à compreensão de Inclusão Escolar.

Ao final, os dados foram organizados em três categorias empíricas: atendimento, alunado e avaliação, que resultaram na identificação de posições e no levantamento de argumentos, que compõem compreensões relacionadas à Inclusão Escolar enquanto fato científico. Até agora, segundo o autor, os resultados apontaram que o Coletivo de Pensamento da Educação Especial participante dessa pesquisa ainda não construiu um Estilo de Pensamento que expresse, univocamente, os posicionamentos referentes ao princípio da Inclusão Escolar, uma vez que as respostas vêm sendo construídas a partir dos condicionantes: limites e possibilidades de cada contexto.

O autor demonstrou a necessidade de aprofundamento do debate, para melhor definição dos argumentos levantados e a construção de uma teoria educacional de inclusão, que sirva de quadro de referência para discutir os resultados obtidos nas pesquisas da Área, que gere uma contribuição influenciadora do desenho das políticas públicas brasileiras e que possa ir além da polaridade existente entre Inclusão Total e Inclusão Parcial.

Azevedo (UNESP, 2020), em sua Dissertação de Mestrado “A Educação Inclusiva: A Deficiência como Resistência Acontecimental” abordou estudos relativos à Filosofia da Educação, tendo como objetivo tratar do tema da deficiência e suas implicações no cenário educacional brasileiro, sendo delineada por trabalhos realizados por pesquisadores no cenário nacional no início do Século XXI, quando ocorreu uma proliferação das políticas de inclusão.

A finalidade do tema desenvolvido refletiu sobre o desafio da inclusão como dispositivo de biopolítica, tendo como principal referencial teórico o filósofo francês Foucault. O tema da inclusão em educação tem feito parte do debate em diversas áreas, com ressonâncias filosóficas

e políticas. Ao adentrar a esfera do biopoder, questionou-se o processo de normalização e as funções atribuídas, no tocante ao público-alvo da EE, não mais a partir de parâmetros pré-estabelecidos e respaldados por uma eficiência do objetivo capitalista, mas a partir da própria deficiência como força de transformação.

A diversidade também se encontrou em um processo de modulação das diferenças e conseqüentemente de anulação das singularidades, o que reforçou as práticas de governamentalidade, que não apenas sujeitaram os corpos, através de uma instrumentalização disciplinar. Na prática, métodos ultrapassados de exclusão procuraram modernizar a segregação, atualizados por novos dispositivos de inclusão. O saber-poder se difundiu nesse espaço de sujeição e atuou dentro da Educação com força da institucionalização.

Este autor na tentativa de diagnosticar essa problemática da inclusão, usou como aporte teórico a filosofia da diferença do filósofo francês Deleuze. Ao otimizar outras perspectivas, foi guiada pela possibilidade de pensar a deficiência pela acontecimentalização foucaultiana, não mais por uma submissão à eficiência neoliberal, mas por uma imanência que parte da própria diferença e se fez resistência acontecimental. Por fim, uma tentativa de práxis acontecimental, em que o singular procurou emergir da sujeição para assim promover um novo fôlego às práticas educacionais, onde a deficiência assumiu o protagonismo, promovendo possibilidades de criação, enunciando a filosofia da diferença na contramão do diferente e dos mecanismos de subjugação. Os sujeitos “Como Uns” resistiram ao enquadramento dos Comuns.

Abreu (UFES, 2019), em sua Dissertação de Mestrado “Conversas entre Deficiência e Educação: Por uma Política da Interdependência nos Cotidianos Escolares” teve como objetivo problematizar a relação entre deficiência e educação, a partir dos processos de construção de uma educação inclusiva. A pesquisa partiu de experiências de trabalho vivenciadas em cotidianos educacionais, tais como: uma prática de trabalho de mediação em escolas regulares do município de Niterói/RJ, através de uma Formação Continuada de Educação Especial do Ensino de Jovens e Adultos/EJA, no município de Vitória/ES.

Na pesquisa, o cotidiano emergiu como o disparador de análises sobre como se constituíram os processos inclusivos, seus efeitos na vida de estudantes e da própria escola. Na construção do trabalho foi usada a metodologia dos diários de pesquisa, como articulou a Análise Institucional Francesa. Analisaram-se, com o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares, as práticas educacionais tensionadas. Percorrendo-as, se compreendeu que separar estudantes com deficiência dos estudantes sem deficiência, cada um em suas escolas específicas, seria uma prática de discriminação; em sua forma radical.

Em seguida, foram analisados os desdobramentos inclusivos no dia-a-dia escolar, dimensionando que há distintos modos de saber-fazer inclusão. Muitos desses modos ainda guardam relação com perspectivas discriminatórias em relação à deficiência, almejando manter um formato de escola normalizador. O que indica que qualquer fazer saber que gire em torno da deficiência, precisa ser tecido em parceria com pessoas com deficiência. Por fim, esta pesquisa indicou para o exercício ético-político que envolveu o cultivo da interdependência: o exercício do cuidado, preservando a dimensão da autonomia, e da conversa preservando a dimensão do desconhecimento, como modos de acesso e afirmação da alteridade, na acolhida da infinita diversidade do mundo.

Miranda (UFG, 2019), em sua Dissertação de Mestrado “Educação Inclusiva em um Município do Interior Goiano: Análise de um Discurso” teve como objetivo geral da pesquisa analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino de um município do interior goiano, a partir de uma análise histórico-cultural. A pesquisa se dividiu em dois momentos complementares: primeiramente foi realizado um estudo bibliográfico sobre a história da inclusão e da escola e posteriormente, realizou-se a pesquisa de campo para a inclusão no município em questão. Foram realizadas entrevistas estruturadas e grupos de estudo, a fim de coletar dados sobre a atuação destes profissionais no que tange à educação inclusiva, após sua implementação nas unidades escolares.

A análise dos dados tiveram como base os referenciais teóricos de Vygotsky (2000 e 1994), Lane, Mazzotta, Matiskei, dentre outros, e permitiram entender que o processo de inclusão dos alunos com deficiência no município vem acontecendo de forma gradual, com um resultado pouco satisfatório; o município tem demanda significativa, mas faltou, para um trabalho efetivo com estes alunos: formação continuada, que incluísse formações entre funcionários das instituições escolares municipais; palestras informativas e cursos sistematizados e focais para complementação pedagógica.

Observou-se que a inclusão se mostrou uma prática pouco realizada, no meio da ação, ficando muitas vezes apenas no âmbito do discurso, pois o estudo demonstrou a presença de contradições e um distanciamento entre as demandas reais do sistema de educação e ensino e os textos legais que nortearam a política de educação inclusiva, exigindo reorganização e redirecionamento no olhar e na prática para atuar junto aos alunos com deficiência.

Sá (UFPe, 2018), em sua Dissertação de Mestrado “Educação Inclusiva: uma Avaliação de Implementação” teve por objetivo avaliar a qualidade da política de educação inclusiva e de sua implementação no IFPe - Campus Pesqueira, no ano de 2017 e descrever seus resultados. Para obtenção deste intento, a estatística descritiva foi escolhida para o desenho de pesquisa,

apoiada nos dados primários adquiridos por meio de entrevistas, mediante dados burocratas de rua e público, bem como nos dados secundários obtidos no setor de recursos humanos, registro escolar e de turnos.

Como unidade de análise foram empregados dispositivos legais e indicadores estabelecidos para o êxito dos objetivos delineados pela política estudada. Os principais resultados indicaram de modo geral que a Instituição cumpriu, parcialmente, as metas previstas na lei e que no processo de implementação desta política aferida, através da análise de componentes principais e entrevistas com a gestão, equipe multidisciplinar, corpo docente e discente, houve etapas aperfeiçoadas e outras que requereram melhorias, de acordo com a percepção destes.

Foi concluído que a avaliação de implementação da política de educação inclusiva do IFPe – Campus Pesqueira foi um instrumento capaz de visualizar as imperfeições, os ganhos e benefícios da implementação da educação inclusiva, sendo possível dessa forma, traçar um plano para melhorar a qualidade deste tipo específico de educação. Foi disponibilizada neste trabalho uma Proposta de Intervenção para educação inclusiva do IFPe – Campus Pesqueira, com o objetivo de amenizar as dificuldades pertinentes à educação inclusiva, sendo fruto da extensa pesquisa realizada.

Oliveira (UFES, 2016), em sua Dissertação de Mestrado “Saberes e Práticas no Processo de Inclusão Escolar no Município de Teixeira de Freitas, Bahia” objetivou analisar como acontece o processo de escolarização e identificar os desafios e as possibilidades para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns. O estudo teve fundamentação na matriz teórica da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, defensor de que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, tendo como instrumento de coleta de dados o grupo focal e relatos de experiências. Os dados da pesquisa indicaram as barreiras que impediram a inclusão, entre as quais se destacou a ausência de cursos de formação em educação inclusiva, assim, como desdobramento da pesquisa, foram elaborados 20 encontros de formação do município.

Os resultados mostraram que o processo de inclusão foi impulsionado por meio da prática e mediação desenvolvida no contexto escolar. Apontou que foram encontradas novas possibilidades para trabalhar as especificidades de alunos com deficiência, considerando suas potencialidades. Mostrou que a fundamentação teórica foi indispensável para tornar práticas mais reflexivas e consistentes. Os resultados indicaram ainda que a inclusão dos alunos com deficiência deva ter a participação de todos os envolvidos no sistema de ensino do

município pesquisado.

Santos (UFJF, 2015), em sua Dissertação de Mestrado “Inclusão Escolar: a Implementação da Política de Educação Inclusiva no Contexto de uma Escola Pública” pretendeu, a partir da análise das políticas públicas de educação inclusiva implementadas no estado de Minas Gerais, identificar quais são as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas nos Anos Iniciais de uma Escola Estadual de Juiz de Fora, MG. Esta escola é considerada referência em inclusão. A autora, também, teve por objetivo compreender quais são as contribuições da gestão escolar que subsidiaram as ações, a fim de garantir o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar dos alunos público da EE na escola regular.

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas sobre a Educação das Necessidades Educacionais (UNESCO, 1994), ao ser sancionada, impactou o mundo, inclusive o Brasil, sobre a nova concepção educacional, de que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser incluídos nas escolas regulares, rompendo com o paradigma que a educação deste público deveria ser dada em escolas especiais. A metodologia usada se constituiu em uma pesquisa qualitativa, mediante um estudo de caso, pesquisa documental, entrevistas e questionários, fundamentados em dispositivos legais, tanto nacionais quanto internacionais.

Ao final, a autora apresentou uma proposta de intervenção para o aprimoramento de políticas públicas de educação inclusiva na escola pesquisada, direcionando encaminhamentos que visaram melhorar a operacionalização destas políticas na rede estadual de ensino de Minas Gerais, mediante as práticas exitosas constatadas na escola.

Villas Boas (UnB, 2014), em sua Dissertação de Mestrado “A Política Educacional do Distrito Federal e o Uso das Tecnologias no Apoio à Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência” teve por objetivo geral analisar fatores de proximidades e de distanciamento entre a política de Educação Especial do DF e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI, 2008). Na fundamentação teórica, a constituição dos direitos humanos, do direito de todos à educação e o surgimento da PNEEI no Brasil foram abordados, destacando-se o papel dos Organismos Internacionais, do Estado Nacional e dos Movimentos Sociais na formulação de políticas públicas.

Também, foram abordados e debatidos o papel da acessibilidade e das tecnologias como ferramentas facilitadoras e potencializadoras do acesso ao currículo e, de modo mais amplo, à inclusão social de estudantes com deficiência. No âmbito do DF, o trabalho apresentou, ainda, o contexto do surgimento da Educação Especial, o que revelaram os dados estatísticos sobre sua trajetória, e qual a estrutura física, normativa e conceitual que lhe deu sustentação. No

tocante aos aspectos metodológicos, foram utilizadas abordagens qualitativas e quantitativas, lançando mão de técnicas e instrumentos variados de pesquisa, como entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários, que foram analisados, sobretudo com os aportes teóricos da Análise de Conteúdo.

Como resultados foram identificados que a política de Educação Especial no DF, embora se intitule de inclusão, ainda não a é efetivamente, apesar da capital do país possuir uma ampla e variada rede pública de atendimento escolar de pessoas com deficiência, sendo que parte dela está equipada com Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Os sujeitos participantes da pesquisa acreditaram que as tecnologias ajudaram no processo de ensino e de aprendizagem, bem como no de inclusão de estudantes com deficiência. Avaliaram, também, que a política de Educação Especial no DF requereu mudanças de diversas ordens para que se efetivasse como sendo inclusiva, de fato.

Nascimento (UFES, 2013), em sua Dissertação de Mestrado “Dialogando com Salas de Aulas Comuns e o Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades, Movimentos e Tensões” teve como objetivo problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas do município de Nova Venécia/ES, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado (AEE), potencializando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Analisou as políticas locais à luz das políticas nacionais, de forma a conhecer e discutir os diferentes caminhos que o município adotou para a inclusão desses alunos em seu sistema de ensino.

Sua pesquisa teve por objetivo discutir as questões anunciadas, apoiados nas reflexões teóricas de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, haja vista o reconhecimento da diferença como potente e a aposta na educabilidade dos sujeitos em questão. No que se referiu à Educação Especial, fez interlocuções com as produções de pesquisadores interessados pela área, tais como: Jesus, Mendes, Kassar, Prieto, dentre outros. Para tal estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que assumiu a possibilidade de provocar mudanças para os desafios colocados à prática docente, a partir dos processos de ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos (BARBIER, 2004).

Essa perspectiva teórica e metodológica possibilitou uma aproximação com os “sujeitos-pesquisadores” desde a composição do desenho investigativo. Como instrumento de coleta de dados, se usou encontros de reflexão e grupos focais, bem como da observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os principais apontamentos se referiram à significação do AEE, como contribuição para o acesso aos conhecimentos escolares em articulação com o conhecimento que constituiu o currículo escolar, considerando as

possibilidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nessa linha, se constatou que, no município, houve movimentos interessantes para a consolidação e o fortalecimento dos processos de escolarização. A política municipal incluiu a presença de professores em bidocência, que atuaram na sala de aula comum com os colegas regentes, um investimento em formações continuadas e arranjos organizativos, facilitadores da oferta do AEE no espaço das salas de recursos multifuncionais. Essas condições se configuraram com os movimentos promissores, embora ainda diante de muitas tensões. A política local se encontrou em processo de consolidação e muitas alternativas foram experimentadas, tendo em vista processos inclusivos de escolarização.

Todas as 29 produções, apresentadas nas tabelas 04, 05 e 06 enfatizaram a necessidade de mudar o olhar sobre este público, para além das deficiências, ressaltando as possibilidades, vendo estas pessoas como protagonistas no ensino-aprendizagem (culturas e práticas). Estas produções estarão presentes nos capítulos 3 e 4, quanto à perspectiva *Omnilética*.

As pesquisas foram desenvolvidas tanto em escolas municipais, quanto nas instituições de Ensino Superior, nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, inexistindo produção da região Norte. A maioria das produções vieram da região Sudeste, onde existem um maior número de escolas de Ensino Fundamental e maior número de Programas de Pós-Graduação *Lato Sensu e Strictu Sensu* (MENDES, 2014, RELATÓRIO nº 4, ONEESP).

No que tange às políticas, o levantamento das legislações, em níveis macro e meso, são desconhecidas ou sem uso, mas em nível micro, estão começando a transformar o espaço escolar, como por exemplo ressaltando a diversidade, que é infinita, para a inclusão, reflexiva e crítica, sempre em prol da inclusão.

Quanto às práticas, a necessidade do ato de ler, porque este transita pelo enfrentamento do estranho e chega à leitura, desconstruída, descontínua, que permite a constituição de práticas pedagógicas para a inclusão. Os autores constataram que a inclusão se dá no discurso e não nas práticas pedagógicas.

A maioria das produções ressaltou a importância de um trabalho colaborativo, pois este ensino colaborativo é um dos apoios necessários para fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PEE tenha direito ao ensino com apoio especializado no espaço da sala comum, para a construção deste espaço de inclusão, sendo importante o coensino.

Para os autores, para se incluir todos os alunos, fazem-se necessárias as mudanças nas políticas, nas práticas, estruturas colaborativas e apoio entre todos os envolvidos na inclusão escolar. Fazem-se fundamentais as acessibilidades: atitudinal, cognitiva, comunicacional, física, e tecnológica (BRASIL, 2015); recursos pedagógicos, respeito às diferenças, acesso ao

ensino público de qualidade para todos. Os resultados indicaram, ainda, que a inclusão dos alunos com deficiência deva ter a participação de todos os envolvidos no sistema de ensino do município pesquisado, onde se trabalha.

A seguir, será desenvolvido o Capítulo 03, sobre o trajeto teórico desta tese.

3. TRAJETO TEÓRICO

O trajeto teórico desta tese de doutorado evidencia o referencial em relação à perspectiva *Omnilética*, criada por Santos em 2011, aparece em Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, Artigos, Capítulos de Livros, até a presente data. Apesar de existirem estudos que investiguem Avaliação, Inclusão em Educação e *Omnilética*, poucos são os estudos que relacionam esses conceitos, principalmente no que tange à perspectiva *Omnilética* e à metodologia *omnilética* de trabalho, que está discutida no Capítulo 4, nas percepções dos/as participantes nos cursos extensionistas do OEERJ, no período de 2015-2017.

Pode ser observado no levantamento bibliográfico com relação às palavras-chave, na tabela 04 (articulação entre as 3 palavras-chave: Avaliação do Público da Educação Especial; Perspectiva *Omnilética* e Inclusão em Educação); e na tabela 05, onde apareceu as produções sob a ótica da *Omnilética* do LaPEADE/FE/UFRJ.

3.1 Perspectiva *OMNILÉTICA*

Desde seu início, em setembro 2003, o LaPEADE, Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/UFRJ, 2022), vem realizando estudos e pesquisas a respeito dos processos de inclusão e exclusão em Educação. Por meio desses estudos vem construindo uma base teórico-metodológica denominada por Santos (2011) de perspectiva *omnilética*, mediante a qual analisamos os fenômenos educacionais de forma totalizante, compreendendo as diferenças como partes de um todo, caracterizado por suas relações culturais, políticas, práticas, dialéticas e complexas.

A origem da perspectiva analítica *Omnilética*, cunhada por Santos (2011), aconteceu e continua acontecendo no LaPEADE, coordenado pela autora Santos, desde 2003, mediante o trabalho de graduandos/as, mestrandos/as, doutorandos/as, pesquisadores/as externos e da Academia, além de interessados no desenvolvimento e amadurecimento, ao propiciarem diálogos e debates [...] “que todo novo conceito exige” (SANTOS, 2015, p. 51).

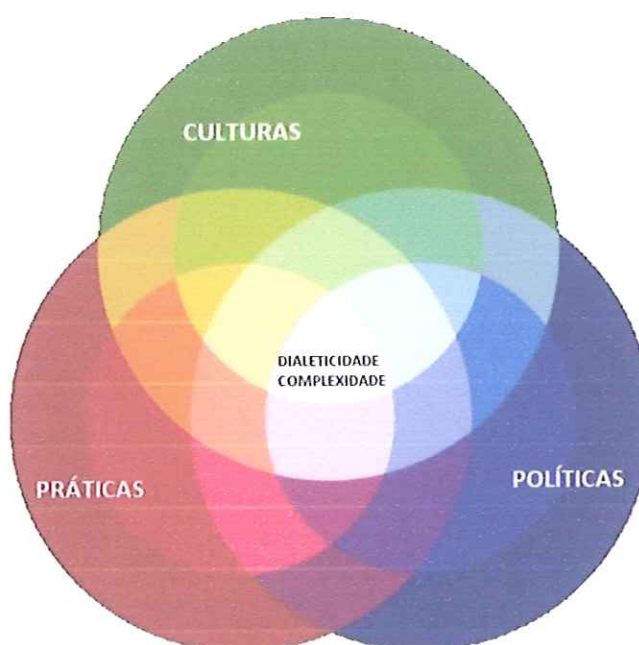
Morfologicamente, *Omnilética* é [...] “neologismo”, como dito anteriormente, criado por Santos em 2011, tendo surgido a partir de estudos sobre inclusão/exclusão em educação. Esse conceito é composto por três elementos morfológicos:

O prefixo latino *omni*, que significa tudo, todo e pode ser acrescentado a qualquer adjetivo. O radical *lito* é adotado de sua origem grega, que tem dois sentidos: em seu caráter substantivo, que é o principal sentido utilizado em *omnilética*, significando o conjunto de elementos linguísticos que identifica um grupo no interior de uma comunidade de fala, assumindo, assim, o sentido de variedade. E como verbo, é o que é aqui adotado, que significa ‘estar oculto’,

'fazer esquecer'. Ao utilizá-lo na *omnilética*, incorpora este sentido ao conceito de complexidade, que me permite interpretar o que está oculto ou esquecido como algo presente, potencialmente. Por fim, o sufixo *ico*, também de origem grega, cuja função é formar adjetivos e substantivos eruditos com sentido de 'pertinência', 'relação', 'referência'; 'participação', significando no neologismo aqui criado, 'relacionado a', ou 'que contém'. Deste modo, etimologicamente, falando, *omniléticaseria* aquilo que coloca a(s) diversidade(s) em relações de totalidade (SANTOS, 2015, pgs. 51-52).

FIGURA 01

Representação Gráfica da *Omnilética*



Fonte: www.lapeadeufrj.rio.br/página-inicial/perspectiva-omnilética

A autora Santos (2013) ainda nos explicita:

Por *omnilética* quero dizer, então, uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados. Trata-se de um modo totalizante de se perceber fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações dialeticamente infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte quanto é, esta mesma, sua instituinte (SANTOS, 2013, p. 2)

Por meio da ótica *Omnilética*, buscamos aprofundar o conhecimento acerca das realidades investigadas, para além das aparências, enquanto pesquisadoras, nos envolvendo em

nível mais elevado de responsabilidade com os resultados obtidos. Ao concebermos a base estrutural da perspectiva *Omnilética* de análise das dimensões culturais, políticas, práticas, dialéticas e complexas em suas relações, pensamos que exista a possibilidade de delinear um estudo que nos mostre as diferenças e semelhanças entre os contextos investigados (2015-2017), de maneira a identificar consensos e dissensos quanto à avaliação de aprendizagem do alunado da Educação Especial, bem como os desafios existentes com vistas à inclusão em educação do referido alunado.

No início do Laboratório, trabalhamos com o tema Inclusão fundamentado apenas nos autores Booth e Ainscow, na publicação *Index para a Inclusão*, de onde retiramos a ideia da tridimensionalidade. Santos constatou em novas pesquisas, que a abordagem dialética se mantinha em uma lógica binária, sendo insuficiente para entender todas as variantes da inclusão. Passamos a [...] “adotar o conceito da complexidade e assim chegamos ao neologismo da *omnilética*” [...] (SANTOS, 2015, p. 54).

Resumidamente, são três as bases categoriais deste conceito: a ideia da tridimensionalidade, fundante nas ideias dos autores Booth e Ainscow (2011), o conceito de dialética, estudando os autores Lukács (2010), Cirne Lima (1996) e o pensamento complexo, em Morin (2004), nesta ordem. Explicitamos que inexistem hierarquias nas cinco dimensões, porque todas possuem a mesma relevância e importância.

3.1.1. Da Tridimensionalidade

O trabalho de Booth e Ainscow (2011) nos remete ao *Index para a Inclusão*, onde estes autores apontam que inclusão tem a ver com o trabalho na transformação em nível de três dimensões: culturas, políticas e práticas. O entendimento dos processos ‘dialéticos’ de inclusão/exclusão, que se denotam por meio destas três dimensões: a dimensão da criação de culturas, a do desenvolvimento de políticas e a da orquestração das práticas de inclusão/exclusão no interior das instituições, as quais servem tanto como categorias de análise de práticas sociais e institucionais quanto como cenário de ações sociais.

olhares, gestos, atitudes mais “automáticas”, que tanto nos caracterizam... Por isso, é uma dimensão que também pode ser considerada como resistente a mudanças.

A dimensão Culturas está articulada aos valores, às representações, às percepções, às crenças, às subjetividades existentes em cada sujeito de acordo com os contextos em que convive ao longo de sua vida. De acordo com Booth e Ainscow (2011), que tem contribuído e dialogado com as produções do LaPEADE, incluindo esta tese, essa dimensão:

refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46).

A dimensão das culturas representa o plano em que, internamente, são construídas as práticas discursivas, as crenças e tudo aquilo que, provavelmente, justificará a criação de políticas e a implementação destas (SANTOS *et al.*, 2009). As culturas de inclusão supõem a participação do cidadão, sujeito e construtor de toda política, na definição das prioridades e nos processos de tomada de decisão, a partir de consultas à população, planejamento participativo, criação e manutenção de conselhos municipais, articulações intermunicipais e interinstitucionais, entre outros processos.

Desenvolvendo Políticas de Inclusão em Educação

Esta dimensão também tem um outro nome: desenvolvimento, assim como na dimensão da criação de culturas, segundo Santos (2016). Desenvolvimento de políticas de Inclusão em Educação podem e devem estar em constante processo de revisão, atualização e/ou aperfeiçoamento no contexto a que se apliquem, independentemente de ser pessoal, institucional, regional ou nacional, e internacional, daí o verbo no gerúndio. Este processo de revisão costuma ter o hábito de se inspirar, tanto pelas novas culturas que se vão construindo no processo histórico-social que é o cenário de ação da educação, quanto pelas práticas que as próprias políticas orientam, em um processo que a autora, Santos (2015), então, chamava de dialético e trialético.

Dialético (SANTOS, 2016 e 2015), porque prevê um movimento dinâmico e contínuo, permeado pelas contradições tensionais dos contextos pessoais, institucionais, regionais, nacionais, internacionais, enfim, todos os contextos humanos e sociais. Trialético (*idem*),

porque este mesmo dinamismo e tensões, para serem transformados em movimentos para a inclusão, precisam ser entendidos para além de nosso olhar polarizado, ou binário, sobre as questões humanas, nos intimando a sair de uma visão que nos aprisiona entre polos como bonito/feio, fácil/difícil, certo/errado, dentre outros, ou seja, o binarismo como modo de apreensão e compreensão dos fenômenos mundanos, humanos e sociais.

Santos (2015), nos aponta que o binarismo tem nos ajudado a organizar nossas concepções, que nos permitem explicitar o mundo em que vivemos e nos posicionarmos em relação ao mesmo, como forma de apreensão e compreensão daqueles fenômenos mundanos. Entretanto, esta percepção pode ser insuficiente, mediante novos parâmetros, como por exemplo: velocidade, virtualidade, relatividade, espacialidade, temporalidade, dentre outros, mediante o modo de apresentação do mundo a nós, e nós a ele. Hoje, é preciso conceber que a existência humana é diversa, múltipla, interseccional; faz-se fundamental que possamos aprender e viver nesse mundo, veloz e virtual, diferente de tudo o que em tempo algum tenhamos pensado.

A dimensão do desenvolvimento das políticas está ligada a tudo o que desenvolvemos no cotidiano das nossas instituições, no sentido de orientar nossas ações. Neste sentido, o termo políticas, para nós, vai além do seu sentido partidário ou legal. Políticas podem ser as leis mais gerais e os arranjos relacionais, partidários ou não, sob a ótica do alcance de objetivos em nível mais amplo, mas, também, se referem ao universo diário da escola. Para Santos (2015, p. 54), “o objetivo final das políticas são orientar nossas ações, nossas práticas e nossas culturas”.

Assim, são exemplos de políticas locais: planejamentos de aula, ementas de disciplinas, grade curricular, circulares internas e externas à escola, ofícios, o PPP, projetos didáticos, regras disciplinares da escola ou de uma turma, cardápios semanais e assim sucessivamente. Todo e qualquer documento que tenha por objetivo lançar diretrizes para as práticas, são considerados como políticas. Devemos, também, estar atentas/os às políticas regionais, estaduais, nacionais e internacionais e suas intervenções na educação, diante de nosso conhecimento ou desconhecimento. Convém, por fim, lembrar que políticas, assim como culturas e práticas, se dão, também, em níveis grupal e pessoal, e nem sempre se apresentam em documentos, podendo ser implícitas e tácitas.

A dimensão Políticas ultrapassa a visão de partidos ou de agências governamentais para englobar aquela em relação e em diálogo com os níveis macro, meso e micro, nacional e internacional, regional e local e, acrescentando o olhar de Aguiar (2021, p. 105) o institucional, o grupal e o pessoal.

Em nível nacional, todas as políticas que emanam do governo federal; em nível regional,

aquelas que são sancionadas pelas cinco regiões do país, pelos seus estados e Secretarias Estaduais de Educação; municipais, pelos seus municípios e suas Secretarias Municipais de Educação; e local, nas escolas, mediante seus regimentos internos, projetos políticos pedagógicos, planos de curso para os diversos anos escolares, planos de aula, dentre outros documentos expedidos pela instituição escolar. Sob a ótica em relação às Políticas, Booth e Ainscow (2011) apresentam:

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas em uma única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46).

A dimensão das políticas representa as normas, leis, regras, convenções, deliberações, atos, que, objetiva ou subjetivamente, refletem os valores compartilhados por uma determinada sociedade. Tais políticas buscam organizar as culturas para que estas possam ser colocadas em prática. As políticas se apresentam em planos mais ou menos participativos, à medida que consideram culturas em conjunturas de mais ou menos inclusão, em níveis micro, meso e macro.

Orquestrando Práticas de Inclusão

Nesta dimensão entram todas as nossas ações, os nossos fazeres, o que realizamos e o que não, efetivamente, em nossas vidas, todos os dias. Como gerimos uma escola, como gerimos um projeto, como lidamos com o outro, como planejamos as aulas, as reuniões, como elas efetivamente acontecem, como nos portamos perante situações, como agimos frente a certas demandas, enfim, como existimos e somos, por meio de nossos atos.

Para Santos (2015), o prenome orquestração à dimensão das práticas nos responsabiliza a reconhecer o quão complexas são a existência e as ações humanas. O nível de complexidade nos faz orquestrá-las, ou seja, estarmos atentos a cada detalhe que tanto marca nossa identidade como também nos diferencia de outros, porque a orquestra é formada pelos mais variados instrumentos e exige, para que a harmonia prevaleça aproveitando o que há de melhor em cada diferença instrumental, a presença de um maestro, que significa mestre, e a nossa orquestra é composta pela diversidade de nossos alunos.

Orquestrar nossas práticas, como nos demonstra Santos (2015) é, então, administrar, com esta maestria que nos permite, ao mesmo tempo que reconhecer as diferenças e

individualidades em jogo nos processos educacionais, mediá-las de modo a extrair de cada uma delas o melhor, sem perder de vista que fazem parte de um todo, cuja diversidade e riqueza podem torná-la ainda mais harmônica, mais sinfônica.

Estas dimensões existem na literatura sobre inclusão há muito tempo, desde a década de 80, mas somente agora começam a adquirir alguma notoriedade em nosso contexto. Elas estão presentes em um rico material de análise e incentivo à transformação institucional chamado *Index para a Inclusão*, que já foi testado e criado em mais de 90 países e traduzido para mais de 30 línguas de todo o globo.

Estas três dimensões nos ajudam a emancipar nossos alunos e a todos nós, os profissionais que atuam na instituição escolar, tanto administrativos, quanto educacionais. Quando reconhecemos e nos acostumamos a perceber nosso entorno com estas dimensões, é possível identificar as demandas e, assim, a enfocar nossos esforços, coletivamente, em prol destas prioridades, porque quando pensamos em cada uma daquelas dimensões, criticamente, somos levados a criar perguntas/problematizações e a realizar uma apreciação detalhada, o que pode nos ajudar a decidir e nos fazer mais fortes como coletivo na escola.

3.2 Perspectiva sobre INCLUSÃO

Outro conceito trabalhado nesta Tese de Doutorado é o da Inclusão, a qual “não se ensina, vive-se, pois inclusão é processo (SANTOS, 2006, p. 8)”. Esta autora nos leva a refletir sobre o nosso cotidiano, sobre as desigualdades e o desrespeito às diferenças, nos apontando que a escola acaba sendo o lugar onde se reproduz tais relações, quando deveria ser o local produtor de transformações sociais.

Fazem mais de duas décadas que as políticas públicas educacionais e sociais estão sendo substituídas por propostas neoliberais, as quais reduzem as ações do Estado em nível mínimo, tornando-o submisso ao mercado, convertendo-o em incapaz de formular, planejar e executar ações sociais, entregando estas obrigações e responsabilidades para o terceiro setor, materializado em Organizações Não Governamentais (ONGs), Associações Cívicas, Entidades Assistenciais, Fundações, dentre outras, transformando-o como mediador de políticas limitadas e enfraquecidas tanto em sua autonomia nacional, quanto no funcionamento da democracia, como nos aponta Santos e Souza (2003)

Nos dias de hoje, nossas identidades são construídas, mediante a difusão, a interlocução, a introjeção de conceitos com o objetivo de conquistar territórios, culturas institucionais, dentre outros, pelo imaginário de qualidade de vida e cidadania, como nos preconiza Giddens, 1990, dando a perceber que tal imaginário se alimenta pela lógica do capital e pela permanência das

divisões de classes.

A visão da globalização, por meio da construção de ações ou organizações para a inclusão, nos leva a refletir sobre atribuições e serviços de cunho imediatistas ou emergenciais para sanar a questão da exclusão social, portanto, a perspectiva da inclusão/exclusão em educação não deve ser dissolvida da questão social e política existente em cada contexto.

Relações culturais, étnico/raciais, de gênero, dentre outros marcadores sociais, estão atravessadas por relações de poder, da mesma forma que os enfrentamentos culturais das ações das instituições de ensino são inflexíveis, imediatistas e de exclusão, como nos remete Foucault (1982).

Freire (1977, p. 170-178) conceitua de invasão cultural o processo do domínio tanto de uma nação sobre outra, quanto uma classe sobre outra, explicitando que a privação de uma identidade submete ao desrespeito a cultura e valores do outro, reproduzindo barreiras em seu desenvolvimento criativo e produtivo, promovendo o fracasso educacional.

Santos (2006) nos apresenta, ainda, a lógica existente na sociedade que ecoa na escola da exclusão de determinados grupos para o benefício de outros, com prejuízo de valores igualitários expostos em documentos internacionais, como por exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Por conseguinte, na inclusão em educação faz-se fundamental procurar a minimização de toda e qualquer forma de exclusão em “arenas educacionais” (SANTOS, 2006, p. 12), ampliando sempre “a aprendizagem e a participação” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 9) coletiva e individual de seus membros.

Inclusão e exclusão são conceitos amarrados um ao outro, são opostos complementares e, neste sentido, a inclusão são todos os processos de resistência contra e minimização das exclusões. Como a exclusão sempre existirá como elemento fundante das sociedades capitalistas, que se pautam na desigualdade a partir da noção de lucro, mais-valia, diferença de classes e outras categorias importantes e oriundas ou não das leituras marxistas, a inclusão sempre será um processo infundável, enquanto esse tipo de sociedade das desigualdades existir. A análise da inclusão e exclusão se baseia nas cinco dimensões: culturas, políticas e práticas (BOOTH & AINSCOW, 2011), dialética (LUKÁCS, 2010) e complexidade (MORIN, 2015) e as veremos ao longo desta Tese de Doutorado.

Sem a intenção de normatizar padrões a serem seguidos, ou propor um manual que conceba receitas prontas para responder a estas ou aquelas questões pertinentes à dialética inclusão/exclusão, Booth e Ainscow (2000) criaram o Índice para a Inclusão após um longo trabalho de pesquisa em escolas, documento consonante com a proposta de análise e

interpretação desta pesquisa. O Índice para a Inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas é um documento norteador no entendimento de incentivar o desenvolvimento da inclusão nas escolas. Foi elaborado por Booth & Ainscow, tendo sua primeira edição publicada em 2000, na Inglaterra.

O Index foi validado durante um estudo internacional de três anos, que contou com a colaboração de pesquisadores de três países, além da própria Inglaterra: Brasil, Índia e África do Sul. No Brasil, a equipe de pesquisadores foi liderada pela profa. Mônica Pereira dos Santos, fundadora e coordenadora do LaPEADE, e tradutora oficial do Index no Brasil, assim como representante da Rede Internacional do Index para a Inclusão (IfIN – Index for Inclusion Network). Tal estudo, por sua vez, aconteceu em escolas públicas dos respectivos países e contou com a participação de gestores, professores, pais e pesquisadores com ampla experiência em impulsionar o desenvolvimento para a inclusão das escolas.

Booth & Ainscow (2011, p.9) conceituam o Índice como [...] “um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, sala dos professores e sala de aula, nas comunidades e no entorno da escola” [...]. Embora o Índice tenha sido desenvolvido nas escolas inglesas, foi acessibilizado para seu uso em vários países e traduzido em trinta e sete idiomas, inclusive o português.

A partir de março de 2000, data de sua primeira edição, outras duas publicações foram editadas: a segunda, em setembro de 2002 e a terceira, em maio de 2011. Esta última versão fará parte deste projeto de pesquisa, por ter sido ampliada, mediante a contribuição e sugestões de vários países, expandindo o trabalho com os valores para a inclusão usados para esboçar práticas, as quais se baseiam em 11 princípios, que por sua vez se remetem à sustentabilidade ambiental; cidadania nacional e global; educação; não violência; promoção de saúde; dentre outros.

Os variados Indexes ao redor do mundo têm em comum justamente estas dimensões, mas os indicadores que permitem construir podem variar de contexto a contexto. O mais importante do processo de reflexão-ação que ele desencadeia, é construir o próprio Index e que tal processo nos permita descobrir o que a escola precisa para ser e ter mais inclusão em diferentes momentos históricos. “[...] Trata-se, portanto, de um material “vivo”, justamente por sua flexibilidade e capacidade de atualização”, segundo Santos (2016).

A proposta de trabalho do Índice é que ele se articule com a proposta político pedagógica, promovendo uma reflexão sobre currículo e avaliação, dentre outros, e conseqüentemente, uma revisão da escola com seu meio; e que esta ação envolva toda a comunidade escolar. Este processo coopera para o desenvolvimento para a inclusão da escola e

[...] fundamenta-se nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade. A revisão é considerada junto com as três dimensões: culturas, políticas e práticas. Políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; Práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isto é feito. Culturas refletem as relações e os valores e as crenças profundamente enraizadas. Mudar culturas é essencial para que se sustente o desenvolvimento (BOOTH & AINSCOW, 2011, pg. 13)

O conceito de inclusão adotado pelo LaPEADE é entendido por meio da lente *omnilética* em suas dimensões dialética e complexa, que se entrelaçam com as dimensões das culturas, políticas e práticas. Ressaltamos que o conceito de inclusão assim organizado vai, necessariamente, além do foco em sujeitos ou grupos e seus marcadores identitários. Trata-se de focar os processos de exclusão que se desenvolvem no dia a dia das instituições e, ao identificá-los, traçar estratégias de combatê-las e, se não derrubá-las, pelo menos, minimizá-las, quebrando barreiras e garantindo a participação de todos no cotidiano da vida institucional.

Da mesma forma, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação, mas se refere a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade (SANTOS, 2003, p.81).

Inclusão é processo *dialético*, e por isso nos baseamos em Lukács (2010), a partir da relação complementar e ao mesmo tempo contraditória existente entre os processos inclusão/exclusão. Também, ao mesmo tempo, constitui um processo *complexo*, por sua incompletude, incerteza e auto-eco-organização, conforme nos apresenta Morin (2016).

A incerteza do processo se dá pelo fato de ele não ter um final ao qual se chegar, nem mesmo um caminho “certo” a ser percorrido. Inexiste tanto um manual de instruções, quanto um guia prático de inclusão, e não deve mesmo existir. Além disso, nesse processo, três dimensões devem ser reconhecidas em estado permanente de interação e movimento: as *culturas*, as *políticas* e as *práticas* (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Como nesta tese nosso interesse específico volta-se para a avaliação do público da Educação Especial, assumimos a inclusão como o combate a toda e qualquer forma de exclusão e discriminação, que esses sujeitos, público da EE possam experimentar. Ou seja, desenvolver culturas, políticas e práticas de inclusão em educação é uma proposta por meio da qual esses sujeitos possam ter voz, sejam agentes do processo educacional, bem-vindos e capazes de identificar as ações que contrariam seus direitos individuais, sua diversidade e seu exercício pleno da cidadania (SANTOS, 2013, 2009, 2003).

A pesquisa tem, também, por objetivo, propor reflexões sobre os princípios da inclusão

em educação, por meio do desenvolvimento de uma metodologia para a criação de um espaço de reflexão sobre o papel da escola, visando à ampliação e complexificação da compreensão daqueles princípios. A ideia principal é contribuir para somar, ao elenco de valores que integram a cultura da escola, as práticas pedagógicas, contemplando os pressupostos da inclusão, com o objetivo maior de transformar a avaliação do alunado da Educação Especial.

Dessa forma, os princípios da inclusão são desenvolvidos na escola para que estejam presentes nas suas práticas, cultura e na organização acadêmica e didático-pedagógica adotada, expressa em seu projeto político pedagógico. Visitar esses conceitos e buscar o aprofundamento de seus significados possibilita visualizar o quanto já foi construído no fazer da escola, que aproxima as suas ações dessa perspectiva conceitual de inclusão, e quantos desafios ainda serão necessários superar, para que este fazer seja, efetivamente, de inclusão.

A perspectiva de inclusão da pesquisa compreende-a como um processo infundável, emancipatório e suscetível a diversas interpretações, conforme a história e as culturas de cada contexto. Isso significa que nenhuma das transformações e mudanças promovidas em um dado tempo estão garantidas para todo o sempre, e que trabalhar na perspectiva *omnilética* de inclusão é compreender que a qualquer momento novas prioridades se fazem, novas estratégias precisam ser desenvolvidas, porque novas exclusões vão aparecendo.

Em outras palavras, trata-se de compreender que, para além das três dimensões já mencionadas, é preciso percebê-las em contínuas relações dimensionadas e redimensionadas dialética e complexamente, conforme defendemos na *Perspectiva Omnilética*. Por este motivo, esta tese é fundamentada em autores como Santos (2021 a 2003), Booth e Ainscow (2011), Morin (2015), Lukács (2003), dentre outros.

Conceituamos algumas categorias fundamentais para a defesa do que se pensa sobre inclusão. Quanto à escolarização, Santos (2009, p.12) considera que: “A inclusão aparece como princípio basilar para a construção de uma escola de qualidade, como direito universal de cada cidadão.”

Segundo a autora:

Inclusão não é a proposta final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas com deficiência, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é processo e como tal reitera princípios democráticos de participação social plena (SANTOS, 2009, p.12).

Assim, para uma escola orientada pela inclusão, o esforço de possibilitar a toda sua comunidade, do aluno ao gestor, inserindo as famílias, o máximo de participação possível na

construção do Projeto Político Pedagógico com ênfase na Avaliação, se deve pensar em uma escola que atenda a todos, incluindo grupos específicos, como é o caso do público da EE, como postula Santos:

Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de TODO e QUALQUER educando, as atitudes de uma escola cuja orientação seja inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de toda a comunidade educacional e de todo o sistema educacional. Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educacional que se deve dar a todas as diferenças individuais em qualquer instituição de ensino em qualquer nível educacional (SANTOS, 2009, p. 14).

A escolha por utilizarmos o termo “inclusão em educação”, ao invés de “educação inclusiva”, é marcada por um posicionamento teórico, porque a palavra “inclusiva” adjetiva a educação, corroborando com uma ideia de um estado final ao qual se deve chegar, enquanto “inclusão em educação” refere-se à ideia de movimento, algo que estará sempre em processo, que tanto pode contemplar avanços quanto retrocessos, ao reconhecer toda a complexidade que a dialética inclusão/exclusão traz em seu bojo. “Educação inclusiva” não dialoga com a ideia de movimento e processo, a partir de cujo apoio desenvolvemos a perspectiva de inclusão do presente trabalho.

Na perspectiva *Omnilética*, a compreensão da dialética se dá, segundo a ótica de Lukács (2003, p. 67-68)

[...] que a dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por consequência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca.

A dialética se faz presente na *omnilética*, quando esta usa duas de suas categorias: a totalidade e a contrariedade. Entendemos o movimento contrário existente entre os fenômenos, que em sua relação, se complementam e ao mesmo tempo se transformam, pois essa perspectiva *omni* ainda compreende, da dialética, seu papel de investigar e identificar os contrários como opostos complementares, e não como dicotômicos; além das mediações que compõem cada totalidade, pois compreende a análise de todo fenômeno como uma totalidade em parte, porque em si mesma é sempre uma parte de uma totalidade maior; e em relação a outras totalidades/partes existentes.

Vale reforçar que é justamente o caráter inacabado da totalidade que mais se afina à *omnilética*, porque esta implica compreender o mundo em seu movimento contínuo e mutante, incristalizável. A perspectiva *omnilética* é uma trilha para a reflexão, entendimento e análise,

dinâmica, sem linearidade e infinita. *Omnilética* é uma forma de [...] “ver e ser no mundo” [...] (SILVA, 2017, p. 36), cuja abrangência dos fenômenos não se prende a uma só dimensão ou enfoque, muito menos a concluir análises que podem ter resultados e significações diversas.

O conceito de uma perspectiva *omnilética*, também, nos remete à ideia de complexidade, conforme defendida por Morin (2015), ou seja, no sentido de ser possível resgatar uma visão totalizante do conhecimento, em contraposição à tradição disciplinar e fragmentada imputada pelas ciências ao conhecimento. Remete, ainda, à ideia de resgate da multidimensionalidade humana, da afirmação da incerteza da nossa existência em nossa própria historicidade, sem que isso implique em inação, mas em inspiração para a mobilização e a ação, na medida em que tais resgates se reflitam na compreensão de todo e cada problema humano como sendo de todos, como se constituindo em fenômeno planetário e global.

Além da ideia da totalidade, uma das principais características da dialética, acrescentada à perspectiva *omnilética*, tem a ver com o potencial das oposições. Neste tema Cirne Lima (2002) nos revela um desentendimento na história da dialética, entre os analíticos, que seguiam as leis da lógica analítica, e criticavam os dialéticos e suas ideias sobre contradição. Como nos aponta Cirne Lima (2002), para os analíticos, os dialéticos se equivocavam quando conversavam sobre contradição, pois o que desejavam expressar era a ideia do contrário.

Cirne Lima (2002) explicita essa diferença, assinalando que essa percepção singular aconteceu durante anos, por causa da linguagem usada por esses dois grupos, com sintaxes diferentes. Esta situação causou todas as interpretações distorcidas, quando comparadas, sem o discernimento dessas diferenças sintáticas, como explicita o autor:

[...] os Dialéticos falam e falam, mas nunca dizem explicitamente de que estão falando. E aí os Analíticos não entendem mais nada. Uma linguagem usa o sujeito sempre oculto, a outra exige que o sujeito seja expresso. Daí a grande confusão. Essa confusão fica mais específica e engrossa mais ainda quando se trata de Contrários e Contraditórios. Contrários e Contraditórios são coisas bem diferentes e obedecem a regras diferentes. Aristóteles e os Analíticos sabem bem disso. Mas os dialéticos, que não têm sujeito expresso na predicação, fazem uma grande confusão. Falam de contradição, mas estão querendo dizer contrariedade. Falam de contraditórios, mas querem dizer contrários (CIRNE LIMA, 2002, s/p).

Trazemos aqui a percepção dos participantes, que cursaram formação continuada, sobre avaliação do público da Educação Especial (PEE), no caso dos alunos com deficiência e daqueles sem deficiência. Seriam opositores? Na realidade, são seres humanos com diversidades, com marcadores/interseccionalidades diferentes.

Diante do exposto anteriormente, pensamos que a primeira barreira a ser quebrada para uma convivência para a inclusão, na qual se compreenda e respeite as diferenças entre os

sujeitos, sejam elas culturais, educacionais, etárias, políticas, étnicas, dentre outras, é a noção de que cada ser humano tenha igual valor, independentemente de sua diversidade (SANTOS, 2009, p.10).

Com o processo de democratização da educação em nível global, de acordo com a Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), dentre outras, é possível afirmar que cada vez mais a escolarização atinge diferentes grupos de pessoas ao redor do mundo, e que cada vez mais a escola é o ambiente que abarca e congrega crianças, jovens e adultos com diversidade de características. Isto posto, algumas questões se exteriorizam: como fazer com que todos sejam bem recebidos, acolhidos, aceitos e respeitados no ambiente escolar? Como promover a união entre indivíduos diferentes sem classificá-los nem separá-los neste ou naquele grupo de minorias ou majorias? Como considerar todos os sujeitos, respeitando suas diferenças, mas com igual valor humano?

A perspectiva *Omnilética* dialoga com Morin (2015), em relação à complexidade, ao acatar que as redes de relações se constroem diante de um fenômeno, pois ela, a complexidade, explicita o “paradigma da simplificação”, fortalecendo o entendimento das redes de ações e interações, destacando, ainda, a necessidade de um olhar mais atento às incertezas, dúvidas e oposições existentes, porque o pensamento complexo valoriza a potencialidade da ambiguidade e da imprecisão para uma multiplicidade de olhares que enriquecem as análises e interpretações.

Paradigma (DICIO, 24/01/2023) é descrito como um substantivo masculino, que significa, como exemplo geral, um conjunto de formas ou modelo de algo. Na linguagem coloquial é constantemente utilizada como sinônimo de padrão, exemplo, modelo, norma, protótipo e regra. Temos como exemplos ou padrões a serem seguidos: ir à igreja aos domingos é um dos paradigmas associados ao cristianismo; padrão já estabelecido como norma: as empresas seguem o que é imposto pelo paradigma de mercado; na gramática cujas formas vocabulares podem ser usadas como padrão ou modelo: o verbo amar segue o paradigma da primeira conjugação porque termina em "ar"; na linguística representa o conjunto dos termos que podem ser substituídos, entre si, na mesma posição da estrutura da qual fazem parte; e na etimologia, origem da palavra *paradigma*, derivada do grego "parádeigma, atos", com o sentido de "modelo, exemplo".

O paradigma da simplificação se caracteriza pelos princípios de generalização (do particular para o geral), redução (do todo em partes) e separação (do sujeito que investiga para o objeto que é investigado). Esses princípios definem a inteligibilidade própria do conhecimento científico clássico e produz, em decorrência, uma concepção simplificadora do universo (MORIN, 2008). A seguir, apresentamos algumas características desse paradigma pelo

olhar crítico de Morin (2008, p. 259).

Princípio de universalidade: “só há ciência no geral”. Expulsão do local e do singular como contingentes ou residuais. Eliminação da irreversibilidade temporal, e, mais amplamente, de tudo o que é eventual e histórico. Princípio da causalidade linear, superior ou exterior aos objetos. Soberania explicativa absoluta da ordem, ou seja, determinismo universal e impecável: as aleatoriedades são aparências que se devem a nossa ignorância. Assim, em função dos princípios 1, 2, 3, 4, e 5, a inteligibilidade de um fenômeno ou objeto complexo se reduz ao conhecimento das leis gerais e necessárias que governam as unidades elementares do qual é constituído. Princípio de isolamento/separação do objeto em relação ao seu ambiente. Princípio da separação absoluta entre o objeto e o sujeito que o percebe/concebe. A verificação por observadores/experimentadores diversos é suficiente não só para atingir a objetividade, mas também para excluir o sujeito cognoscível. Eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico. Eliminação do ser e da existência por meio da quantificação e da formalização. A autonomia não é concebível. Princípio da confiabilidade absoluta da lógica para estabelecer a verdade intrínseca das teorias. Toda contradição aparece necessariamente como erro. Pensa-se inscrevendo ideias claras e distintas em um discurso monológico.

Para Morin, a noção clássica de ciência ainda vigente concebe como objetivo principal do conhecimento científico desvendar a complexidade dos fenômenos estudados (MORIN, 2008). Nesse sentido, a lógica que condiciona a produção de conhecimento é caracterizada pelo recorte arbitrário da realidade, isto é, seleciona-se determinados dados “significativos”, rejeita-se, por consequência, os dados “insignificantes”, em seguida, os dados coletados são separados e hierarquizados a partir de operações lógico-formais “aceitas” pela comunidade científica, conforme detalha o citado autor:

Todo o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou desune) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções mestras). Estas operações de que utilizam a lógica, são de facto comandadas por princípios supralógicos de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência (MORIN, 2008, p. 14).

Morin denomina esse conjunto de princípios supralógicos que organizam a produção de conhecimento científico e, de forma geral, a ciência como o “paradigma da simplificação”. O autor esclarece que este paradigma mestre da ciência ocidental foi formulado por Descartes a partir da separação entre “o sujeito pensante (*ego cogitans*) e o objeto pensado (*res extensa*), quer dizer, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias ‘claras e distintas, ou já, o próprio pensamento disjuntivo” (MORIN, 2008, p. 14).

Para Morin, ainda, é consenso que o paradigma da simplificação, vigente desde o século XVII, proporcionou avanços científicos e filosóficos. Entretanto, o progresso científico

insensato e irrefreado, bem como a incapacidade de reconhecer e compreender a complexidade da realidade “antropo-social” também ocasionaram ameaças que começaram a se manifestar no decorrer do século XX (MORIN, 2008).

Neste cenário, o pensamento moriniano busca vencer este paradigma simplificador fundamentado na racionalização, na fragmentação do conhecimento e na incompreensão da complexidade dos fenômenos. Desta forma, Morin (2008) explicita que a percepção da realidade pressupõe um conhecimento multidimensional, capaz de entender a incerteza, o paradoxal, o caos, as ambiguidades existentes no mundo ou no ser humano. Morin propõe uma teoria da complexidade, ou seja, uma forma de pensamento que busque recolocar as relações complementares e paradoxais do uno e do complexo, da inteligência e da afetividade, da ordem e da desordem no cerne da ciência. Morin define a complexidade como aquilo que foi e é tecido junto, ou seja, só existe de fato:

[...] complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2008, p. 38-39).

O paradigma da complexidade é uma oposição ao paradigma da simplificação, pois fundamenta-se em um discurso [...] “multidimensional não totalitário, teórico, mas não doutrinal [...] aberto para a incerteza e a ultrapassagem; não ideal/idealista sabendo que a coisa não será nunca totalmente encerrada no conceito e que o mundo nunca será aprisionado no discurso”. (MORIN, 2008, p. 73). Assim, a proposta de mudança paradigmática moriniana denota a imprescindibilidade de um paradigma “[...] que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2005, p. 138).

Desse modo, como concebe Morin (2015, p.21): “O pensamento complexo é, portanto, essencialmente aquele que trata com a incerteza e consegue conceber a organização. Apto a unir, contratualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto”. Como nos aponta Silva (2017, p. 48):

para a perspectiva *Omnilética* de inclusão em educação a complexidade é uma dimensão muito importante, visto que por meio da ideia de incerteza, compreendemos como as relações culturais, políticas e práticas podem ser potencialmente tanto inclusivas quanto excludentes. O contexto em que essas relações estiverem inseridas, portanto, há de ser considerado durante as análises. Em resumo, a perspectiva *Omnilética* entende o movimento das culturas, políticas e práticas de inclusão, reconhecendo os detalhes e especificidade das relações de contrariedade, movimento, incerteza e totalidade estabelecida por elas.

Dessa maneira, nossa incumbência, por meio da perspectiva *Omnilética*, é perceber essas dimensões que se entrelaçam, se atravessam, que se complementam e se opõem de forma contínua e não paralisada, ou seja, analisar os fenômenos, os processos de avaliação e de inclusão tensionados na pesquisa de forma que esse movimento contraditório, totalizante, complementar, que se auto organiza, seja compreendido mediante uma diversidade de visões.

A partir da década de 90, com a promulgação de leis nacionais e internacionais sobre a inclusão, citadas anteriormente, na medida em que a escola teve seu posicionamento voltado para uma orientação para a inclusão, por conta das diferenças que são vistas como um recurso a ser explorado na relação pedagógica, enriquecendo, assim, a trajetória de todos os sujeitos desta relação, percebemos, entretanto, que as práticas educacionais comumente verificadas em todos os níveis de ensino, ainda tendem a encarar as diferenças como problemas em sala de aula.

Lago (2014) nos apresentou que embora a inclusão esteja legalizada nas leis sancionadas tanto no Brasil, a partir da Constituição Federal (1988), LDBEN (1996), dentre outras; quanto as internacionais, tais como: Declaração de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), dentre outras; as escolas, ainda, mantêm práticas pedagógicas iguais para todos, criando barreiras para a diversidade do alunado, pois a inclusão em educação é desafiadora ao nos levar a refletir e questionar as nossas próprias práticas e atitudes discriminatórias; descobrindo as formas em que elas se manifestam por parte dos estudantes, da instituição escolar e do sistema educacional mais amplo.

Devemos desenvolver práticas pedagógicas de inclusão, a partir de situações cotidianas que desafiam a valorização da diversidade em sala de aula, revelando que os alunos devem ser protagonistas, indo além das deficiências, vendo-os com possibilidades.

3.3 Perspectiva sobre Avaliação

A Avaliação sob a perspectiva da inclusão é qualitativa. Nela encontramos, tanto a avaliação diagnóstica quanto a formativa. Esta é feita continuamente ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. Aquela considera que antes de iniciar a progressão dos conteúdos na volta às aulas, deve-se avaliar os conhecimentos prévios, potencialidades, dentre outros, tendo em vista obter informações sobre aquilo que os alunos já sabem e quais as defasagens da aprendizagem.

Em qualquer modalidade de ensino, entendemos ser importante sempre iniciar as aulas sondando com os discentes sobre o que conhecem/desconhecem sobre determinada temática.

Refletir sobre a importância da avaliação na escola é pensar e agir democraticamente para que no futuro ela seja encarada como oportunidade para construção do conhecimento. O objetivo de usar a avaliação é para verificar como o aluno constrói o seu saber acerca dos conteúdos trabalhados e como transforma sua compreensão do mundo, elevando, assim, seu potencial de intervir na realidade vivida.

Segundo Luckesi (2011, p. 384), a avaliação da aprendizagem tem as funções diagnóstica e formativa. A avaliação diagnóstica é tida como avaliação primária, exploratória do nível de aprendizagem do aluno. Apresenta, qualifica e produz a importância de algum aspecto da conduta do estudante. A avaliação diagnóstica fornece informações para que se possa por em exercício, de forma acessível, as características de seus alunos.

Para este autor, a avaliação formativa, também é chamada processual ou de desenvolvimento. Nessa modalidade de avaliação, o professor acompanha o estudante metodicamente ao longo do processo educacional. A avaliação formativa constitui-se em um processo, que se focaliza em descobrir o que e como o aluno compreende os conceitos estudados.

Uma das funções de qualquer modalidade de avaliação em qualquer disciplina que for aplicada é fornecer informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem a respeito das dificuldades sentidas pelos alunos: informações sobre a compreensão que os alunos têm e a interpretação que fazem, contendo o diagnóstico das razões que originam as dificuldades observadas nos alunos; e fornecer subsídios para a ressignificação da prática escolar.

Enfim, a avaliação formativa é considerada como um processo contínuo de aprendizagem e avaliação, indo além de um tipo específico de avaliação que ocorre pontualmente. Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na coleta sistemática de informações sobre a aprendizagem. Os professores e os seus alunos participam de forma ativa e intencional no processo de avaliação formativa.

Tanto é assim que Luckesi (1999, p. 118) nos aponta que “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo nosso projeto”. O autor define avaliação da aprendizagem no sentido de ser um ato acolhedor e para a inclusão, que interage, ao invés de julgar, sem dar oportunidades, partindo de padrões pré-determinados. Desta forma, a função da avaliação visa a inclusão, diversamente da exclusão.

Libâneo (1994) nos explicita que avaliação é, em última análise, uma reflexão do nível qualitativo do trabalho escolar entre professor e aluno. Também, nos aponta que ela é complexa,

envolvendo práticas que vão além de testes e provas para determinar uma nota. Este autor acrescenta a importância de valorizar todas as formas de avaliação, para além da prova final do bimestre como nota absoluta, que desvaloriza o processo.

A avaliação qualitativa busca a inclusão do aluno, pois se baseia na valorização dele. A escola que adota esta visão de avaliação, provavelmente, encara o estudante como um indivíduo crítico, tornando a aprendizagem agradável, formando cidadãos reflexivos, sem passividade.

Já a avaliação quantitativa julga o valor sobre o objeto avaliado de forma estática, ao classificar um objeto ou um ser humano histórico em um padrão determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar poderá ser classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por conta disso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 1999, p. 34).

Para Perrenoud (1999),

Avaliar é [...] criar hierarquias de excelência em função das quais decidirão a progressão no curso seguido [...] a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, [...] a contratação. Avaliar é, também, privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar as formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Perrenoud, nos expõe, fazendo crítica ao que chama de uma ótica tradicional, que a avaliação é associada na escola à criação de hierarquias. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência definida pela instituição ou pelo modelo dos melhores alunos. As provas tradicionais são concebidas para a classificação dos alunos, e no lugar de identificar o nível de domínio de cada um, classifica sua produção escolar em boas e más notas para hierarquizar.

A avaliação é realizada, visando a reprodução do conteúdo ministrado em sala de aula, medindo a quantidade e exatidão de informações que se consegue repetir, por meio de provas, exames, chamadas orais, exercícios, dentre outros; na precisão dos assuntos reprisados nos testes. São definidos objetivos finais/terminais, que serão conhecidos, mediante se os comportamentos finais desejados foram adquiridos pelos alunos.

A escola não se dá conta de que esta forma de avaliar identifica a simples devolução de conteúdos, cuja assimilação alcançada por alguns não significa aprendizagem real, pois os saberes exibidos resultam da memorização, promovendo esquecimento posterior (BONESI, 2006, p. 138).

Quanto à Avaliação do alunado da Educação Especial é, praticamente, inexistente, como

é discorrido a partir do Capítulo 4, pois de 2015 a 2017 o único grupo de professores que elencaram a avaliação, espontaneamente, foi aquele de 2015, com professores dos municípios Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro, participantes do Curso de Formação para a Inclusão do Público da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo, realizado durante o ano letivo de 2015, cujo objetivo deste se encontra à página 21.

Neste processo, para este estudo, elencamos os dados obtidos sobre Avaliação a fim de analisarmos as narrativas dos professores, sob a perspectiva *Omnilética* (SANTOS, 2013). Tal conteúdo nos permitiu, por meio da técnica do ATLAS Ti compreender suas reflexões sobre avaliação em torno de cinco grandes temas: concepção (35%); diagnóstica (24%); estrutura (24%); clínica (15%) e auto-avaliação (2%).

Este trabalho revelou algumas questões existentes nestes espaços escolares, ao considerarmos que a avaliação perpassa por todo o processo ensino-aprendizagem, desde a elaboração do plano de aula até o planejamento de curso. Isso foi possível pelo uso da perspectiva *Omnilética*, que analisa a dimensão das culturas implícitas nos objetivos, a dimensão das políticas nos propósitos com o grupo, a dialética e a complexidade no contexto do grupo com o qual se trabalha, mediante a dimensão das práticas (SANTIAGO, SANTOS e MELO, 2017).

Acatamos que a *omnilética* é a perspectiva que fundamenta a condução deste estudo, com sua relevância justificada pela escassez de trabalhos sobre Avaliação com o público da Educação Especial. Assim, se faz necessário para o entendimento de outros olhares *omniléticos*, como veremos nas análises, no Capítulo 04, sobre a alta frequência das percepções das/dos participantes dos cursos do OEERJ (2015-2017) sobre Inclusão. A Avaliação só foi escolhida, espontaneamente, pelo grupo de 2015. A seguir apresentamos alguns conceitos sobre Avaliação.

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009), avaliação significa:

s.f.1. Ato ou efeito de avaliar(se). 2. Apreciação, análise. 3. Valor determinado pelos avaliadores. Avaliação Formativa: processo de avaliação realizado no decorrer de um programa institucional visando aperfeiçoá-lo. Avaliação Somativa. Processo de avaliação final de um programa institucional visando julgá-lo.

No Dicionário Prático de Pedagogia, avaliação aparece como:

Apreciação, ação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação. Consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos no universo pedagógico, o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a: medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar: “prova”. Assim, revisar o termo, segundo alguns teóricos, é importante para nos aproximarmos de sua definição. (QUEIROZ, 2003, s/p.)

Ao longo da história do processo de escolarização muitas práticas pedagógicas afirmaram e reafirmam algumas dessas concepções concernentes à avaliação, sobretudo, a que se refere ao julgamento. Apesar de algumas diferenças ao significar a palavra avaliação, a maioria das definições presentes nos dicionários consultados está atrelada a uma concepção de atribuir valor, medir, julgar, testar. Hoffman (2002, p. 14-15) questiona a avaliação como uma forma de julgamento.

Esta autora (2012, p.13) destaca que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso da vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças, em muitas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.” Hoffmann, ao fazer esta reflexão nos incentiva a pensar sobre a avaliação mediadora, pois acompanhar a aprendizagem do aluno é persistirmos com atenção em cada aluno, observando suas ações e reações, buscando entender as diferentes formas de ser e de aprender.

Hoffman (2013) nos aponta que a avaliação deva subsidiar os professores para que possam analisar e compreender o desenvolvimento cognitivo social e afetivo dos alunos. Salienta que a avaliação seja [...] uma prática investigativa e não sentenciosa; medidora e não constatativa” (2013, p.15). A avaliação envolve a observação sensível do aluno, seja ele criança, jovem ou adulto, pois entre seus princípios encontramos a coleta de dados para o planejamento das propostas pedagógicas e sua relação com todos os elementos que proporcionam a ação educacional.

Consideramos a avaliação como sendo um processo contínuo e sistemático no ato educacional, que envolve uma ação dinâmica e constante no processo de ensino e aprendizagem (HADYT, 1988). A autora Chueiri (2008, p.49) confirma que os diversos significados atribuídos à avaliação “[...] estão intimamente relacionadas às concepções de educação [...] são, portanto, [...] orientadoras das práticas pedagógicas que vêm ocorrendo desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal”.

Esta autora (2008, p. 02) referenda que a avaliação deixa de ser, na concepção emancipatória, produto e passa a ser processo. A avaliação passa a incorporar na metodologia etnográfica, na investigação de campo um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos. Existe um delineamento flexível que permite um enfoque progressivo no processo de avaliar. A avaliação é em si um processo; avaliação emancipatória, se associando à realidade; rompendo com a primazia do resultado, característico do processo quantitativo.

A avaliação da aprendizagem se caracteriza pelas seguintes concepções: classificatória e formativa (HOFFMANN, 2002). Chueiri (2008), em conjunção com a visão de Hoffman, afirma que a avaliação na perspectiva classificatória ainda é uma realidade nas escolas

brasileiras. Para Hoffmann (idem), o ato de avaliar nesta perspectiva se volta para o aspecto disciplinador e punitivo, e, portanto, impossibilita fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos e deixa de ajudar este mesmo sujeito a superar os seus erros e as suas dificuldades, pois, se classificam e se comparam uns alunos com os outros, se utilizando de “[...] notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, [...]” (HOFFMANN, 2002, p.87), definindo se o aluno é ótimo; bom; regular ou ruim.

Luckesi (2003) nos aponta o conceito de avaliação amparado na concepção tradicional de ensino, na prática dos exames que, ainda se faz presente em nossas escolas, ao demonstrar a avaliação com a função dessa prática, em que apenas se verificam os resultados obtidos por meio de provas orais ou escritas, em que, por conseguinte, se valorizam os aspectos cognitivos com a ênfase na memorização dos conteúdos.

Este autor menciona práticas nacionais de avaliação, como o ENEM, ENADE e o SINAES, os quais reforçam a cultura do exame. Para ele, deveria predominar na sala de aula o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem ao invés de exames como recursos de classificação.

A concepção de avaliação como classificação do educando (BACKES, 2013; CHUEIRI, 2008), é “[...] uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola e se refere à possibilidade de classificar o desempenho do aluno por meio da avaliação.” (CHUEIRI, 2008, p.57). Deste modo, a autora Chueiri (2008) ressalta a avaliação para classificar o desempenho do aluno como sendo uma das concepções mais tradicionais sobre o ato de avaliar e que se faz presente nas escolas até os dias de hoje. Expressa, com relação à concepção de avaliação como medida, que tal se destacou na pedagogia tecnicista, que:

[...] teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais. Tais estudos prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Paralelamente, há de se considerar, no início do século XX, a contribuição da Psicologia à avaliação educacional. [...] diz respeito aos testes psicológicos, com base nos estudos de Spearman (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos. (CHUEIRI, 2008, p.55)

A tradição da prática do exame também foi referendada por Binet e Simon (1905), que foram os idealizadores do primeiro teste de inteligência para crianças, jovens e adultos, a pedido do Presidente da França à época, porque a taxa de aprovação naquele ano foi insatisfatória e esse teste se caracterizou por fundamentar a origem da concepção da avaliação como medida, a qual se expressou pelo desenvolvimento de testes padronizados.

Estes testes têm como objetivo medir as habilidades e aptidões dos educandos, para

designar quem se manteria ou não na escola (BINET & SIMON, 1929), oficializando a exclusão da educação na vida de crianças, jovens e adultos, negando oportunidades de estudar e pesquisar novas metodologias para pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou qualquer outra condição.

Neto e Aquino (2009, p.4) ressaltam as características da avaliação classificatória, como aquela que: [...] indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados; se avalia o resultado final, ao invés do processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação.

Estas autoras complementam que a avaliação classificatória apresenta os seguintes atributos: dá ênfase somente ao aspecto quantitativo, pois o que importa é a quantidade de conteúdos e de acertos demonstrados pelos educandos, e não o processo de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos, em que, o ato de verificar a aprendizagem do aluno é momentâneo, pois se considera o grau obtido e o produto final, sem contribuir para a superação das dificuldades e dos erros apresentados pelos educandos durante todo o processo avaliativo e educacional. A esse respeito, Luckesi (2005, p. 37) nos aponta que “a avaliação classificatória é autoritária e frenadora do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, [...]”

Salientamos, aqui, o realce que alguns alunos e algumas instituições escolares dão em um primeiro momento quanto ao aspecto quantitativo, tais como: nota e resultado, deixando em segundo plano a reflexão sobre o processo de aprendizagem do educando (SANMARTÍ, 2009), que é o que a educação deveria priorizar.

A avaliação na concepção formativa consiste no ato de avaliar tanto a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos, como também o trabalho do professor, por permitir analisar “[...], de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, [...] para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico.” (VILLAS BOAS, 2006, p.4-5). A concepção qualitativa da avaliação se exprime pela preocupação em compreender o significado de processos complexos a curto e a longos prazos, explícitos, o que requer mudança de orientação, troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo.

Demo (2004, p.156) declara que: “[...] a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, [...]”, pois, para Saul (1988) e Demo (2004), nesta concepção de se avaliar se referenda o processo de construção das aprendizagens do aluno, ao invés de apenas o produto: a nota e o resultado deste sujeito. Já para Luckesi (2002, p.81) a avaliação:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].

Nesse sentido, para este autor a avaliação propicia compreender o estágio de aprendizagem em que se situa o aluno, no qual este mesmo aprende de forma diversa, além de ter suas próprias dificuldades, e, que, por sua vez, estas precisam ser superadas pelo educando por meio de um processo de ensino e aprendizagem significativo e contínuo, que envolva tanto o professor como os alunos, através da interação, da troca constante de conhecimentos e do aprimoramento dos saberes dos alunos, pois este mesmo sujeito “[...] está, permanentemente, descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, [...], adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço.” (LUCKESI, 2002, p.83).

Em uma perspectiva da avaliação formativa se sobressaem os seguintes elementos: regulação do ensino e aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e o *feedback*. A regulação é o processo de acessibilidade do ensino e da aprendizagem, em que se destacam as seguintes indagações: o que fazer e o como fazer para que os alunos aprendam, superem as dificuldades e avancem no processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens? (MORAES, 2011). Nesta perspectiva, a regulação é uma ação realizada pelo professor, momento em que o mesmo irá regular e intervir na superação das dificuldades dos alunos para que avancem no processo de construção das aprendizagens.

Para isso, é relevante que o professor conheça o que, “[...] por que, para que e como ensina, avalia e aprende, tendo mais condições de avaliar o seu trabalho, de reconstruí-lo e de elevá-lo a outro patamar de qualidade.” (NETO & AQUINO, 2009, p.4). Já o *feedback* é um elemento relevante na avaliação formativa, pois contribui para o processo de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos, bem como para a superação das dificuldades e dos erros, e para o avançar dos saberes apresentados por eles.

Portanto, o *feedback* é quando o professor mostra, informa e esclarece aos alunos os seus erros e os seus acertos sobre um determinado conteúdo ou informação que está sendo trabalhado com os alunos, seja oralmente ou até mesmo por escrito (MORAES, 2011), p.252) para que se concretize em um saber enriquecido para o aluno.

Ribeiro (2011) nos aponta que o *feedback* possibilita fazer a regulação do processo de ensino e da aprendizagem, em que pressupõem que o professor vai refletir, analisar, avaliar e

acessibilizar o seu trabalho pedagógico, envolvendo as estratégias e as metodologias, visando a melhoria das aprendizagens do educando, e que, por sua vez, este mesmo sujeito acompanhe o seu próprio processo de aprendizagem. Faz-se necessário que os alunos tenham consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo na construção do conhecimento.

Faz-se, também, relevante que os alunos saibam “[...] qual o ponto de chegada, isto é, necessitam ter clareza quanto aos objetivos traçados para cada situação de ensino.” (RIBEIRO, 2011, p.96). O *feedback*, também, proporciona ao aluno realizar a autorregulação de sua própria aprendizagem, porque “[...] o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las.” (SANMARTÍ, 2009, p.33).

Entretanto, para que este sujeito possa fazer a ação de se autorregular, deve buscar novas formas de aprender, o aluno precisa ser informado sobre o quê errou; o por quê errou; e que atitude e ação o aluno precisa realizar para superar as suas dificuldades e aqueles erros (MORAES, 2011).

Faz-se fundamental, também, evidenciar os objetivos delineados para cada situação de ensino e aprendizagem, intencionando sempre a retomada, a reflexão, a análise e a explicitação sobre tais objetivos, o que se pretende atingir com os conteúdos, as informações, dentre outros.

Destacamos, portanto, que a avaliação na perspectiva formativa “[...] é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender (MÉNDEZ, 2002, p. 62)”, durante todo o processo avaliativo e educacional.

Avaliar, em uma ética de inclusão, é ir além de dar nota, fazer médias, aprovar ou reprovar, é avaliar, participativamente, no sentido da construção, da reflexão para a conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educacional, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

Colocamos como sugestões, diversificar os instrumentos para avaliação para apreciar e ressignificar a aprendizagem, tais como: ir além de apenas de um instrumento da avaliação, como por exemplo, a prova, mas também proporcionar: seminários, trabalhos, tarefas, portfólio, mapa conceitual, resenhas, redação, entre tantos outros. Afinal, os saberes podem ser aprendidos de diferentes maneiras pelos alunos, e cada um aprende e se expressa de uma determinada forma no processo educacional.

Na perspectiva da avaliação formativa, a diversidade dos instrumentos de avaliação possibilita fazer a coleta e a análise das informações a respeito das aprendizagens, dos conhecimentos, das dificuldades e dos erros dos alunos, durante todo o processo de construção dos seus saberes. Além disso, proporcionam ao professor refletir, analisar e avaliar o seu

trabalho pedagógico.

Em seguida, apresentamos o olhar dos cursistas da formação continuada sob a percepção analítica da *Omnilética* das palavras-chave: Avaliação e Inclusão.

4. O OLHAR DOS CURSISTAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A PERCEPÇÃO ANALÍTICA DA *OMNILÉTICA*

No presente capítulo, apresentamos os dados produzidos ao longo dos 3 anos investigados (2015, 2016 e 2017) no que diz respeito às percepções dos cursistas sobre suas práticas de avaliação e conceitos de inclusão. Lembramos que, apesar dos enunciados estarem presentes nos 3 anos, foi somente no ano de 2015 que o tema avaliação apareceu por escolha do próprio grupo de professores participantes. Nos outros anos, ele foi introduzido pela equipe de pesquisa.

Como explicitado no Capítulo 2, tratamos, inicialmente, de levantar a quantidade de vezes em que a palavra “avaliação” apareceu nos blocões de cada ano, tendo em vista termos uma ideia geral do número de enunciações produzidas a cada ano sobre o tema. Vejamos a tabela 7, abaixo.

Tabela 07

Número de cursistas e da Equipe de Pesquisa; e Frequência em que a Palavra-Chave “Avaliação” apareceu nos OEERJs de 2015 a 2017

ANOS	Somatório e Percentual De Enunciações Da Palavra “Avaliação” Ao Longo Dos 3 Anos, Conforme O Tipo De Participante				Somatório e % De Enunciações Da Palavra “Avaliação” De Cursistas E Pesquisadores Por Ano E Total Geral
	CURSISTAS		EQUIPE DE PESQUISA		
	No. de enunciações	%	No. de enunciações	%	
2015	25	32	53	68	78 (51,6%)
2016	23	72	09	28	32 (21,2%)
2017	19	46	22	54	41 (27,2%)
TOTAL (Dos 3 anos)	67	(44,4)	84	(55,6)	151 (100%)

Fontes: Blocões do OEERJ de 2015, 2016 e 2017

Pela tabela acima, observamos que, em termos gerais, ao longo dos 3 anos de oferecimento de cursos, houve 151 vezes em que a palavra “avaliação” foi enunciada, sendo que destas, 84 (55,6%) foram por pesquisadores e 67 (44,4%) pelos professores participantes (ou cursistas). O maior número de enunciações se deu em 2015, com 78 enunciações (51,6%) sendo as inserções da Equipe de Pesquisa mais que o dobro daquelas das/os cursistas.

Vemos, ainda, que o maior percentual proporcional de enunciações ocorreu em 2016, com as 23 enunciações (ou 72% do total de enunciações daquele ano) oriundas dos cursistas. Ressaltamos que neste ano de 2016, a temática não foi escolhida pelos/as participantes para compor o currículo daquele curso. A hipótese é quando o pesquisador traz o tema para a reflexão, contribui para a participação dos/as cursistas. O segundo maior percentual localiza-se no ano de 2015, mas, curiosamente, emitidas pelos pesquisadores, e não por quem escolheu

espontaneamente o tema da avaliação para ser discutido: os cursistas.

Apresentamos algumas inserções, tanto dos/as participantes quanto da equipe de pesquisa nas tabelas (08-13) ao longo dos três cursos (2015-2017), as demais foram excluídas, porque suas ideias já estão representadas nas citações transcritas.

Nas seções seguintes, apresentamos as enunciações dos cursistas acerca da avaliação, detalhando a análise por ano de curso. Lembramos, conforme disposto no capítulo 2, que uma vez identificado o número de ocorrências com que os professores participantes falaram de avaliação, procedemos à sua categorização. Pudemos, assim, dividir os totais da Tabela 7 referentes ao ano de 2015, nas Tabelas 8, e 9, sendo que a 8 mostra as enunciações organizadas dentro de categorias que a literatura já aponta, e a tabela 9 mostra as que foram extraídas a partir da construção narrativa dos professores participantes.

4.1 Enunciações sobre “Avaliação”

4.1.1 Formação de 2015: Curso de Formação de Professores para a Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: Refletindo, Planejando e Agindo

Os/as professores participantes evidenciaram 25 ocorrências de enunciação da palavra “Avaliação” em 2015. Estas foram divididas entre as Tabelas 8 (17 ocorrências) e 9 (8 ocorrências ao todo). Das 17 enunciações da Tabela 8, 09 foram referentes à avaliação classificatória, 07 à avaliação diagnóstica e 01 à avaliação formativa. As 09 enunciações da Tabela 9 se referiram a outras 3 categorias, estas categorizadas pelos/as participantes do curso: Provas Nacionais e Estaduais sem Acessibilidade, Desconhecimento sobre Acessibilidade e Aluno sem laudo. Vejamos, agora, cada uma em separado.

Tabela 8: Frequência e Percentual de Enunciações da Palavra “Avaliação” durante o OEERJ de 2015 e classificadas conforme a literatura existente

Categorias	Somatório e Percentual De Enunciações Da Palavra “Avaliação” ao Longo De 2015, conforme o Tipo de Participante				Total de Enunciações ao longo de 2015 por tipo de avaliação segundo a literatura existente
	Cursistas		Equipe de Pesquisa		
	No. de enunciações	%	No. de enunciações	%	
Avaliação classificatória	09	82	02	18,0	11 (35,5%)
Avaliação Diagnóstica	07	100	00	00,0	07 (22,5%)
Avaliação Formativa	01	8	12	92,3	13 (42,0%)
TOTAL	17	54,8	14	45,2	31 (100%)

Fonte: Bloco OEERJ 2015

No OEERJ de 2015, a Equipe de Pesquisadores era composta por 06 professores, oriundos de cinco Instituições do Ensino Superior (IES) do estado do Rio de Janeiro. As intervenções sobre Avaliação foram feitas apenas por dois destes professores, no 11º Encontro de 11/12/2015, cujos temas foram “Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologias”. Os demais 04 Pesquisadores intercederam nos demais temas: Políticas, Currículo e Tecnologias.

A seguir, os 08 excertos em que as enunciações sobre a temática da Avaliação foram feitas pelo pesquisador 1 e respectivos comentários sobre eles, e mais adiante, os 3 excertos do Pesquisador 2:

Pesquisador 1, intervindo:

E a gente espera ter mostrado pra vocês que a avaliação é realmente processual. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 1).

Ela pode ser revista e deve ser revista em todo o tempo. Eu não preciso ficar naquilo que eu pensei ficar o tempo todo. Se eu realmente tiver que revolucionar, [...] Porque ter ousadia e coragem de mexer numa avaliação planejada no sentido de contribuir para que a aprendizagem realmente se faça, essa ousadia é bem mais importante do que a própria avaliação em si. E isso é inclusão. Trabalhar com inclusão é isso... É estar disposto a mudar o caminho sempre que necessário. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 1).

[...] trabalhar [...] a avaliação tem mesmo que ser individualizada, precisa ser democrática, inclusiva. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 1).

Essa atividade que a escola faz, de mediar... De colocar todos numa média e detonar aqueles que estão abaixo e louvar aqueles que estão acima, é uma avaliação nada democrática, portanto, nada inclusiva [...] é a avaliação que a gente precisa combater. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 1).

Embora a gente tenha que bater continência para as provas nacionais, estaduais e tudo mais, isso é um episódio dentro de todo um processo. E esse episódio não pode nos preocupar, não pode assumir tamanha importância dentro do processo educativo que a gente quer fazer surgir dentro dos nossos alunos. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 1).

[...] trajetória anual que a gente vai ter com cada aluno nosso [...] com eles participando, sendo revisados a cada momento [...] promovendo a efetiva educação, a efetiva formação. Essa é a avaliação que vai ficar na cabecinha deles. Essa é a formação que vai formar o cidadão. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 1).

Não são os testes nacionais e estaduais. Então a gente faz porque tem que fazer, a [...] gente tem certeza de que quando a gente dá importância mesmo ao projeto, a trajetória como um todo, essa sim marca. Essa sim vai ficar. E vai ficar pra sempre. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 1).

[...] pessoas se descobrindo nesse processo [...] De como olhar para o seu aluno de um outro jeito [...] Porque avaliar é um olhar. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 1).

O Pesquisador 1 enunciou a palavra 10 vezes, em 08 citações, na turma do OEERJ de 2015, usando 07 vezes a palavra “avaliação” propriamente dita, 01 vez o verbo “avaliar”, 01 vez a palavra “provas” e 01 vez a palavra “testes”. Consideramos as palavras “avaliar”, “provas” e “testes” como avaliação nas intervenções porque um é o verbo do substantivo avaliação; e provas e testes são pertencentes a uma das categorias de avaliação.

O Pesquisador 1, ao enunciar o 4º excerto, nos reportou à Avaliação Classificatória, conceituada no Capítulo 3. Destacou nos 5º e 7º excertos que temos de aplicá-los, porque são as avaliações externas, oriundas de instâncias superiores, tais como: níveis nacionais e estaduais; no entanto, sem que nos esqueçamos de praticar a inclusão em outras formas de avaliar. As demais enunciações, nos remetem à Avaliação Formativa, processual, também definidas no Capítulo 3.

Quanto à avaliação individualizada, no 3º excerto, foi explanado em um encontro que tratou sobre “Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia”. Entendemos que o Pesquisador referia-se, especificamente, neste caso, ao planejamento para este grupo de alunos, até porque o PEE deve ser avaliado, segundo consta tanto na Constituição de 1988, quanto na LDBEN.

Desta forma, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), ou Planejamento Educacional Individualizado (PEI), significa planejar de acordo com as demandas dos alunos PEE tendo em vista ser capaz (o professor) de avaliá-lo posteriormente. O PDI elaborado pelo conjunto da escola: equipe gestora: Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação e Supervisão Educacionais; e os profissionais que acompanham este aluno: o professor regente e o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Devemos acrescentar a prevista participação, também, dos responsáveis e da equipe interdisciplinar de profissionais que atendem estes estudantes. Esta equipe intervém, quando se fizer necessário. A responsabilidade deste planejamento é da escola, embora faça parte da atribuição do professor do AEE (BRASIL, 2008). Quando se planeja uma atividade educacional para este estudante, encontra-se embutida nela a avaliação, que deve ser qualitativa. O PDI ou

PEI têm como objetivo potencializar o desenvolvimento do aluno PEE, por meio de sua interação em sala de aula com os colegas, na interação com o professor, tanto em nível pessoal, quanto em relação à questão pedagógica. Suas abrangências vão desde o cotidiano em sala de aula até a avaliação desde o que ele aprendeu (desenvolvimento real), até o que ainda necessita aprender, o que corresponde ao desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1997).

O professor de AEE é aquele que trocará informações, tanto com o professor regente, quanto com a equipe gestora, em relação aos recursos pedagógicos necessários às demandas do aluno PEE, referentes às 05 acessibilidades: atitudinais, cognitivas, comunicacionais, físicas e tecnológicas, descritas mais adiante neste capítulo.

Passemos, agora, aos 3 excertos do Pesquisador 2, com suas 3 enunciações da palavra “avaliação” e comentários:

Pesquisador 2, intercedendo:

A gente trabalhou com o conceito de inclusão que significa principalmente a identificação e superação de práticas que condicionam barreiras à participação e a aprendizagem de nossos alunos. Então nessa perspectiva de avaliação ela tem sido o calcanhar de aquiles pro nosso processo de inclusão. (UFRJ, OEERJ 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 2).

Quando a gente se vê diante de uma avaliação de larga escala, a gente teve narrativas que esse dia é o dia da excursão. Pega todos alunos com deficiência e eles vão passear no dia da prova para os rankings permanecerem. (UFRJ, OEERJ 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 2).

A gente tem que superar essas práticas. Eu acho que, sobretudo, a gente instalou um processo de autoavaliação, que é base para a formação de professor-pesquisador. E vocês são. Então o professor-pesquisador é aquele que reflete essa prática o tempo todo. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Pesquisador 2).

O Pesquisador 2 intercedeu 3 vezes: a palavra “avaliação” aparece 2 vezes, a palavra “testes”, 1 vez; e “autoavaliação”, 1 vez. A palavra “Testes” faz parte de um tipo de avaliação, a quantitativa, enquanto a palavra “autoavaliação”, pertence a uma categoria qualitativa de avaliar. O Pesquisador 2 nos aponta as barreiras para que a avaliação para a inclusão aconteça; a exclusão do PEE nas avaliações externas e a autoavaliação para quem faz de sua sala de aula um local de pesquisa, refletindo e ressignificando cotidianamente a sua prática.

Segundo a narrativa do Pesquisador 2, “práticas que condicionam barreiras à participação e à aprendizagem de nossos alunos. [...]”, começaremos apresentando que a avaliação existe há muito tempo. Depresbiteris (1989) nos aponta o quão antigo é o uso da

avaliação. Segundo esta autora, em 2205 A.C., um imperador chinês testava seus oficiais a cada três anos, visando promovê-los ou demiti-los. Essa autora relatou, ainda, que no século XIX, nos Estados Unidos, se criou um sistema de testagem. No início do século XX, a avaliação formal se dava na maioria das vezes através de testes, o que atribuía ao processo avaliativo o cunho meramente instrumental.

Souza (1995), alega que os modelos de avaliação existentes teve a influência dos Estados Unidos, pois a partir das primeiras décadas do século XX naquele país, surge o movimento dos testes educacionais desenvolvido pelo psicólogo Thorndike, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais. A mensuração da avaliação denotou a importância da objetivação da educação na época, que se deveu ao momento econômico pelo qual passava seu país, a depressão que se iniciou em 1929 desacelerou a economia daquele país.

Incorreu na padronização do ensino, tendo, como consequência, a multiplicação dos testes padronizados, em âmbito educacional. Vale salientar esta padronização passou a ser referencial teórico na avaliação educacional brasileira. No Brasil, o positivismo político de Comte, renovado pela carga moral utilitarista, influenciou a política praticada nos primeiros anos da Primeira República (1889-1930), devido às referências positivistas trazidas pelos militares e pelo primeiro presidente, o marechal Manuel Deodoro da Fonseca (ARANHA, 2006).

Explicitamos que o positivismo prima pela objetividade e concebe a aprendizagem como mudança de comportamento, como resultado do treino e da experiência. Surge aí a denominada “Pedagogia do Exame”, que utiliza a avaliação como forma de disciplinamento social dos alunos mediante o lema: “Provas para Reprovar”.

O sujeito não exerce ação sobre o objeto do conhecimento. Ele é considerado como uma folha em branco, porque todas as informações do mundo exterior vão sendo impressas através dos sentidos. Assim, o conhecimento é o registro dos fatos. Nessa perspectiva, aprender é mudar de comportamento. Subtendemos então que avaliar é medir a quantidade de mudanças do comportamento e isso se estabelece na chamada “avaliação por objetivos”.

Essa abordagem quantitativa defende a objetividade na avaliação, mediante o tratamento dos dados estatisticamente; a determinação de instrumentos precisos, objetivos e confiáveis. Vale evidenciar a ênfase que recai nos produtos, nos resultados de ensino, sem preocupação com o processo em si, mas com o grau em que se alcançou o objetivo definido, anteriormente, pois este tipo de avaliação não leva em conta as diferenças de interesse e demandas do processo didático.

O Pesquisador 2 destaca a participação do sujeito aluno na aprendizagem, assim na história da avaliação, Bloom (1972) é o responsável pela criação de uma taxionomia de objetivos educacionais, enfatizando a aprendizagem para o domínio, tendo em vista um sistema coerente de ensino e avaliação. A partir de Bloom, surgem os primeiros escritos sobre a importância da aprendizagem contínua, que promova o pleno desenvolvimento do indivíduo. Freire (2003) refletia sobre não pensar pelos outros, nem para os outros, sem os outros.

Todos os alunos são motivo de interesse dos professores, detentores das mais diversas realidades. O Pesquisador 2 propõe um projeto para uma sociedade democrática, tendo como uma das mediações o trabalho com o conhecimento. Essa matriz se baseia na abordagem qualitativa, na qual a avaliação é centrada no processo e evolui de acordo com as transformações do contexto. Mais do que medir, avaliar significa entender, rever e refletir; a avaliação deve estar ligada a valores, princípios.

Através da avaliação, o professor deve ter elementos para ver qual o trajeto para ensinar, como os alunos aprendem, superando a concepção tradicional de avaliação, em que se avalia o quanto o aluno sabe, quanto ele foi capaz de absorver do ensinado. Daí a importância do professor comelar também a ser pesquisador a partir de sua sala de aula.

No 3º excerto, o Pesquisador 2 nos narra a importância da autoavaliação escolar que é uma prática contínua, cujo principal objetivo é inserir o estudante em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, reivindicando dele postura ativa, reflexiva e responsável.

A autoavaliação deve ser implantada desde a Educação Infantil. Sua frequência pode ser aplicada ao final de uma atividade, semana, quinzena, mês ou bimestre. A meta é evitar que haja um período muito espaçado entre uma e outra, ou seja, a reflexão sobre o nível de aprendizado precisa ser constante, ter uma certa regularidade.

A forma mais comum é por meio de um questionário, com algumas perguntas direcionadas que buscam conduzir o aluno na autorreflexão sobre um aspecto educacional, por exemplo, comportamento, dificuldade, procedimento, convivência social e outros. É importante que o conteúdo seja informal e leve e que ofereça espaço para que o estudante expresse suas opiniões.

A autoavaliação contribui com o ensino, a partir dessa troca dos estudantes com os professores consegue aperfeiçoar as atuações em sala de aula, planejando atividades dirigidas, oferecendo conteúdos e metodologias mais interessantes e construindo intervenções para rever dificuldades de aprendizagem.

O percurso reflexivo da autoavaliação é, sobretudo, um caminho de autoconhecimento. Por meio dessa prática, os estudantes conseguem identificar os seus pontos fracos e fortes,

conseguem rever e interferir em seu próprio processo de estudo, porque adquirem entendimento sobre suas demandas. Além disso, é também um momento de reconhecimento de suas conquistas e de suas potencialidades.

Outro conceito articulado à autoavaliação é o de autorregulação de Vygotsky. A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. A aprendizagem autorregulada está associada à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho acadêmico. *Omnileticamente*, a busca constante de novos caminhos para a inclusão. Os dois Pesquisadores entrevistaram após as narrativas dos cursistas.

Pretendemos mostrar alguns pensamentos e algumas vozes dos colegas cursistas e a complexidade de suas vivências sobre a avaliação do alunado da Educação Especial, objetivando analisar estes depoimentos sob a perspectiva *omnilética* (SANTOS, 2013). Os excertos abaixo de 04 cursistas da formação continuada, em relação à Avaliação Classificatória, na Tabela 08, representam as 09 narrativas, que possuem similaridade de conteúdo.

[...] às vezes a gente não se coloca no lugar do aluno, aquilo ali faz sentido de que forma, e quando a gente ouve falar em avaliação, a avaliação é sempre sobre os aspectos do que ele não sabe, ninguém quer valorizar o saber dos alunos [...] (UFRJ, OEERJ 2015, linhas 6306-6312, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profa 1).

O depoimento da Professora 1 discorre sobre como deveria ser a avaliação, qualitativa e formativa, com o objetivo de identificar o que ele sabe e o que o aluno desconhece. Para Kraemer (2005), avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de identificar os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou possibilidades/potencialidades que os alunos apropriaram. Assim, a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos em um determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Oliveira e Leite (2000) nos apontam a avaliação pedagógica como aquela que deve indicar o percurso para a ação educacional, onde todos os envolvidos devem participar, tais como: alunos, a escola em si, profissionais envolvidos e família, ressaltando, também, as condições que são ofertadas para a aprendizagem.

Os próximos 02 excertos, da Tabela 8, representam 01 das respostas da Avaliação Diagnóstica (07 respostas) e a outra resposta trata tanto a avaliação formativa quanto aluno em SRM sem laudo ambulatorial.

[...] E a gente fez uma parceria com a UERJ, Universidade do Estado do

Rio de Janeiro, onde a gente tem o neuropediatra, a nutricionista, a assistente social, que estavam ali junto com a gente fazendo um trabalho de avaliação, de estrutura mesmo, pensando a estrutura do núcleo. E pensando nessa estrutura do núcleo, a gente atendia não só as crianças, mas a gente atendia também os pais, então nesse primeiro momento a gente recebe a criança e faz uma avaliação. (UFRJ, OEERJ, 2015, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profa 2)

A Professora 2 usa o conceito de pesquisa colaborativa de dois autores internacionais: Lieberman (1986), que a significa como fazer pesquisa “com” os professores e não “sobre” eles; e Smyser (1993), que a define como uma técnica mediante a qual as pessoas reunidas atuam como parceiras com a finalidade de adquirir conhecimento sobre uma determinada situação ou objeto. Como, também, em autores nacionais, nos levando a entender, esta técnica, além de gerar informações sobre o processo avaliativo, faz com que cada participante aprenda com os demais.

A pesquisa colaborativa apresenta duas vertentes: formação e pesquisa. A dimensão formativa do enfoque colaborativo apoia os professores no movimento de problematização de sua prática docente nas SRMs, mobilizando-os para o enfrentamento dos desafios no cotidiano escolar. O outro aspecto, o da dimensão da pesquisa, oportuniza a aproximação entre professores do ensino superior e da educação básica; portanto, contribui para a possibilidade da superação da dicotomia entre conhecimento teórico e prático. É nesse momento que se problematizam as questões relativas à produção do conhecimento na perspectiva colaborativa. (TOLEDO & VITALIANO, 2012, s/p).

Os autores nacionais, tais como: Capellini (2004); Ibiapina (2008); Jardimino (2010); Toledo; Vitaliano, (2012), que trabalham com este tipo de pesquisa referendam os internacionais e acrescentam que esse procedimento metodológico conduz a um fazer participativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a formação continuada. Toledo e Vitaliano (2012) definem a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação educacional, capaz de articular pesquisa e desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas.

[...] A gente recebe da escola, a gente tem uma ficha de encaminhamento, é um instrumento onde a escola vai colocar os dados da criança, e o que a escola já fez pela criança. Como é que a criança está com o seu raciocínio lógico? Que nível de letramento a criança se encontra? Quais foram as intervenções que a escola fez com a criança? Quais foram as intervenções que a escola fez com esses pais? E aí a gente recebe e faz. Chama as crianças e esses pais para fazer avaliação. Os pais assinam um termo de responsabilidade para poder a criança ficar ali com a gente durante o período, porque não é um serviço ambulatorial [...] (UFRJ, OEERJ, 2015, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profa 3).

Já a Professora 3, Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Sala

de Recursos Multifuncionais (SRMs), narra sobre a avaliação pedagógica, porque “[...] não é um serviço ambulatorial [...]”, mas pedagógico. Esta professora não informou sobre o aceite dos pais. Na entrevista com a Direção do IHA (2011), esta deu um depoimento, narrando que algumas famílias chegam à escola para matricular seus filhos afirmando a escolha das classes ou escolas especiais, se negando a incluir os filhos em salas comuns, com direito às SRMs. Famílias e escola devem refletir, individual e coletivamente, no direito dos alunos PEE à inclusão.

Avaliar deve ser entendido, de acordo com Luckesi (2002), como o ato de diagnosticar uma experiência com vistas a uma ressignificação, de forma que se possa obter o melhor resultado possível. Destaca, ainda, que o processo avaliativo não deveria ser classificatório, nem seletivo, e sim, diagnóstico pedagógico para a inclusão. Em que pese estarmos de acordo com as ideias de Luckesi, *omniléticamente*, problematizamos a seguinte questão: o ato avaliativo nos classifica em dada escala, sendo possível uma avaliação para a inclusão? Parece-nos impossível, neste momento de nossa história (culturas), considerar um sistema educacional que pudesse abrir mão de práticas avaliativas.

Ainda assim, trazemos o aspecto complexo desta discussão apoiando-nos no que diz Rogers (1969, p. 133) sobre a avaliação escolar: “Nenhum sistema de avaliação contínua depura alguns dos menos competentes ou dos menos inteligentes. Tende, ao contrário, a eliminar, definitivamente, os mais singulares e criativos dos nossos alunos [...]”. Rogers (1969, p. 107) nos brinda sobre a aferição da aprendizagem como: “um ambiente de apoio e compreensão, remove as ameaças externas e lhe permite, referindo-se ao estudante, fazer progresso, porque já não se acha paralisado pelo temor”.

Se isto vale para a avaliação contínua, pensamos que, para a avaliação diagnóstica, aplica-se ainda mais, quando se trata de Educação. A estrutura de avaliação para o Brasil de hoje ainda tem um desafio: uma educação que concilie, de um lado, a qualidade e excelência e, do outro, que pratique valores que contribuam para tornar o país cada vez menos desigual.

As três perspectivas, tanto da Professora 1 quanto dos autores, se alinham ao pensamento *omnilético* na medida em que apontam para a possibilidade de um processo avaliativo contemplar o que já foi feito, como também o que ainda pode/precisa ser feito. E esta ‘feitura’ implica na participação coletiva: escola e alunos.

Neste sentido é que a Professora 1 alerta para a necessidade (culturas) de se pôr no lugar do outro (culturas/práticas) e deixa entrever, para além da consideração daquilo que já foi construído pelos estudantes como conhecimento, a possibilidade de se considerar o que o aluno não sabe apenas no sentido de abrir portas para ampliar conhecimentos. Esta consideração, de

certo modo positiva, do que ainda não está presente, mas pode estar, aponta a complexidade da questão: é preciso valorizar o que o aluno sabe, é inevitável descobrir o que ele não sabe, e nos parece absolutamente imprescindível tomar o que ainda não se sabe como porta de entrada para o mundo a se conhecer.

[...] Então nós começamos com 39 alunos da Educação Especial, numa proposta de laboratório com esses 39 alunos. E aí, qual foi o objetivo que a gente passou para esse trabalho? Avaliação de profissionais de saúde, apesar do psicólogo e da fono também serem considerados profissionais da educação, mas naquele momento eram profissionais de saúde e faziam uma avaliação clínica deles, para que a gente pudesse entender um pouco mais desse aluno para pensar intervenções que pudessem dar esse suporte pedagógico para as escolas [...] (UFRJ, OEERJ, 2015, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profª 4)

A Professora 4 nos leva a refletir sobre o exótico ao familiar de Da Matta (1978), ao explicitar seu protagonismo para refletir em conjunto com a saúde, para minimizar o desconhecimento, para compreender os PEEs, para desenvolver uma intervenção pedagógica com eles, fazendo com que participem, construindo coletivamente com a escola suas avaliações, a partir das demandas deles, ou seja os fenômenos sociais que acontecem em sala de aula, tais como: preconceito, discriminação, frutos da inexistência de conviver com este grupo, minimizando as barreiras para a aprendizagem do aluno PEE.

Faz-se fundamental apresentar as avaliações diagnósticas qualitativas, para a inclusão; e quantitativas, no caso excludentes, dos alunos da EE. Rieber e Carton, organizadores dos textos de Vygotsky, nos Estados Unidos (1982), descrevem a visão de Vygotsky sobre a clínica, que não procurava ir além da descrição diagnóstica:

[...] a clínica, esfera à qual se deve muito pela descrição diagnóstica da criança com deficiência, teve pequeno interesse no desenvolvimento da mesma. O interesse estava na possibilidade de determinar aqueles sintomas que facilitam o reconhecimento da deficiência e de distinguir uma forma das outras deficiências, mas a clínica não podia fazer, além disso (1982, s/p).

[...] essa conjunção com a abordagem clínica do problema e as diferentes formas de deficiência foram tomadas como 'coisas' e não examinada como um processo. O interesse estava na identificação de sinais de estabilidade e constância, enquanto a dinâmica e as leis do desenvolvimento da criança com deficiência, bem como sua correspondência com as leis do desenvolvimento da criança sem deficiência eram desconsideradas (1982, s/p).

Stelmachuk (2017, p. 90) ao estudar a perspectiva sócio construtivista de Vygotsky, enfatiza, em relação à Zona de Desenvolvimento Social e de aprendizagem mediada, tanto na prática pedagógica, quanto na avaliação, a contribuição para o diagnóstico clínico do aluno público da EE (PEE) como para o planejamento de intervenções educacionais, incluindo a

assistência dos profissionais da saúde e da educação que fornecem ajudas estratégicas a este aluno, possibilitando que ele revele o seu desempenho potencial e atinja um grau crescente de autonomia na resolução de questões do cotidiano, com olhar de inclusão.

Na perspectiva de Vygotsky (1997), uma das justificativas acerca da complexidade da pessoa PEE é justamente a heterogeneidade, o que gera questionamentos sobre a noção de categorias ou grupos. A categorização classifica e rotula. Depois de rotulada, cita Glat (2004), a pessoa deixa de ser um indivíduo para se tornar apenas um exemplo do rótulo que foi recebido.

Embora não tenha sido o teor da Profa 9, vale a pena apresentar o estudo deste psicólogo para reverter esta forma de diagnóstico, assim como Vygotsky (1997) aponta a visão excludente da clínica, às páginas 96-97. Verona (2012) entende por medicalização o processo em que as questões da vida social, sempre complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico, são reduzidas à lógica médica, vinculando aquilo que não está de acordo com as normas sociais.

Assim, questões como os comportamentos não aceitos socialmente, as performances escolares que não atingem as metas das instituições, as conquistas desenvolvimentais que não ocorrem no período estipulado, são retiradas de seus contextos, isoladas dos determinantes sociais, políticos, históricos e relacionais, passando a ser compreendidas apenas como uma doença, que deve ser tratada, sem estudar suas causas, e porque acontecem.

Na perspectiva *omnilética*, que se coaduna com a de Verona (2012), talvez pudéssemos nos indagar do porquê de nossa educação ainda enfatizar e valorizar (culturas) tanto, apenas, ou principalmente, um olhar – o clínico, no caso. Até porque, na maioria das vezes, os professores tendem mais a ficarem sem saber o que fazer do que saberem (práticas), quando se defrontam com um diagnóstico clínico. Ademais, mesmo que alguns de nós, da Educação, queiramos (culturas); e que nossas políticas públicas endossem o predomínio do olhar clínico sobre o processo educacional, cabe questionar esta hegemonia.

Por outro lado, como é de se esperar de uma análise *omnilética*, cabe considerar que todos os saberes e olhares (culturas) podem caber nos processos educacionais. A questão é como se traduzirão nas decisões e arranjos organizativos (políticas) quanto nas práticas. Quando se contrariam ou contradizem (dialética), estes olhares precisam ser priorizados, e neste caso, o recomendável seria que o olhar do professor fosse o ‘batedor do martelo’, entretanto não é o que acontece, na maioria das vezes.

Uma abertura à compreensão dos processos avaliativos em sua dimensão complexa talvez resolvesse o dilema, na medida em que permitiria o engajamento no diálogo (práticas) interdisciplinar, que poderia, por sua vez, facilitar a revisão de concepções prévias (culturas) e

inspirar a organização de nossos arranjos de apoio educacional (políticas) às nossas crianças, aos nossos jovens e adultos. Como a avaliação é contínua, a autoavaliação deverá ser caracterizada como processo participativo, democrático e transparente. Para tanto, realizar vários encontros de sensibilização e de levantamento de dados, percepções e informações, abertas à participação da comunidade acadêmica: professores, alunos, funcionários e gestores para a elaboração coletiva da proposta de autoavaliação institucional, a qual deva ser implementada, baseada em um trabalho/pesquisa colaborativa.

A seguir, a Tabela 9 expõe contribuições que se materializam com os pensamentos dos cursistas do OEERJ 2015, que complementam as enunciações sob outras nomenclaturas já vistas na Tabela 8 sobre a avaliação.

Tabela 9: Frequência e Percentual de Enunciações da Palavra “Avaliação” durante o OEERJ de 2015 e classificadas sob outras nomenclaturas

Categorias	Somatório E Percentual De Enunciações Da Palavra “Avaliação” ao Longo de 2015, conforme o Tipo de Participante				Total de Enunciações ao longo de 2015 sob outras nomenclaturas
	Cursistas		Equipe de Pesquisa		
	No. de enunciações	%	No. de enunciações	%	
Provas Nacionais e Estaduais sem Acessibilidade	05	38,0	05	38	10 (77,0%)
Desconhecimento sobre Acessibilidade	01	8,0	00	00	01 (7,7%)
Aluno sem laudo	01	8,0	01	8	02 (15,3%)
TOTAL	07	54,0	06	46,0	13 (100%)

Fonte: Bloco OEERJ 2015

A seguir as enunciações dos professores. Ressaltamos que as 05 enunciações da Equipe de Pesquisadores foram trabalhadas na Tabela 08; Na Tabela 9 aparecem o total de 7 Professoras, na realidade são 06, porque uma delas enunciou em sua narrativa tanto o desconhecimento sobre acessibilidade quanto a presença em sua turma de aluno sem laudo. Acrescentamos mais um excerto da Pesquisadora 1 sobre a ausência do laudo.

[...] Quando chegam aquelas avaliações, que são obrigadas a ser feitas, e na minha escola avaliação é adaptada, porque ele é incluído e a aula tem que ter adaptação tanto pelo mediador, quanto pelo professor da disciplina. E na hora da avaliação ele vai fazer qualquer prova? Não! [...] (UFRJ, OEERJ, 2015. Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profa 5).

O depoimento da Professora 5 se refere a um conjunto de avaliações externas, em larga

escala, que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021) realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) sancionou as cinco formas de acessibilidades: atitudinal, cognitiva, comunicacional, física e tecnológica, para serem usadas individual ou coletivamente, dependendo do contexto. Nascimento, Venturini, Oliveira e Santiago (2016) explicitaram sobre essas acessibilidades.

A ocorrência do conceito de inacessibilidade, que se dá por meio de barreiras: **urbanísticas ou físicas**, ou seja, as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; arquitetônicas, como aquelas existentes nos edifícios públicos e privados; nos transportes são aquelas existentes nos sistemas e meios de transportes; nas **comunicacionais** e na informação, como sendo qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; **atitudinais**, como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas; e **tecnológicas**, como aquelas que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

[...] Quando se vê diante de uma avaliação de larga escala, a gente teve narrativas que esse dia é de excursão [...] (UFRJ, OEERJ, 2015, linha 4.244. Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profa 6).

A Professora 6 nos aponta, predominantemente, para aspectos políticos e práticos em relação dialética ao pontuar a incoerência presente em um sistema educacional que obriga a avaliações padronizadas, ao mesmo tempo em que garante as acessibilidades (BRASIL, 2015) em certos casos. Aponta, ainda, para a contradição relativa a não se prever o tempo necessário para que tais acessibilidades sejam eficazmente feitas. Uma porta aberta (complexidade) implícita nesta fala se refere à possibilidade de se rever o planejamento e execução das avaliações de modo a acessibilizá-los ao que garante a Lei.

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicitando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O SAEB permite que as escolas, as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da

qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Realizado desde 1990, o SAEB passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, o SAEB contempla o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Porém, no caso do SAEB 2021, existem algumas exceções das seguintes populações: escolas com menos de dez estudantes matriculados nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio; turmas multisseriadas, de correção de fluxo, Educação de Jovens e Adultos e de Ensino Médio Normal/Magistério; classes, escolas ou serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; e escolas indígenas que não ministrem a língua portuguesa como primeira língua.

A novidade para a edição 2021 foi a inclusão da avaliação da Educação Infantil, em caráter definitivo, juntamente com o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em nosso caso, atuamos com os alunos da Educação Especial matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas regulares.

A narrativa da Professora 5 tem a ver com a prática efetivada por certos municípios do estado do Rio de Janeiro. Para a escola não diminuir o IDEB na prova do SAEB, costuma-se levar os alunos com deficiências, matriculados no ensino regular, para passearem ou pedir para eles não irem à escola neste dia. A complexidade da situação, da ótica do aluno PEE, que percebe o desejo dele estar longe da escola, transforma a avaliação em uma ação excludente.

Bonesi e Souza (2006) nos fundamentam quando nos explicitam o que prevalece no caso dos exames externos: uma compreensão de avaliação mais centrada nos resultados e suas averiguações do que nos processos de aprendizagem e na análise dos percursos vivenciados pelos atores que compartilham do espaço da sala de aula, independentemente da demanda do alunado. Santos (2013, p. 19) nos aponta a complexidade da contradição entre o que nos dizem as legislações, como por exemplo, o Art. 208, da Constituição de 1988, em que a educação é um direito inalienável, mas esta prática de inclusão ainda não acontece 100% no cotidiano das escolas.

Os seguintes 03 excertos das participantes significam desconhecimento sobre acessibilidade (3 respostas) por parte dos profissionais da educação; falta de cumprimento por parte do Estado da legislação existente (BRASIL, 2015).

[...] Então o primeiro bimestre foi bomba, porque a gente recebeu um monte de professores de outras unidades e eles não sabiam fazer avaliação adaptada. Como é que eu vou fazer avaliação de história, geografia, etc. Como é que eu vou passar isso para um professor, que só está duas vezes na escola? Ele entra batido e sai para ir para outra escola [...] (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 8886- 8889, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profa 7)

Avaliação acessível. que segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2005), possuímos cinco delas: a **atitudinal** é você tê-la direcionada para a inclusão, mesmo que desconheça a demanda, mas está disponível para “tornar o exótico, familiar” de acordo com a demanda do aluno; **cognitiva** é identificar o que o aluno já sabe e o que ainda falta alcançar, desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1997); **comunicacional**, perpassa por todas as formas de comunicação: digital, braille, LIBRAS, DOSVOX: programa de leitura para pessoas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), dislexia; gestos, dentre outras formas; **físicas**, são as mais conhecidas, são as barreiras arquitetônicas e ergonômicas (móveis, objetos, roupas, dentre outros; que o deixem confortável), como minimizá-las; e **tecnológica**: todo tipo de tecnologia para que ele possa participar em igualdade de condições da avaliação. À página 107, também apresentamos o contexto desta Lei, sob a ótica de Nascimento *et alii*, 2016.

A Professora 7, Coordenadora, também nos traz a realidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF), afirmando que atuam 2 ou 3 dias na escola com várias turmas, e que possivelmente, durante a sua graduação, a disciplina inclusão tenha inexistido. Os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino atuam com carga horária menor do que aqueles dos Anos Iniciais do EF, que trabalham todos os dias, durante o turno da manhã ou da tarde com seus alunos.

Os participantes do curso verbalizaram que, apesar da legislação federal para a inclusão (BRASIL, 2015), cada município interpreta o processo avaliativo de maneira diferente, apontando para a necessidade do participante de assumir um maior papel de protagonista na ação avaliativa, ratificado por Mendes e D’Affonseca (2015). A seguir a narrativa da Professora Regente 8:

[...] Nós sabemos que julho está chegando, teve a primeira avaliação do SAERJ, e que a gente tem parceria com o estado e que ele precisava fazer essa avaliação do nono ano. Eu tenho uma deficiência intelectual incluído, na mesma sala eu tenho dois surdos e uma Síndrome de Down, na mesma escola, no nono ano e tenho avaliação externa [...]. (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 8899-8901, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Professora 8)

A Professora 8 pertence, também, aos Anos Finais do EF, vivenciando o que nos

apontou a Professora Coordenadora 6. Para entender o ponto de vista da Professora 8, faz-se fundamental explicitar o que é SAERJ.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDuc) possui duas formas de avaliação: SAERJinho e SAERJ. O Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, mais conhecido como SAERJinho, trata de uma avaliação diagnóstica realizada ao longo do ano escolar, a cada bimestre. As informações produzidas por essa avaliação dizem respeito à consolidação de habilidades e competências, em cada etapa, nos 5º e 9º anos em Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Também, se estende ao 3º Ano do Ensino Médio, descartado porque trabalhamos apenas com a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Já o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), criado em 2008, trata da avaliação externa da rede de ensino, estadual e municipal, que produz informações relativas à proficiência, medida que procura traduzir o desempenho dos alunos nos testes, no último trimestre de cada ano. Essa avaliação proporciona um retrato da rede, que pode e deve ser utilizado para que se repense as práticas pedagógicas. Vale destacar que embora seja um documento oficial, é incomum ressignificar as práticas.

A medida do SAERJ é estimada, considerando o padrão de respostas dos alunos, de acordo com o grau de dificuldade e com os demais parâmetros dos itens, a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI), nos 5º e 9º Anos em Português e Matemática. Também, se estende ao 3º Ano do Ensino Médio, descartado porque trabalhamos apenas com a com a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A SEEDuc decidiu extinguir o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio (SAERJ) em 2017, na administração do Secretário de Educação Wagner Victor (17/05/2016-31/12/2018), comprometido em reformular o SAERJ, criticado pelos estudantes. O fim do SAERJ foi um pedido dos alunos, durante o movimento de ocupações de escolas de 2016. Eles consideravam que as aulas eram voltadas apenas para um bom desempenho nesta avaliação, garantindo bônus aos professores. Segundo os estudantes, eles não eram formados para objetivos mais úteis às suas vidas, como, por exemplo, serem aprovados em uma universidade.

Agora, a rede estadual será avaliada de dois em dois anos, pela prova aplicada pelo Governo Federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo havido o teste em 2017, inexistindo em 2021 por conta da pandemia do COVID-19. Como a Professora 07 pertenceu ao curso do OEERJ 2015, neste ano houve SAERJ e SAERJinho, razão da preocupação dela em não saber lidar com o PEE, pelo desconhecimento.

As instituições escolares, independentemente da modalidade de ensino, e a sociedade em geral, não sabem quais são as potencialidades que uma PEE têm. É desafiador a falta de

atitude para a inclusão das instituições e da sociedade para entenderem que as PEEs conseguem usar o computador, têm acesso à leitura, enfim, podem fazer praticamente tudo, usando as acessibilidades necessárias (BRASIL, 2015). Se permitirem à PEE se incluir pelo estudo, ter educação digital, dispor de um celular, acessarão a tudo. Instituições e sociedade só olham as limitações e não pensam nas possibilidades.

Quando o preconceito, a discriminação e as barreiras forem minimizados pelo conhecimento, instituições e sociedades aprenderão que qualquer inclusão, acessibilidade, dentre outras; acontecerão pela participação do PEE em explicitar quais são as demandas para a transformação (BOOTH & AINSCOW). O desconhecimento é uma barreira que impede o PEE de mostrar, para além de suas deficiências, mas suas potencialidades. PEEs são, em primeiro lugar, seres humanos, têm o direito de ser o que quiserem, ao invés das instituições e a sociedade pensarem que ser PEE é ser negativo. Ressaltamos que as leis existem, mas nem todas as escolas e instituições a aplicam.

A construção de uma sociedade para que TODOS sejam protagonistas, participem de todas as arenas é uma meta a ser atingida. Para que a inclusão seja plena, se faz necessário existir o compromisso de todos, governos, em níveis federal, estadual, municipal, local, em nosso caso, as instituições que trabalham com educação e a sociedade, que permitam o ir e vir do PEE em todos os espaços globais de direito: educação, moradia, saúde, lazer, trabalho, dentre outros. Assim, a Professora 8 nos apresenta a vivência de uma inclusão excludente.

[...] avaliação externa não é adaptada. Como é que eu faço isso com ele? Aí eu mando para a Secretaria Estadual avisando. No cadastro, na ficha do aluno, tem que ele é com necessidades especiais, tem duas matrículas, que ele participa no contraturno do AEE, e não tem a avaliação. E alguns professores começaram a questionar comigo, porque Daniele a gente faz as adaptações das nossas aulas, porque que a gente está se desdobrando ligando para você de madrugada, mandando WhatsApp e a avaliação quando vem externa, não vem adaptada? [...] (UFRJ, OEERJ, 2015, linhas 8891-8901, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profa 9).

A contradição existente na política de Estado, com leis para a inclusão, mas com a cultura da inexistência da práxis. A Professora 9 demonstrou seu protagonismo em sala, procurando oferecer igualdades de condições, minimizando barreiras para a participação do PEE na avaliação, mas o Estado exclui ao não acessibilizar a prova para este público. Segundo Lombardi e Sahr (2014), esta atitude excludente do Estado de enviar provas inacessíveis nos parece considerar os PEEs como sem cidadania, por não conseguirem exercê-la plenamente.

Este curso apresentou desafios no que Booth & Ainscow (2011) consideram como inclusão: minimizar/reduzir e até eliminar barreiras para a aprendizagem e a participação de

crianças, jovens e adultos. Mais do que conhecer as demandas do alunado, inclusão significa, também, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade. Referenda-se que o coletivo da escola deva descobrir em seus alunos, suas potencialidades, respeitando suas necessidades, ao invés de chamá-las de limitações, pois faz-se necessária a mudança desta cultura de só ver o que falta no outro (KELMAN, VENTURINI, COTA e GORNE, 2015).

Omnileticamente, uma vez mais, vemos culturas (concepções de avaliação aqui expressas), políticas (as diretrizes em vigência) e práticas (os questionamentos, as acessibilidades que se consegue fazer) em relação dialética, na medida em que se contradizem e complexa, no sentido tanto da incerteza para a qual a complexidade aponta (o que fazer perante tantas contradições?) quanto das portas que se abrem como potencialidade (a iminência de se entrar em um estado de questionamento das culturas, políticas e práticas vigentes).

A cultura de avaliação de nossa escola, classificatória como tem sido tradicionalmente, é excludente e, em nosso ver, improfícua. Percebe-se que a escola enfrenta as contradições (dialética) entre aquilo que achava que estava fazendo (culturas), o como se organizou para fazer o que achava que estava fazendo (políticas) e o que, efetivamente, acontecia (práticas). É este movimento que, em nosso olhar *omnilético*, permite não apenas o reconhecimento e o trato com as incessantes incertezas, como abre as portas para a possibilidade de se pensar estratégias ainda não visíveis, mas potencialmente possíveis.

Consideramos que a avaliação perpassa por todo o processo ensino-aprendizagem, pois ao se elaborar o plano de aula ou o planejamento de curso devem ser consideradas: a dimensão das culturas implícita nos objetivos, a dimensão das políticas nos propósitos com o grupo, a dialética e a complexidade no contexto do grupo com o qual se trabalha, mediante a dimensão das práticas. Santiago, Santos e Melo (2017) revelam que o processo avaliativo é um importante parâmetro para identificar se as propostas pedagógicas possibilitam condições de aprendizagem e participação para todos os estudantes, em caráter de inclusão.

A Professora 10 nos apresenta suas incertezas por não saber acessibilizar recursos pedagógicos para seu aluno e não o encaminhou para a SRM por falta de laudo e a enunciação da Pesquisadora 1, explicitando sobre o fenômeno.

Eu não sei como adaptar materiais para o meu aluno e como ele não tem laudo, eu não posso encaminhá-lo para a SRM. (UFRJ, OEERJ, 2015, I Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologia. Profa 10).

A ausência de laudo não é impecilho para que seu aluno frequente a SRM, isto consta na Norma Técnica 04/2014, (UFRJ, OEERJ2015, Encontro de 11/12/2015: Políticas, Currículo, Avaliação e Tecnologias. Pesquisador 1)

A narrativa da Professora 10 nos demonstra a importância da formação continuada para

a atualização e reflexão sobre novos conhecimentos e o excerto da Pesquisadora 1 nos informa, onde procurar a respeito.

Destacamos que antes da Nota Técnica 04/2014, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) designavam que os alunos PEE só deveriam frequentar as Classes Especiais ou as Escolas Especiais, temporariamente, demonstrando que o lugar deles era em classe regular. Na atualidade, tanto a Política Nacional para a Educação Especial (2008) quanto o Decreto 7.611/2011, criador do Professor de AEE para atuar nas SRMs, nos leva a refletir no trabalho colaborativo entre as Professoras da Classe Comum e das SRMs, nos expondo a inclusão documental legal, que se encontra ainda em processo nas instituições escolares.

4.1.2: Formação de 2016: A Diversidade em Sala de Aula: Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão

A seguir, o olhar dos participantes cursistas do OEERJ 2016 sobre Avaliação. Lembramos que neste curso inexistiu a escolha da temática Avaliação, espontaneamente. O tema surgiu no desenrolar do 2º Encontro do OEERJ, em 31/07/2016, sobre Projeto Político Pedagógico (PPP). A Equipe coordenadora do OEERJ foi constituída por 5 professores, pertencentes a 04 Instituições de Ensino Superior, foi um Pesquisador quem dinamizou o encontro sobre PPP.

Veremos a seguir os excertos de um Pesquisador, da Equipe do OEERJ 2016, no 2º Encontro, desenvolvendo o tema Projeto Político Pedagógico, que contemplou a abordagem sobre a Avaliação. Depois, nas tabelas 10 e 11, a percepção dos/as cursistas (OEERJ, 2016) sobre avaliação, tema este que não foi escolhido espontaneamente pelo grupo.

O Pesquisador produziu 09 excertos.

nós somos capazes de pensar, e mobilizar os nossos saberes e fazeres pedagógicos em prol do nosso trabalho em avaliar os nossos alunos. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Pesquisador).

é necessária uma formação que permita a reflexão e a sensibilização para avaliar (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Pesquisador).

se você escrevesse em uma avaliação algo diferente do que o seu professor falou na sala de aula era zero, "eu não disse isso" (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico, Pesquisador).

precisamos desenvolver atitudes de reflexão da nossa prática avaliativa, porque se não pensarmos sobre o que fazemos, reproduzimos. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico.

Pesquisador).

o nosso discurso se contrapõe à reprodução em avaliar, mas a nossa prática revela total adesão. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Pesquisador).

Se tem alguém que pode nos desafiar a pensar a nossa prática de avaliar são os nossos alunos (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Pesquisador).

assegurar aprendizagem de todos promovendo flexibilização curricular no que se refere a conteúdo, no que se refere a método e avaliação, por exemplo. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico Pesquisador).

pensar por exemplo, em flexibilização sobre avaliação se nós não sabemos (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Pesquisador).

entendemos como avaliar prova, teste e trabalho, agora, se não há sentido no que é, para quê e porquê, o como fica absolutamente dependente (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Pesquisador).

Em cada excerto apareceu uma palavra como variante de avaliação. Avaliar (05), Avaliação (03) e Prática Avaliativa (01), totalizando 09 vezes. A seguir o significado de cada palavra em cada enunciado.

Os 1º, 2º, 6º, 7º e 8º excertos pertencem à visão qualitativa do ato de avaliar, porque quando elaboramos um Projeto Político Pedagógico (PPP), apresentamos e especificamos as ações educacionais que serão expandidas na escola, expressadas mediante culturas, políticas e práticas em sua dialética e complexidade. Libâneo (2004) define o PPP como o documento que descreve e caracteriza objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos na escola, pois expressa a cultura desta, imbuída de aspectos ideológicos, princípios morais, significações, questões reflexivas e tomada de decisões das pessoas que participam da sua elaboração.

Sua consolidação qualitativa se deu, embasado em documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no atual Plano Nacional de Educação (2014). A vigente Carta Magna fundamental e suprema serve de parâmetro para todos os documentos normativos nacionais, subsidiando a instituição de preceitos legislatórios voltados à educação. A primazia por tais documentos destina as suas contribuições na apreensão do processo histórico de implementação e orientação na construção do PPP, explicitando a importância das escolas e de seus sujeitos discutirem o contexto escolar em uma perspectiva coletiva e emancipatória.

O termo pedagógico é intrínseco ao fazer escolar e está inserido em um contexto voltado para o ensino e a aprendizagem, no qual se inclui a avaliação. É nesse enfoque que o projeto é concebido e experienciado todos os momentos, sempre focando no desempenho do professor e na efetiva aprendizagem do aluno, com êxito, tendo como meta a formação de cidadãos críticos e reflexivos, contribuindo, desse modo, com as transformações sociais.

Os 3º, 4º, 5º e 9º excertos exprimem a forma tradicional de educação bancária, parafraseando Paulo Freire. Ainda existe o planejamento educacional padronizado, centralizado e cheio de obrigações que fazem das escolas meras reprodutoras de ações educacionais.

Segundo Freire (2002, p. 30) “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. A escola é local de apropriação do conhecimento, por meio de transmissão de conteúdos. A ênfase não é centrada no aluno, mas na intervenção do professor. O educando é um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados pelos outros para que ele se aproprie deles.

Sobre os conceitos de avaliação, foram desenvolvidos no Capítulo 3. A seguir o olhar dos cursistas sobre avaliação no OEERJ 2016, materializadas nas tabelas 10 e 11.

Tabela 10: Frequência e Percentual com que a Palavra-Chave “Avaliação” apareceu no OEERJ de 2016, classificadas conforme a literatura existente

Categorias	Frequência e % de vezes em que a palavra “Avaliação” foi enunciada em 2016 pela/pelos				Total de Enunciações por Ano
	Cursistas		Equipe de Pesquisa		
	No. de enunciações	%	No. de enunciações	%	
Avaliação classificatória	02	34	04	66	06 (21%)
Avaliação Diagnóstica	02	100	00	00	02 (8%)
Avaliação Formativa	15	75	05	25	20 (71%)
TOTAL	19	68	09	32	28 (100%)

Fonte: Bloco 2016

Chama a atenção nesta tabela do OEERJ (2016), que embora a avaliação não tenha sido tema espontâneo na escolha, aparecem 15 respostas, tendo a ver com a avaliação formativa, conforme demonstrado na Tabela 10. Foram 32 excertos, onde todas as 09 intervenções da equipe do LaPEADE, foram usadas pelo Pesquisador, tendo a ver com a avaliação, As demais 19 respostas coletadas tinham a ver com as narrativas dos cursistas, sendo apenas 01

relativa à avaliação. Abaixo, selecionamos 05 excertos, sendo 02 identificados em relação às avaliações qualitativas.

Eu penso que tem que ressignificar as ações teórico-prática, nessa instituição, e o instrumento de avaliação não pode ser um prêmio, não pode ser medido, mensurado da mesma forma que é para as outras (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 1).

Hoje, as infantilizam, como falamos na aula passada, aquele cuidado sem infantilizar, para não excluir, como melhor avaliá-la. Vamos discutir isto, como seria a melhor avaliação para estas crianças com NEEs, e como adaptar as atividades e as provas. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 2).

[...] mas ele tem baixa visão, o médico diagnosticou...[...] (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 3).

[...] prova é para medir o que o aluno sabe, [...] se o aluno aprendeu, a nota reflete o que ele aprendeu [...] é o pensamento da direção. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 4).

Avaliação tem que ter nota. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 4)

Enquanto não houver, moldar um instrumento de avaliação, essa prática excludente, esse menino vai viver à margem e ser jubilado. Não tem outro jeito, tem que mudar o instrumento de avaliação. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 5).

Precisamos pensar também, organizar nossa sala de aula de modo a assegurar aprendizagem de todos promovendo flexibilização curricular no que se refere a conteúdo, no que se refere a método e avaliação, por exemplo. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 5).

Essa avaliação, e lá na escola não é um trabalho clínico, é um trabalho pedagógico (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 6).

Por isso mesmo nós precisamos estar permanentemente fazendo processo de avaliação e acompanhamento das crianças, do que nós somos, do que fazemos, do que precisamos realizar para transformar. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 6).

Nesses 6 meses que ela foi pra escola do Estado terminar o Ensino Médio, ela conseguiu fazer uma avaliação do que ela tinha capacidade de aprender, do que ela tinha aprendido, o resultado daquelas notas vermelhas era em função da angústia que ela sofria, porque ela estudava e na hora das avaliações ela não conseguia desenvolver todo o contexto. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profª 7).

Eu não tive uma iniciação em LIBRAS, por exemplo, eu tive que aprender por fora, [...]como lidar com o aluno surdo em sala de aula, que teria que ter uma avaliação com filmagem, [...]possuir uma prévia sobre este assunto e ter um feedback desses fatos, para ter na prática auxílio das leis e das teorias. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 8).

A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 9).

Avaliação institucional: em busca de uma avaliação crítico-emancipatória em construção. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 10).

Na avaliação é necessária uma intervenção pedagógica e interdisciplinar (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 11).

Porque a avaliação não é ponto de chegada, é o ponto de partida para sabermos quem é o nosso aluno (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 12).

A avaliação me permite perceber como e quando o aluno está aprendendo (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 12).

A avaliação tem de ser contínua, com a utilização de diferentes instrumentos para ajudar os alunos em suas dificuldades (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 13).

Avaliar o aluno significa a revelação do que o aluno já sabe ou não sabe. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 13).

Por isso estou sempre buscando sempre me atualizar, porque em um minuto o contexto é outro (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 14).

Os Professores 1, 2, 5 e 10 atribuíram respostas que ressignificam o ato de avaliar, quando o Professor1 questiona as práticas desta ação, que não pode medir, que não pode premiar. Pensa em transformar. O Professor 02, também, quer transformar suas práticas ao lidar com o PEE e aprender a elaborar tanto as atividades do cotidiano, quanto as avaliações. O Professor 5 narra sobre recursos avaliativos e o Professor 10 narra a ressignificação da escola, Os 4 professores buscam novas ações pedagógicas para a inclusão do PEE, *omnileticamente*, ou seja, procuram reverter atuações excludentes. Os Professores 12 e 13 referendam a avaliação

qualitativa/formativa, enquanto os Professores 8, 9, 13 e 14 destacam a avaliação contínua para identificar os avanços e as dificuldades dos alunos para om a avaliação formativa,

O Professor 7 avalia o quanto um ambiente discriminatório afeta a autoestima, o aluno é prejudicado no seu desempenho escolar na hora da avaliação. O Professor 6 enfatiza a importância do professor elaborar diagnóstico pedagógico e juntamente com os Professores 11 e 14 enfatizam a necessidade do trabalho colaborativo.

O Professor 3 vê a incapacidade do PEE quando usa o laudo para não investir nas possibilidades do PEE e o Professor 4 utiliza de práticas pedagógicas excludentes, como por exemplo, a avaliação classificatória. O teste não deve ser entendido como sinônimo de prova, mas precisa ser identificado como instrumento de pesquisa que fornece dados relevantes ao processo de avaliação, segundo Bonesi e Souza (2006).

Os professores 6 e 9 dão a entender que trabalham, colaborativamente, com a profissional da SRM, trocando conhecimentos para aprender e elaborar sobre avaliação, contemplando o objetivo do OEERJ, sobre a implantação das SRMs, articulando professores de classes comuns com o professor do atendimento educacional especializado que atua na referida sala, permitindo troca de saberes e informações em uma perspectiva *omnilética* de inclusão

A seguir apresentamos a tabela 11 de contribuições, materializadas em 04 excertos.

Tabela 11

Tabela 11: Frequência e Percentual em que a Palavra-Chave “Avaliação” apareceu no OEERJ de 2016 e classificada sob outras nomenclaturas

Categorias	Frequência e % em que a palavra “Avaliação” apareceu, classificada sob outras nomenclaturas pelos/pela				Total de Enunciações por Ano
	Cursistas	%	Equipe OEERJ	%	
SRM contribuindo para a Avaliação Formativa	1	25	0	0	1 (25%)
Desconhecimento sobre o Conceito de Avaliar	3	75	0	0	3 (75%)
TOTAL	4	100	0	0	4(100%)

Fonte: Bloção OEERJ 2016

A seguir 4 enunciações, sendo uma referente à importância da professora da SRM, trabalhando colaborativamente com o professor da sala comum, e 3 excertos expondo o desconhecimento do que seja avaliar.

Porque lá em Belford Roxo, que é interdisciplinar, que tem sala de recurso, e aí a gente encaminha para esses lugares ou assim, o que você indica na questão da avaliação? (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 15).

Os professores perguntam como se faz uma avaliação para um aluno especial se ele não sabe nada? (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 16).

O professor não sabe avaliar o PAEE. (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016) sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 16).

Poderia apontar outras direções, mas como pensar por exemplo, em flexibilização sobre avaliação se nós não sabemos o que avaliar, para que avaliar e porque avaliamos (UFRJ, OEERJ, 2016, 2º Encontro OEERJ (31/07/2016), sobre Projeto Político Pedagógico. Profa 17).

O Professor 15 nos mostra ser fundamental o trabalho colaborativo com a finalidade de buscar e encontrar estratégias para a avaliação exitosa do PEE, coadunando com a perspectiva omnilética de resistir à estagnação de ações. Os Professores 16 e 17 nos mostram o desconhecimento sobre pessoas com deficiências, e que elas vão além das deficiências, porque antes de tudo são seres humanos com possibilidades. O Professor 16 desconhece o conceito de avaliação para a inclusão, desconhece também que pessoas PEE têm potencialidades, e estas precisam ser trabalhadas e mostradas, transformando a cultura de coitados e incapazes. É histórico considerar a pessoa com deficiência, incapaz, diante de um laudo da saúde. Esta avaliação diagnóstica é excludente, a partir do momento em que o diagnóstico apenas descreve a deficiência com seus sintomas, sem considerá-la como um processo (RIEBER & CARTON, 1982, s/p).

O Professor 17 se pergunta “[...] o que avaliar, para que avaliar e porque avaliamos”. Será desconhecimento sobre os objetivos de avaliar qualitativamente? Ou desconhece os desafios de trabalhar com as potencialidades do PEE? Pensamos na necessidade de aprofundar, ouvir, conversar com crianças, jovens e adultos público da EE para criar, reinventar alternativas pedagógicas que contribuam para o crescimento deste grupo como seres humanos, cotidianamente. Mesmo uma pessoa que seja realizada pessoal e profissionalmente, mas pertença a este público, ela também necessita de aprendizagem para lidar com ela e com os outros sendo ou não PEE.

Tivemos uma aluna com cegueira, em uma instituição, centro de referência para pessoas com Deficiência Visual, que se dispôs a cursar uma Pós-Graduação *Lato Sensu*: “Letramento e Alfabetização para Alunos com Cegueira e Baixa Visão”, porque como Professora do 4º ano do Ensino Fundamental tinha um aluno com cegueira e ela queria ampliar seus conhecimentos para ela e para lidar com este estudante. A complexidade do cotidiano omnilético nos

impulsiona a encontrar novas respostas e buscá-las em novas perguntas neste processo, inclusive criando novas formas para avaliar pessoas diferentes.

A seguir as conclusões do ONEESP (2015) sobre as avaliações do PEE e as Tabelas 12 e 13 que apresentam as narrativas das participantes e da Equipe de Pesquisa do curso do OEERJ 2017.

4.1.3: Formação de 2017: A Diversidade em Sala de Aula: Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão

As contribuições obtidas sobre Avaliação no OEERJ 2017, embora este grupo não tenha solicitado a avaliação como temática do planejamento do OEERJ 2017, ela foi acrescentada pela Equipe do OEERJ 2017 e debatido no penúltimo encontro de 2017: Avaliação do Público da Educação Especial (PEE), em 11/11/2017, apresentando as conclusões do ONEESP em 2015.

Ao final do ONEESP (2015), as autoras Mendes e D’Affonseca produziram um livro sobre Inclusão e Avaliação do PEE, apresentando as características das 05 regiões brasileiras, demonstrando os desafios e as barreiras a vencer em um longo processo para a avaliação e a inclusão do público da Educação Especial (PEE). Discorremos os resultados a seguir:

Nenhuma região encaminhou alunos PEE às SRMs, objetivo primeiro do ONEESP sobre a implantação destas salas. Embora, tenhamos trabalhado com cursistas que eram professores de salas comum e professoras do AEE. Segundo elas, tanto encaminhavam, quanto recebiam para as SRMs. Muitos alunos não se matriculavam por ausência de laudo, pela sala ser em outra escola, no contraturno. Em Niterói, durante a pesquisa do ONEESP (2011-2014), os alunos frequentavam as SRMs no mesmo horário da escola regular, segundo a Gerente de Educação.

Todas as 05 regiões medicalizam, com os laudos clínicos, que identificam apenas a descrição dos sintomas, nunca mostram as potencialidades, deixando esta tarefa para os professores, para a escola, sem a interdisciplinaridade de conhecimentos. Os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e Piauí enfatizam as patologias, ao mesmo tempo que Goiás e Mato Grosso do Sul incentivam o aluno da SRM,

Outra questão é a ausência de trabalho colaborativo entre professores de sala comuns e professores do AEE. Apenas os municípios de Belém e Marabá, ambas do estado do Pará, além de 11 municípios do Espírito Santo que participaram do ONEESP sinalizaram avanços e retrocessos nesta relação de trabalharem colaborativamente, e os alunos PEE possuem dupla matrícula desde 2000. Os demais participantes das 05 regiões brasileiras apontavam a

inexistência da articulação entre estes 2 profissionais. Entretanto, nos O Rio Grande do Norte e Bahia estão em um movimento de criar a cultura colaborativa

Todas as regiões não autorizavam a participação dos alunos PEE nas avaliações externas, por medo de baixarem o IDEB das escolas, que estavam matriculados. Goiás foi o único estado que apontou a inexistência de acessibilidade nestas avaliações externas.

A Bahia contribuiu com vários contextos. A contradição existente ao mesmo tempo em que o município de Itabuna possui formação contínua, no Vale do Jequiriçá inexistente esta formação. Em Salvador existe o desconhecimento de quem é o PEE e como trabalhar com ele, sendo fundamental a formação contínua. Outra contradição, possui a cultura tanto em discriminar o aluno da SRM, quanto o Professor AEE, que trabalha na SRM, no entanto incentiva os saberes do aluno da SRM. A capital Salvador deseja ressignificar as práticas pedagógicas em relação à Avaliação.

Alagoas possui um ensino tradicional, desconhecendo as demandas do aluno PEE. Paraíba também tem tanto a cultura de desvalorizar o Professor da SRM, como a Bahia; quanto desvalorizar sua identidade de nordestino. A Paraíba destaca que a mudança política desorganiza o processo educacional.

As SRMs continuaram a existir, pois durante o ano de 2019, início do novo governo federal, o MEC tinha inscrições em seu site para as escolas de todo o país que ainda não a possuíam. Durante os anos 2020-2021 inexistiu abertura de SRMs, por conta da pandemia COVID-19. Ressaltamos que durante o período governamental 2019-2022, o site do MEC mostrou-se complexo de ser consultado, pois de um dia para o outro nós não encontrávamos o que havíamos pesquisado no dia anterior. Era impossível consultar o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entretanto encontrávamos dados sobre as SRMs no Instituto Qeduc, pertencente a um empresário.

O governo que se iniciou dia 01/01/2023, nomeou a Coordenadora Nacional do ONEESP para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na Coordenação-Geral de Estruturação do Sistema Educacional Inclusivo, da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Mendes é conhecedora até 2015, oficialmente, dos pensamentos e ações para a inclusão/exclusão do Brasil e os desafios para que o PEE esteja em todos os contextos sociais.

A seguir, a tabela 12 expõe os enunciados dos cursistas do OEERJ 2017.

Tabela 12: Frequência e Percentual com que a Palavra-Chave “Avaliação” apareceu no OEERJ de 2017 e classificadas conforme a literatura existente

Categorias	Frequência e % de vezes em que a palavra “Avaliação” foi enunciada em 2017 pela/pelos				Total de Enunciações Em 2017
	Cursistas	%	Eq. de Pesquisa	%	
Avaliação Classificatória	1	0.4	0	0	1 (9%)
Avaliação Formativa	5	45	5	45	10 (91%)
TOTAL	6	55	5	45	11(100%)

Fonte: OEERJ 2017

Este curso de 2017 nos forneceu 41 excertos em relação à palavra “Avaliação”, sendo 22 enunciadas pela Equipe do OEERJ2017. Seleccionamos 05 excertos dos 22, os quais complementam os 6 enunciados dos cursistas, Os cursistas produziram 19, sendo 06 selecionados, porque os outros excertos, 13 enunciados foram descartados por serem similares aos 6 analisados.

É possível uma avaliação de qualidade com o estudante, mas ela vai dar trabalho, ela precisa que a gente se reconfigure por dentro em algumas vivências e conceitos, mas é possível. (UFRJ, OEERJ, 2017. Encontro de10/11/2017: Avaliação do PEE. Pesquisadora 1).

Meta 4.14, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento das instituições públicas e privadas que prestam atendimento, então seria uma meta a ser cumprida pelas secretarias de educação para manter a presença de profissionais, não deixar nenhuma escola que tenha alunos surdos sem um intérprete, não deixar nenhuma escola cujo aluno precisa de atendimento educacional especializado sem a sala de recursos que lamentavelmente isso não é cumprido ainda, mas nós temos avançado porque o MEC já há vários anos ele equipou muitas escolas que tinham as salas de recursos e criou outras chamadas salas de recursos multifuncionais. (UFRJ, OEERJ, 2017. Encontro de10/11/2017: Avaliação do PEE. Pesquisadora 1).

A avaliação retrata como um instrumento capaz de definir as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Assim, a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência deve ter a mesma função que tem para os demais alunos: sendo formativa, processual, mediadora, investigativa e inerente ao processo pedagógico. (UFRJ, OEERJ, 2017. Encontro de10/11/2017: Avaliação do PEE. Pesquisadora 1).

O processo de avaliação do público da Educação Especial, parte do princípio de uma organização escolar que atenda às necessidades dos alunos e que tenham uma estrutura que corrobore para isso. (UFRJ, OEERJ, 2017. Encontro de10/11/2017: Avaliação do PEE. Pesquisadora 1).

Existem avanços para a avaliação, compreendemos que as ações não contemplam uma totalidade de professores que estão diariamente lidando com alunos que necessitam de acessibilidade, adaptações razoáveis e outros

elementos conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) para as avaliações. (UFRJ, OEERJ, 2017. Encontro de 10/11/2017: Avaliação do PEE. Pesquisadora 1).

A palavra “Avaliação” surgiu 06 vezes nas 5 enunciações, todas pertencentes à categoria qualitativa/formativa. A primeira e a quinta delas correspondem ao enunciado da Professora 6, demonstrando após 33 anos da Declaração da Educação para todos em Jomtien (1990) na Tailândia e 29 anos da Declaração de Salamanca (1994), em Salamanca, Espanha; que temos que investir nas formações e pesquisas para refinarmos as práticas avaliativas para a inclusão, porque o processo da avaliação qualitativa está inverso ao número de matrículas de PEE que ingressam nas escolas regulares, já ultrapassaram 1.000.000’ (BRASIL, 2019), sem contabilizar aqueles que se encontram em classes e escolas especiais.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Plano Nacional de Educação (2014) explicitam em seus documentos como se deve contribuir para a inclusão do aluno PEE, e para tal ele deve ser trabalhado no sentido de participar das atividades pedagógicas em sala de aula, em condições de igualdade. Temos as leis dentro dos cânones da inclusão e o Brasil é signatário de todos os documentos internacionais com relação à Educação Especial, entretanto nos parece que as leis ou são desconhecidas ou não são cumpridas. (2º, 3º e 4º excertos).

Destes 19 excertos, abordaremos 06, 05 sobre a Avaliação Formativa, e 01 sobre a avaliação classificatória, A seguir os primeiros 2 excertos:

Temos de pensar nestas práticas de avaliação para o aluno especial. (UFRJ, OEERJ, 2017. Encontro de 10/11/2017: Avaliação do PEE. Profª 1)

Reconhecer o direito de lei, de todos, ter uma educação de qualidade, uma educação respeitosa, uma avaliação diferenciada, uma avaliação respeitosa, e eu acho que isso vale muito no nosso sistema educacional, nessa questão de respeitar as diferenças, de respeitar o outro, de respeitar o que ele consegue, que ele talvez assimila de uma forma diferente, as múltiplas habilidades que de uma formação teremos alunos diferentes, diferentes situações, diferentes oportunidades. (UFRJ, OEERJ, 2017. Encontro de 10/11/2017: Avaliação do PEE. Profª 2)

O Professor 1 demonstra que a Avaliação tem de ser ressignificada, aprendendo a conhecer como o outro aprende, o que ele sabe e o que ainda deve aprender. Lembramo-nos da década de 90, de uma Professora Doutora em Educação, famosa, que trabalhava com alfabetização e leitura, fez uma dinâmica com os profissionais da Educação, que perguntou se recordávamos de quando tivemos consciência de que estávamos lendo e escrevendo. Lembramos de quando aprendemos a ler, mas muitas colegas não recordavam.

Uns quatro anos após, estávamos lecionando em uma Pós-Graduação *Lato Sensu* para Orientadores e Supervisores Educacionais e usei da mesma dinâmica. Era uma turma com 40 discentes e todos atuavam com a equipe gestora das escolas, apenas uma discente se lembrou. Ela aprendeu a ler com 4 anos, sentada ao lado da mãe, enquanto lavava a roupa para fora no tanque, contava histórias para a filha e falava sobre a formação das palavras da história. A sala ficou em total silêncio.

Como profissionais da educação deveríamos não nos espantar com a diversidade, Assim, se possuímos políticas implementadas e estruturadas de avaliação para o êxito de todos, é importante haver mediação entre atores e Estado, atendendo às diferentes demandas. Neste caso, as do PEE.

A Professora 2 reconhece a existência de leis, a diversidade, os diferentes contextos, a potencialização, as oportunidades dentre outros direitos e questões. Deste modo, a meta 4.4 do PNE (2014) relata sobre as salas de recurso multifuncionais, classes, escolas, serviço especializado, aquela mesma correlação na forma complementar e suplementar para os alunos matriculados na rede pública da Educação Básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvimos a família e o aluno, com que finalidade implantar o plano educacional individualizado para esse aluno, que deveria ser feito em consonância com a professora da sala de recursos e professora da sala regular.

Algumas experiências no ONEESP (MENDES & D’AFFONSECA, 2015) nos têm mostrado que quem faz é a professora da sala de recursos, sem o diálogo com a professora da turma, o que acaba sendo prejudicial ao próprio aluno, porque as potencialidades dele podem ser melhor discutidas por 2 professoras, ao invés de apenas uma.

A Meta 4.14 do PNE (2014), também, nos aponta indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento das instituições públicas e privadas que prestam atendimento. Então esta seria uma das metas a ser cumprida pelas secretarias de educação para manter a presença de profissionais: não deixar escola alguma, como por exemplo, que tenha alunos com surdez sem um intérprete; não deixar escola alguma cujo aluno precisa de atendimento educacional especializado sem a sala de recursos, No entanto, isso ainda não é cumprido.

Faz-se necessário sintetizar de agosto de 2016 até a presente data. Nós tínhamos avançado com a inclusão, porque o MEC, desde 2005, equipou muitas escolas que tinham as salas de recursos e criou outras chamadas de salas de recursos multifuncionais (SRMs). Com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 31/08/2016, assumiu a Presidência do Brasil, o Vice-Presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia. Na gestão Dilma Rousseff, todas as

modalidades de ensino discutiram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como ampliação e atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Em 01/01/2019 assume a Presidência do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, que sancionou o Decreto 10.502 em 30/09/2020, trazendo um retrocesso para o público da Educação Especial, voltando a segrega-lo em instituições só para este público, quando eles possuem o direito de ir e vir em [...] todas as arenas educacionais e sociais [...] (SANTOS, 2006, p. 12).

Este Decreto “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, em seu Parágrafo 2º afirma:

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular.

Porém, a repercussão foi negativa, várias organizações educacionais, profissionais da educação, partidos políticos e estudiosos do assunto, alegam que esse Decreto é um retrocesso, uma exclusão, pois há décadas, a Inclusão em Educação vem sendo implantada aos poucos e, vem ganhando seu espaço e caminhando junto com os documentos gerados através de conferências mundiais.

Dentre as manifestações contra o Decreto nº 10.502, de 30/09/2020, pode ser destacada a nota de repúdio da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), em posicionamento oficial, com apoio do Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e Acolhe Down, no qual fica confirmada a insatisfação gerada pelo Decreto. Segue em destaque trechos da nota de repúdio:

Em muitas oportunidades, governos deixam de implementar políticas de Estado que se fazem sentir na vida das pessoas, mas o presente decreto ao invés de contribuir no aperfeiçoamento de um marco legal, por um lado desconstrói os avanços obtidos, e, por outro, induz a sociedade a caminhar em direção a negação dos direitos postulando o segregacionismo. [...]. Entretanto, tais objetivos e seus desdobramentos conceituais apresentados como “inovações” configuram-se em nítidos retrocessos frente às conquistas históricas das Pessoas com Deficiência que precisam ser alvo de constante reflexão e revisão, além de debate amplo com a sociedade. (ABRASCO, 2020).

Existe um crescimento de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica, a partir da promulgação das Leis: Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). De acordo com o MEC (BRASIL, 2019), em 1998, cerca de 200 mil crianças que necessitavam de Educação Especial estavam

matriculadas nas classes comuns da Educação Básica. Em 2014, ano da promulgação do Plano Nacional da Educação, atingimos quase 700 mil matrículas, distribuídas em 80% das mais de 145 mil escolas em todo o país.

O número de alunos da Educação Especial ultrapassou a barreira de um milhão em 2017 e, em 2018, chegou a 1,18 milhões, registrando um crescimento de quase 11% em apenas um ano. Chamamos atenção para demonstrar que a maior parte, pouco mais de 992 mil, estuda em escolas públicas do ensino regular (BRASIL, 2019), porém, a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência ainda precisa ser aprimorada, fazendo-se necessário cumprir as que foram sancionadas; e continuar a investir em leis voltadas para a Inclusão, na criação de diretrizes e projetos, em acessibilidade, salas multifuncionais, curso de formação aos profissionais entre outros.

Todas as pessoas, sejam elas com deficiência ou não, podem aprender, conforme site www.diversa.org.br na matéria explanando o que é inclusão em educação, pois dois de seus cinco princípios são “*Toda pessoa aprende*” e “*O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular*”. Desta forma, percebemos que as leis para os alunos PEE vêm direcionando a sociedade para essa dimensão da inclusão.

Retornando a Tabela 12, apresentamos mais 02 excertos.

A cultura da discriminação do aluno que está em sala regular e também faz o contra turno na sala de recurso multifuncional, o quanto que a gente tem que insistir nisso, ainda na Bahia a inexistência da formação continuada, mas em compensação também disseram ressignificar as práticas pedagógicas quanto à avaliação, uma formação contínua, incentivar os saberes e fazeres das SRMs, dos alunos que estão nas salas de recursos. (UFRJ, OEERJ, 2017, Encontro de 10/11/2017: Avaliação do PEE. Profª 3)

A avaliação para mim tem de ser contínua (UFRJ, OEERJ, 2017, Encontro de 10/11/2017: Avaliação do PEE. Profª 4)

Quanto à Professora 3, esta identifica situações diárias com os alunos público da Educação Especial (PEE), nos mostrando a importância do trabalho colaborativo, exposto anteriormente, entre a professora de sala regular e aquela das SRMs quanto aos alunos que as frequentam, tornando a troca de experiências enriquecedora para o aluno e para ambas as profissionais da educação.

Inserindo a Professora 4, na argumentação sobre a narrativa da Professora 03, na escola, existe a necessidade de compatibilizar o ensino com o nível de desenvolvimento mental da criança, que costuma ser ignorada. Em termos de esquemas de assimilação, a questão do ensino

envolve três aspectos: os esquemas de assimilação do aluno, aqueles que se quer ensinar, e os do professor. Faz-se necessário ao professor não se limitar ao conhecimento da matéria de ensino, mas que seja formado e informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência do educando.

Foi Jean Piaget (1896-1980) quem primeiro atentou para a importância daquilo que chamou de conhecimento prévio, (1973, p. 191) daí a importância da escola ao abordar um novo conteúdo: identificar o que os alunos conhecem sobre o tema. "O caminho mais indicado para identificar os saberes dos estudantes é propor situações-problema, desafios que os obriguem a mobilizar o conhecimento que possuem para resolver determinada tarefa" (PIAGET, 1973, p. 39).

As investigações do biólogo suíço foram feitas sob a perspectiva do desenvolvimento intelectual, para entender como a criança passa de um conhecimento mais simples a outro mais complexo. Piaget conduziu um trabalho, que durou décadas, no Instituto Jean-Jacques Rousseau e no Centro Internacional de Epistemologia Genética, ambos em Genebra, Suíça.

Ao observar como os pequenos comparavam, classificavam, ordenavam e relacionavam diferentes objetos, ele compreendeu que a inteligência se desenvolve por um processo de sucessivas fase ou estágios: sensório-motor; pré-operacional; operacional concreto; e operacional formal/abstração. Nesta última fase, operacional formal/abstração inicia-se o quarto e último período de desenvolvimento mental que passa pela adolescência, a partir dos 11 anos; e prolonga-se até a idade adulta.

Piaget nos aponta (1973), dependendo da qualidade das interações de cada sujeito com o meio, as estruturas mentais, condições prévias para o aprendizado, vão se tornando mais complexas até o fim da vida. Dessa perspectiva, fica evidente que o cerne de sua investigação se relaciona à capacidade de adaptação. Por não estudar o processo do ponto de vista da Educação formal, Piaget não se interessava tanto pelo conhecimento como conteúdo de ensino.

Ainda, para Piaget (1996, p. 14), o crescimento cognitivo da criança se dá por assimilação e acomodação. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. A acomodação por ser uma reestruturação da assimilação, não se configura sem assimilação. O equilíbrio entre assimilação e acomodação é a adaptação à situação.

Acomodação, para Piaget (1996), chama-se modificação. Por meio das acomodações, que nos levam à construção de novos esquemas de assimilação, se dá o desenvolvimento cognitivo. "Se o meio não apresenta problemas, dificuldades, a atividade da mente é, apenas, de assimilação, porém, diante deles, ela se reestrutura, se acomoda; e se desenvolve (1996, p. 14)." De acordo com este, a aprendizagem se configura quando há acomodação:

A mente, sendo uma estrutura (cognitiva) tende a funcionar em equilíbrio, o que aumenta seu grau de organização interna e de adaptação ao meio. Entretanto, quando este equilíbrio é rompido por experiências não-assimiláveis, o organismo (mente) se reestrutura (acomodação), a fim de construir novos esquemas de assimilação e atingir novo equilíbrio. Para Piaget, este processo reequilibrador, que ele chama de equilibração majorante, é o fator preponderante na evolução, no desenvolvimento mental, na aprendizagem (aumento de conhecimento) da criança PIAGET, 1996, p.14).

Na década de 1960, esse tema mereceu a atenção de outro pensador da Psicologia da Educação, o americano David Ausubel (1918-2008). Possivelmente um dos primeiros a usar a expressão conhecimento prévio, hoje consagrada entre os professores. De acordo com Ausubel (1982, pg. 37), o que o aluno já sabe, a ideia-âncora, na sua denominação, é a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas.

Quando a criança reflete sobre um conteúdo novo, ele ganha significado e torna mais complexo o conhecimento prévio. Ausubel (1982, p. 38), explicita que o conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição ao aprendizado é tão essencial que mereceu uma citação contundente, no livro Psicologia Educacional: "O fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo" (AUSUBEL, 1980, 302).

Ao enfatizarem aspectos distintos do conhecimento prévio, as visões de Piaget e Ausubel se complementaram. "Para aprender algo são necessárias estruturas mentais que deem conta de novas complexidades e também conteúdos anteriores que ajudam a assimilar saberes (AUSUBEL, 1980, 302)". Sem dúvida de que a força conferida ao conhecimento prévio transformou as rotinas das salas de aula, entretanto, ainda persistem alguns mal-entendidos relacionados ao tema. O mais básico deles é realizar a sondagem do que a turma sabe, mas não utilizar esse resultado no planejamento do trabalho diário. "De nada adianta coletar informações se elas não servirem como guia para orientar atividades, agrupamentos e intervenções" (AUSUBEL, 1980, 304).

Um último ponto fundamental é desfazer a confusão entre conhecimento prévio e os chamados pré-requisitos. Apesar do uso corrente como sinônimos, no campo da Educação os dois termos não significam a mesma coisa. Enquanto conhecimento prévio diz respeito aos saberes que os alunos já possuem, os pré-requisitos constituem uma lista, muitas vezes arbitrária, de conteúdos e habilidades sem as quais, teoricamente, não seria possível avançar para o conteúdo seguinte. Há dois problemas com o uso de pré-requisitos.

O primeiro é excluir do processo educacional alunos que não dominam determinado tema. O segundo é que, em muitos casos, os pré-requisitos determinados pelo professor são aleatórios e não têm relação com o processo de aprendizagem. Na alfabetização, por exemplo, se pensava que conhecer todas as letras do alfabeto era um pré-requisito para começar a escrever.

Hoje, as pesquisas psicogenéticas mostram que isso é inverídico, já que as letras do nome próprio funcionam como um primeiro referencial para as crianças arriscarem a escrita. "Trabalhar com conhecimento prévio, em vez de pré-requisitos, aprimora o ensino" (PIAGET, 1976, p. 54), daí o quanto uma avaliação formativa se faz necessária.

Faz-se mister pesquisar sobre as matrizes curriculares das Faculdades de Educação, para se conhecer as disciplinas sobre avaliação que são ensinadas. Na grade curricular da Faculdade de Educação da UFRJ existem duas disciplinas: uma no 4º período chamada Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem com 60 horas-aula; e no 6º período, uma outra chamada Planejamento e Avaliação do Sistema Educacional, também com 60 horas-aula. Entretanto, na matriz curricular do ISERJ, tal disciplina esta atrelada ao Currículo, denominada Currículo e Avaliação, com 60 horas, no 3º período. Pretendemos elaborar uma disciplina no ISERJ intitulada Avaliação para a Inclusão.

A seguir, mais 01 excerto sobre o conceito de avaliação formativa da Professoras 5 deixa implícito a diversidade do PEE e acrescentamos que esta diversidade independe do alunado ser ou não ser da Educação Especial.

Eu acredito que seria uma base no conhecimento daquela realidade, porque a gente não fechar um diagnóstico, uma avaliação de inclusão, sem a gente conhecer essa base ali da realidade que os nossos alunos, os nossos estudantes estão envolvidos, é preciso esse conhecimento, a partir desse conhecimento eu acredito que eu como profissional da educação eu vou ter mais subsídios para poder fazer as intervenções necessárias, eu tenho buscado isso, essa conversa, esse conhecimento (UFRJ. BLOCÃO OEERJ, Encontro de 10/11/2023: Avaliação do PEE. Profª 5).

A Professora 05 nos leva a refletir que a avaliação, dialogando com Freire (1977, p. 26) é " [...] a problematização da própria ação", com o objetivo de melhor entendê-la para transformá-la. Diante desta perspectiva, a avaliação é o espaço para a mediação/aproximação diálogo entre as alternativas de ensino do professor e os caminhos de aprendizagem dos alunos. Faz-se necessário diferenciar avaliar, mensurar e testar, causando desacertos pelo não entendimento do que significa avaliar (BONESI & SOUZA, 2006, p. 136).

Souza (2007) nos leva a perceber que ninguém é contra inclusão, mas para fazer uma

avaliação pedagógica faz-se fundamental ter formação neste quesito para se trabalhar em uma perspectiva de inclusão em educação. Sales (2014), em seu diálogo com Souza (2007) para o desenvolvimento de sua Dissertação de Mestrado, nos explicita a diferenciação na realização das provas em relação ao tempo e ao conteúdo com os alunos público da Educação Especial (PEE) em um município do Espírito Santo. Alguns alunos se sentiam diferenciados com essas ações.

Outros alunos faziam o uso do relatório, entretanto este não era feito no decorrer do ano letivo, apenas quando é finalizado. Desta maneira, ele acaba sendo um instrumento apenas burocrático, ao invés da avaliação incrementar o trabalho pedagógico, pois se torna um dispositivo sem ações para a inclusão, despotencializando a prática pedagógica com este público. Participação dos alunos, demonstrando o que aprenderam e o que ainda não aprenderam.

Faz-se mister avaliar de diferentes maneiras, pois cada aluno tem diferentes demandas e aprendizagens. Além disso, a avaliação precisa ser um processo contínuo, que vai se resignificando conforme as necessidades apareçam. Aquela diversidade de avaliação detalha o percurso dos alunos, fornecendo dados do processo ensino-aprendizagem.

Avaliação tem sido na minha prática, uma forma de punição. Na prova o aluno tem que demonstrar que aprendeu porque acertou as atividades. (UFRJ, OEERJ, 2017, Encontro de 10/11/2017: Avaliação do PEE. Profa 6)

O Professor 6 possui uma concepção classificatória da avaliação, demonstrando o equívoco recorrente do que significa avaliar, confundindo esta ação com mensurar, com testar. Revelando que a concepção de avaliação se restringe a um momento estanque: a aplicação e a correção do teste.

Abaixo, a tabela 13 sobre a frequência dos enunciados, 02 excertos de 02, participantes do OEERJ 2017, que desconhecem sobre avaliação

Tabela 13
Desconhecimento sobre o Conceito de Avaliar

Categorias	Frequência e % em que a palavra “Avaliação” apareceu, classificada sob outras nomenclaturas pelos/pela				Total de Enunciações por Ano
	Participantes	%	Eq. de Pesquisa	%	
Desconhecimento sobre o Conceito de Avaliar	02	100	0	0	2 (100%)
TOTAL	02	100	0	0	2(100%)

Fonte: Bloco do OEERJ de 2017

Quando é uma avaliação? (UFRJ, OEERJ, 2017, Encontro de 10/11/2017: Avaliação do PEE. Profª 7)

Como é que é feita a avaliação dessas pessoas que têm menos oportunidade? (UFRJ, OEERJ, 2017, Encontro de 10/11/2017: Avaliação do PEE. Profª 8)

As Professoras 7 e 8 perguntam “quando se faz uma avaliação.” “ com pessoas que têm menos oportunidade? Esta se faz processualmente no cotidiano de sala de aula, com a participação dos alunos, demonstrando o que aprenderam e o que ainda não aprenderam. Faz-se mister avaliar de diferentes maneiras, pois cada aluno tem diferentes demandas e aprendizagens. Além disso, a avaliação precisa ser um processo contínuo, que vai se resignificando conforme as necessidades apareçam. Aquela diversidade de avaliação detalha o percurso dos alunos, fornecendo dados do processo ensino-aprendizagem.

A seguir a síntese dos estados brasileiros sobre Avaliação apresentada no 11º Encontro do OEERJ 2017, em 10/11/2017, pelo Pesquisador, de acordo com Mendes e D’Affonseca (2015); e as Tabelas 12 e 13 resumem as narrativas das participantes do curso do OEERJ 2017). As contribuições obtidas sobre Avaliação no OEERJ 2017 Embora este grupo não tenha solicitado a avaliação como tópico do OEERJ 2017, ele foi acrescentado pela Equipe do OEERJ 2017 e debatido no penúltimo encontro de 2017: Avaliação do Público da Educação Especial (PEE).

Ao final do ONEESP (2015), as autoras Mendes e D’Affonseca produziram um livro sobre Inclusão e Avaliação do PEE, apresentando as características das 05 regiões brasileiras, demonstrando os desafios e as barreiras a vencer em um longo processo para a inclusão do público da Educação Especial (PEE). Discorremos os resultados a seguir:

Nenhuma região encaminhou alunos PEE às SRMs, objetivo primeiro do ONEESP sobre a implantação destas salas. Embora, tenhamos trabalhado com cursistas que eram professores de salas comum e professoras do AEE. Segundo elas, tanto encaminhavam, quanto recebiam para as SRMs. Muitos alunos não se matriculavam por ausência de laudo, pela sala ser em outra escola, no contraturno. Em Niterói, durante a pesquisa do ONEESP (2011-2014), os alunos frequentavam as SRMs no mesmo horário da escola regular, segundo a Gerente de Educação.

Todas as 05 regiões medicalizam, com os laudos clínicos, que identificam apenas a descrição dos sintomas, nunca mostram as potencialidades, deixando esta tarefa para os professores, para a escola, sem a interdisciplinaridade de conhecimentos. Os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e Piauí enfatizam as patologias, ao mesmo tempo que Goiás e Mato Grosso

do Sul incentivam o aluno da SRM,

Outra questão é a ausência de trabalho colaborativo entre professores de sala comuns e professores do AEE. Apenas os municípios de Belém e Marabá, ambas do estado do Pará, trabalham colaborativamente. Os demais participantes das 05 regiões brasileiras apontavam a inexistência da articulação entre estes 2 profissionais. Entretanto, nos 11 municípios do Espírito Santo que participaram do ONEESP sinalizaram avanços e retrocessos nesta relação, e os alunos PEE possuem dupla matrícula desde 2000. O Rio Grande do Norte e Bahia estão em um movimento de criar a cultura colaborativa

Todas as regiões não autorizavam a participação dos alunos PEE nas avaliações externas, por medo de baixarem o IDEB das escolas, que estavam matriculados. Goiás foi o único estado que apontou a inexistência de acessibilidade nestas avaliações externas.

A Bahia contribuiu com vários contextos. A contradição existente ao mesmo tempo em que o município de Itabuna possui formação contínua, no Vale do Jequiriçá inexistente esta formação. Em Salvador existe o desconhecimento de quem é o PEE e como trabalhar com ele, sendo fundamental a formação contínua. Outra contradição, possui a cultura tanto em discriminar o aluno da SRM, quanto o Professor AEE, que trabalha na SRM, no entanto incentiva os saberes do aluno da SRM. A capital Salvador deseja ressignificar as práticas pedagógicas em relação à Avaliação.

Alagoas possui um ensino tradicional, desconhecendo as demandas do aluno PEE. Paraíba também tem tanto a cultura de desvalorizar o Professor da SRM, como a Bahia; quanto desvalorizar sua identidade de nordestino. A Paraíba destaca que a mudança política desorganiza o processo educacional.

As SRMs continuaram a existir, pois durante o ano de 2019, início do novo governo federal, o MEC tinha inscrições em seu site para as escolas de todo o país que ainda não a possuíam. Durante os anos 2020-2021 inexistiu abertura de SRMs, por conta da pandemia COVID-19. Ressaltamos que durante o período governamental 2019-2022, o site do MEC mostrou-se complexo de ser consultado, pois de um dia para o outro nós não encontrávamos o que havíamos pesquisado no dia anterior. Era impossível consultar o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entretanto encontrávamos dados sobre as SRMs no Instituto Qeduc, pertencente a um empresário.

Inexistiu a avaliação de aprendizagem do PEE. Esta avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Mais do que conhecer suas potencialidades, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças.

Dessa forma, é possível descobrir o que ele sabe e o que ele não sabe. Definir se os instrumentos usados estão acessíveis de acordo com as demandas do aluno. Considerar as aquisições do aluno e o quanto ele conseguiu avançar nos estudos, avaliando como ele lida com cada contexto: desenho, cálculos, desenho, escrita, dentre outros. Faz uso de tecnologias assistivas, recursos pedagógicos acessibilizados (BRASIL, 2015). Lida com cadernos e livros?

Aplicar uma prova, imediatamente vem a nossa mente aquela imagem de fileiras de alunos sentados em suas carteiras, com a cabeça baixa e em silêncio, diante de uma folha de papel que vai definir sua nota mediante as respostas que o aluno der, porque é a realidade de praticamente todas as salas do Brasil, em um exemplo de avaliação classificatória. As salas do SRM foram criadas para articular conhecimentos com todos os profissionais da educação da escola, com ênfase no professor de classe comum.

O governo que se iniciou dia 01/01/2023, nomeou a Coordenadora Nacional do ONEESP para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), na Coordenação-Geral de Estruturação do Sistema Educacional Inclusivo, da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Mendes é conhecedora até 2015, oficialmente, dos pensamentos e ações para a inclusão/exclusão do Brasil, e os desafios para que o PEE esteja em todos os contextos sociais, incluído plenamente.

Santos *et alii* (2014) nos relata que historicamente a escola tem se mostrado como aquela que institui regras seletivas, excludentes e homogeneizantes, resultando em insucesso para o aluno que não se enquadra às normas do sistema, ficando à margem do processo educacional. Neste processo de homogeneização, a avaliação desempenha a função de exame e não identifica o processo ensino-aprendizagem.

Como transformar as culturas que classificam, desigualam e hierarquizam, diariamente nossos alunos no contexto escolar? Conforme as mudanças culturais aconteçamos no sentido de construir a inclusão, por conta das demandas da sociedade, surgem provocações, inquietudes, questionamentos, faz-se mister pensarmos sobre as questões políticas e pedagógicas que envolvem as práticas da escola.

O currículo necessita ser elaborado e executado de forma a garantir o acesso e o êxito na aprendizagem a todos os estudantes, a fim de que identifiquem que seus conhecimentos e práticas são respeitados. Ressaltamos que devemos modificar a cultura de algumas escolas que excluem alunos, independentemente de terem deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem, que enfrentam barreiras à participação e à aprendizagem na escola, sendo excluídos de fazerem as provas de larga escala para não diminuírem o índice do IDEB da escola. Precisamos começar

a enxergar no outro suas possibilidades de conviver coletivamente.

Santos *et alii* (2014, p. 57) nos leva a refletir quando apresenta que as mudanças comelam nos desejos, mas precisamos do apoio social, de políticas públicas que atentem para as demandas de acessibilidades que propiciam a participação de todos, pois os princípios que direcionam nossa sociedade se afastam das igualdades de oportunidades e produzem desigualdades.

Faz-se necessário vivenciarmos e agirmos diante dos desafios sob a ótica da inclusão, começando por romper com os padrões de normalidade, que a Sala de Recursos Multifuncionais faça parte da rotina da escola, ao invés de para frequenta-la tem de ter laudo, Devemos aprender a lidar com as diferenças: étnicas/raciais, linguísticas, etarismo e demais interseccionalidades para praticarmos a inclusão.

A seguir os olhares sobre Inclusão dos cursistas e da Equipe de Pesquisa do OEERJ de 2015 a 2017.

4.2 Percepção do conceito de inclusão pelos cursistas da formação continuada e da Equipe de Pesquisa do OEERJ de 2015 a 2017

Tabela 14: Frequência e % de vezes em que a palavra “Inclusão” foi enunciada em pelos participantes e pela Equipe de Pesquisa (2015 a 2017)

ANOS	Frequência e % das vezes em que a palavra “Inclusão” foi enunciada pelos/pela				Total de participantes
	Cursistas		Equipe de Pesquisa		
	Freq	%	Freq	%	
2015	120	11	302	28	422 (39%)
2016	72	7	205	19	277(26%)
2017	98	9	283	26	381(35%)
TOTAL	290	27	790	73	1080 (100%)

Fonte: Blocões de 2015, 2016 e 2017

A Tabela 14 apresenta o número de vezes que tanto o grupo de Equipe de Pesquisadores, quanto o dos cursistas mencionaram a palavra Inclusão. Esta palavra apareceu em todos os encontros dos cursos de 2015, 2016 e 2017, nestes grupos. Este quadro foi desmembrado em cada ano do curso. Expomos, a seguir, algumas inserções do grupo dos/as participantes quanto o da equipe de pesquisa ao longo dos três cursos (2015-2017), descartando demais excertos, porque suas ideias já estão representadas nas citações transcritas.

Vamos iniciar a análise da inclusão, apresentando mais um pouco do livro *Índex para a Inclusão* (BOOTH & AINSCOW, 2011), que se constitui a partir do ideário de dois autores: Santos e Booth, porque ambos consideram a realidade em sua totalidade, mediante seus

aspectos implícitos e explícitos, ou ainda pertencentes a uma dimensão desconhecida e incompreendida, mas que se encontram presentes, determinando, desta forma, as relações sociais (SANTOS, 2013, p. 13).

A autora Santos, Coordenadora do LaPEADE: Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, é representante do livro no Brasil. Assim, estudos de Santos (2013; 2006; 2003), Santos, Santiago e Melo (2018) defendem a inclusão como processo, mediante experiências expressadas por todos os integrantes que participam de espaços escolares e não escolares. Nestes espaços todos pensam, coletivamente, em estratégias e ações que reivindicam a aprendizagem de qualquer sujeito, naqueles espaços. Assim, introjetamos, com estas ideias, que inclusão é um processo, que acontece na escola e em todas as arenas da vida das pessoas, como cidadãs.

Tinôco (2018) nos acrescenta o seguinte olhar: a exclusão nos remete a questões relacionadas à desigualdade, preconceito, estigma, direito e (in)visibilidade, se refere a uma condição necessária ao incremento da ideologia neoliberal. Assim como a onda da Inclusão, que vigora desde os idos de 1990 em sociedades capitalistas contemporâneas, a referida doutrina econômica traz impactos que interferem diretamente nas condições e possibilidades de atendimento do PEE, decorrentes da política de Estado mínimo.

Como reflexo de tal conjuntura, constatamos que os termos “inclusão” e “exclusão” se transformaram, progressivamente, em células semânticas que passaram a compor a gramática discursiva dos movimentos sociais organizados, a partir do final da década de 80 do século XX, e das políticas educacionais, a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990). Isso diz respeito às possibilidades de participação plena e efetiva do sujeito, associadas às condições de acesso e permanência nos serviços públicos.

Salientamos, que o quadro 14 nos demonstra que a Equipe de Pesquisa enunciou a palavra “Inclusão” mais do que o triplo que as/os participantes durante os cursos de 2015-2017. A seguir inserções do Curso de Extensão de 2015.

4.2.1 Curso de Extensão do OEERJ de 2015: Formação de Professores para a Inclusão do Público da Educação Especial – Refletindo, Planejando e Agindo

ANOS	Frequência e % das vezes em que a palavra “Inclusão” foi enunciada pelos/pela				Total de participantes
	Cursistas		Equipe de Pesquisa		
	Freq	%	Freq	%	
2015	120	28	302	72	422 (100%)

Fonte: Blocão 2015

No Blocão da transcrição do curso de extensão de 2015 foram selecionadas nove

inserções das narrativas das/o pesquisadoras/or que representam o que se faz necessário para que se dê a inclusão; e dez inserções das/os participantes representativos/as da referida palavra. Iniciamos com os depoimentos da Equipe de Pesquisa do curso de 2015 e ao final das inserções dos pesquisadores são tecidas considerações complementando os excertos das/os pesquisadoras sobre como se constrói a inclusão.

Pensar e desconstruir concepções; conceito de inclusão e exclusão; inclusão a partir das necessidades dos alunos [...] contradição: legalidade X prática. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 1º Encontro OEERJ, 27/03/2015, Formação, Pesquisadora 1).

Saviani (1997, p. 226) nos explicita que as leis para a educação podem ficar aquém, além ou igual à situação que se vive. O Brasil possui documentos oficiais norteadores para a prática para a inclusão, a partir da Constituição de 1998, no entanto observamos em alguns municípios do Rio de Janeiro que a realidade deles carece de estruturas e articulações intersetoriais que possibilitam o cumprimento do que está disposto nas legislações (MENDES, CIA & D’AFFONSECA, 2015).

Esta falta de concretização das metas, em parte, é estabelecida pelas culturas, políticas e práticas de cada município para a educação, estendida à educação do público da Educação Especial (PEE); que pode ser pela falta de vontade política dos governos; pelas pressões dos diversos grupos, desde o empresário até as minorias de oportunidades; embora existam legislações que determinam o percentual que deva ser investido em educação/por município, ficamos a mercê de quanto cada governo eleito pretende aplicar em educação, independentemente da modalidade de ensino; incluindo o desconhecimento sobre as demandas do PEE.

Como o processo de inclusão é/tem sido definido nesse espaço? (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 6º Encontro OEERJ, 10/07/2015, Conceito de Inclusão, Pesquisadora 2).

Acrescenta que inclusão começa com o “outro”, é o nosso compromisso com esse “outro”, e o que podemos fazer para mobilizar esse outro. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 6º Encontro OEERJ, 10/07/2015, Conceito de Inclusão, Pesquisadora 2).

O aluno é da escola, e não só do professor, e inclusão é para todos. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 7º Encontro OEERJ, 07/08/2015, Produzindo Políticas e Desenvolvendo Práticas de Inclusão, Pesquisadora 1)

Interessante é que a proposta do trabalho delas, é uma proposta que transcende os limites geográficos da sala de recursos, porque o projeto é para sensibilizar a escola sobre a inclusão. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 7º Encontro OEERJ, 07/08/2015, Produzindo Políticas e Desenvolvendo Práticas de Inclusão, Pesquisador 3)

Esclarece que o público alvo da inclusão, são todos os alunos. Destaca que não existe inclusão parcial, qualquer ambiente que separa pessoas, é excludente. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 8º Encontro OEERJ, 11/09/2015, Desenvolvendo Práticas de Inclusão, Pesquisadora 1)

Trabalhamos com o conceito de inclusão que consiste na identificação e superação de práticas que garantam a participação dos nossos alunos. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 8º Encontro OEERJ, 11/09/2015, Desenvolvendo Práticas de Inclusão, Pesquisadora 2)

Concepção e compreensão de inclusão, políticas públicas e como fazer valer, parcerias, sensibilização das redes, divulgação de materiais e lacuna entre a teoria e a prática. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 9º Encontro OEERJ, 11/09/2015, Produzindo Políticas de Inclusão, Pesquisadora 1)

O que significa inclusão, como por exemplo, atualização das políticas existentes, troca de material, então, há várias concepções aqui que foram trazidas e discutidas ao longo do curso, o que nós queremos, a nossa concepção, é de que a gente ofereceu um curso trazendo conteúdo e pincelando sempre nessa relação de troca com vocês, por exemplo, na questão do recurso, elaboração de recurso, quer mais rico do que uma professora falando com outra professora? (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 11º Encontro OEERJ, 11/12/2015, Políticas Públicas, Formação, Currículo, Avaliação e Tecnologias, Pesquisadora 4).

A representação das oito inserções supra da Equipe de Pesquisa do OEERJ 2015 foi desenvolvida a partir das argumentações a seguir. A função da escola é o processo ensino aprendizagem, no sentido de garantir a mediação e a apropriação do conhecimento, embora crianças, jovens e adultos reunidos na escola possuam conhecimentos trazidos de seus contextos e aprendidos nesta instituição. Estes conhecimentos devem ser postos em prática quando forem/são partilhados como contribuição ao diálogo, que proporciona a participação e, conseqüentemente a inclusão.

Como vivenciá-la? Por meio de estratégias e práticas pedagógicas que contribuam para que ela esteja presente, cotidianamente, tanto na escola quanto em outros espaços. Começamos com o pensamento de Booth & Ainscow (2011, p. 22) sobre participação, como um dos valores para a inclusão:

A participação de professores, jovens e suas famílias, também, com frequência não é buscada em ambientes educacionais. A participação não se resume a isso, mas começa com um simples estar presente. A participação envolve dois elementos relacionados com ação ou atividade participativa além da participação em si. A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade [...]

Inclusão é uma iniciativa compartilhada. Consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar:

Barreiras à aprendizagem e à participação; recursos de apoio à aprendizagem e à participação; e suporte à diversidade são três ideias chave no *Index*, que podem ajudar a moldar e orientar este conhecimento compartilhado e dar atenção ao que poderia mais investigado para poder se tomar decisões informadas. [...] Quando compartilhadas por um processo participativo e associadas ao desenvolvimento de valores inclusivos, elas podem gerar ideias para a revisão, planejamento e implementação [...].

Porque segundo esses autores, a aprendizagem e a participação se tornam impossibilitadas quando crianças, jovens e adultos se deparam com barreiras. Estas podem se desenvolver na articulação em qualquer contexto na escola, tais como: disposição física dos prédios; organização escolar; culturas, políticas e práticas; relação entre crianças, jovens e adultos; e abordagens ao ensino e aprendizagem.

Existem barreiras, também, fora da escola, como por exemplo: entre famílias e comunidades; entre políticas nacionais e internacionais, dentre outras. Costumamos fazer uso do mecanismo de defesa “Projeção” quando não assumimos qualquer tipo de barreira na escola e a atribuímos em espaços fora da escola. Freud (1996, vol.1, p. 257) descreveu a projeção como um mecanismo de defesa no qual o ego rechaça conteúdos ameaçadores, projetando-os no mundo externo, ou seja, enxergamos as barreiras à aprendizagem e à participação em locais externos à instituição escolar, longe de nossas responsabilidades, sem atitude para ressignificar e minimizar as barreiras.

Elencar qualquer tipo de barreira na vida escolar é diferente de apontar o que está errado nesse local. A inclusão é um processo infundável que envolve o conhecimento e a diminuição do que impede a aprendizagem e a participação. Identificar as barreiras e planejar coletivamente como reduzi-las é processo para a inclusão.

Para o público da Educação Especial (PEE) poder aprender e participar faz-se necessário retirar qualquer rótulo deste grupo, tais como: excepcional, retardado, aleijado, cadeirante, portador de deficiência, deficiente, dentre outros; pois encoraja ver o PEE sobre a lente da deficiência, ao invés de serem considerados como seres humanos.

Booth & Ainscow (2011) nos demonstraram que quando rotulamos crianças, jovens e adultos PEE que possuem necessidades educacionais especiais estamos levando estas pessoas a expectativas menores, se a vincularmos àquelas que possuem altas habilidades, criando

hierarquias, tais como: “abaixo do normal”, “normal” e “acima do normal”, terminologias ainda utilizados, originando turmas classificadas como “excelente”, “boa”, “regular” e “repetente”.

Vamos usar o verbo na primeira pessoa do singular para narrar uma vivência. Trabalhei por 22 anos em uma instituição de Ensino Superior e aprovaram discentes que encheram quatro turmas classificadas pelos graus que obtiveram no vestibular. Este fato se deu em pleno governo Fernando Collor, que confiscou a poupança e fechou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), do Ministério da Educação, assim a última turma foi aquela com notas menores e todos inscritos no FIES.

O Fundo de Financiamento Estudantil, FIES, (BRASIL, 2018), ao início de cada semestre letivo, abre inscrições para os candidatos que desejam concorrer ao contrato de financiamento estudantil. Os selecionados passam a ter o auxílio para custear as mensalidades do curso até o final da graduação. Desse modo, estes conseguem fazer a faculdade e só começam a pagar depois, quando conseguirem um emprego. Para solicitar o financiamento, o selecionado deve ter participado do ENEM (a partir de 2010), com média igual ou maior do que 450 pontos, e nota maior ou igual a 400 na redação. Outro critério é o da renda familiar mensal, que tem que ser de até 3 salários mínimos por pessoa. A taxa de juros será zero para todos esses últimos estudantes.

Retornando à narrativa da vivência, juntaram a quarta turma com a terceira turma considerada “regular”. Os discentes, da quarta turma, se recusaram e foram assistir as aulas na primeira turma considerada “excelente”. A instituição teve de negociar com eles e foram divididos entre as duas primeiras turmas (“excelente” e “boa”).

A quarta turma não recebeu o FIES, nem a instituição poderia rejeitá-los, segundo as orientações do MEC. A Instituição do Ensino Superior (IES) economizou, ampliando o número de alunos nas duas primeiras turmas, reduzindo a carga de hora-aula dos professores, que ministravam aula na quarta turma. Estas atitudes de exclusão em todas as modalidades de ensino fazem com que crianças, jovens e adultos se sintam privados de aprendizagem e participação, ou seja, excluídos, não tendo o desafio de estar com a diversidade em sala de aula e se tornarem protagonistas de seus aprendizados, ensinando como eles aprendem (FREIRE, 2003).

Santos (2006, p. 8) sustenta que é impossível “ensinar a alguém fazer inclusão, inclusão [...] não se ensina, se vive”. A seguir alguns conceitos, segundo participantes do curso do OEERJ (2015), sendo que os dois seguintes se coadunam com o pensamento de Santos, porque se faz necessário conviver, coletivamente, com as diferenças do grupo de alunos. A seguir os excertos de dez participantes do OEERJ de 2015.

Importância de uma construção coletiva do currículo, que inclusão implica participação e com poder de decisão (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 1º Encontro, 27/03/2015, Orquestrando a Aprendizagem, Profª 1).

A palavra-chave da Inclusão é Participação (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 1º Encontro, 27/03/2015, Orquestrando a Aprendizagem, Profª 2).

As Professoras 1 e 2 apontam a participação de indivíduos que compõem a escola: o primeiro ratifica a participação para a tomada de decisão, o segundo referenda a palavra participação. Nas três versões do Índice (2011, 2002, 2000) a ideia de participação fica explícita na medida em que convocam o ser humano, coerentemente, a entender a inclusão em sua relação com o conceito de exclusão e como ação interminável de combate à mesma por meio do desenvolvimento de processos dinâmicos e de pesquisa que levam a tomadas coletivas de decisões e ações. Este mesmo coletivo fundamenta a participação “porque pessoa alguma faz inclusão sozinha, nem por decreto” (SANTOS *et alii*, 2014).

[...] Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. [...] é um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional [...] refere-se a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

Retomando com as inserções do OEERJ de 2015.

As políticas públicas colocaram o sistema de inclusão e a infraestrutura nas ruas, mas a educação não acompanhou este movimento, inclusive em nível de capacitação dos gestores. UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 5º Encontro, 12/06/2015, Política Pública, Profª 3)

A Professora 03 nos faz dialogar com Saviani, que nos expressa que as políticas públicas da educação, por meio de legislações, fazem com que elas, as políticas, possam ficar aquém, além ou igual à situação atual, dependendo da forma como são aplicadas para a inclusão (1997, p.226).

Falar de inclusão não é dar uma resposta, receita (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 5º Encontro, 12/06/2015, Política Pública, Profª 4).

Pensar e desconstruir concepções; conceito de inclusão e exclusão; inclusão a partir das necessidades dos alunos (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 6º Encontro, 10/07/2015, Conceito de Inclusão, Profª 5).

O mundo é estruturado em bases de desigualdades, por isso, precisamos entender que a luta pela inclusão é diária (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 6º Encontro, 10/07/2015, Conceito de Inclusão, Profª 6).

As Professoras 4, 5, e 6 apresentaram sensibilidade aos fatos concretos do dia a dia na escola com o público da Educação Especial (PEE), quando exprimem espírito crítico diante de

preconceitos, do senso comum. Por meio de sua prática pedagógica estas professoras parecem ter aprendido a desconfiar de fórmulas, receitas e manuais. Apresentaram ações atentas às demandas particulares de seus alunos. Estas diversidades nos ensinam a lidar com as diferenças e usá-las para aprofundar nossos estudos, nossas análises em busca de ressignificar nossas práticas pedagógicas cotidianas.

A gente, quando fala de inclusão, a gente sabe que é preciso ampliar esse olhar, que hoje é direcionado só para o público da Educação Especial, existem inúmeras crianças passando pelo processo de exclusão, dentro da sala de aula, dentro da escola, além da dificuldade de aprendizagem (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 6º Encontro, 10/07/2015, Conceito de Inclusão, Profa 07).

A Professora 07 referenda a tentativa de inclusão do PEE com deficiências, mas apresenta a exclusão das pessoas com transtornos e altas habilidades, que também fazem parte do PEE (BRASIL, 2011 e 2008), além das necessidades específicas. A descoberta etnográfica se dá ao nos relacionarmos com o outro, quando o obscuro se transforma em evidência. A *Omnilética* acontece em qualquer área do conhecimento, a resposta está presente, embora, ainda, desconhecida, por conta da complexidade dos seres humanos e de suas dinâmicas.

A iniciativa de reunir todos da escola fez uma sensibilização e mostrou a importância de cada sujeito do contexto escolar no processo de inclusão. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 8º Encontro, 11/07/2015, Desenvolvendo Práticas para a Inclusão, Profa 08)

O projeto realizado na escola é um sonho, tem uma estrutura física acessível, mas, que não proporciona a inclusão do aluno público da Educação Especial, não tem sala de recurso multifuncional e nem atendimento educacional especializado – AEE. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 9º Encontro, 13/11/2015, Produzindo Políticas de Inclusão, Profa 09).

As Professoras 08 e 09 manifestam a atitude (BRASIL, 2015) para a inclusão ao fazer tanto um encontro na escola, quanto um projeto para que todos se envolvam na participação para lidarem com os desafios existentes com alunos PEE ou não, afim de que aprendam e participem das atividades pedagógicas, com êxito, “na tentativa de remover as barreiras escolares [...] nas quais os professores, as crianças e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente, trabalham juntos” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.40).

Processo de inclusão de um aluno com hipotonia onde o trabalho consiste em colocar a ponteira de cabeça nesse aluno, informatizando esse estudante, desenvolvendo seu processo de letramento através da informática. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2015, 11º Encontro, 11/12/2015, Política Pública, Currículo, Avaliação e Tecnologia, Profa. 10)

A Professora 10 externa a importância de se usar todas as formas para letrar o aluno com deficiência física, no caso a tecnologia assistiva: a informática, o computador como ajuda técnica para atingir um determinado objetivo, por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel.

Inclusão em educação como proposta deste estudo, deve ser entendida como combate a toda e qualquer forma de exclusão e discriminação e que todos os sujeitos da educação possam experimentar, ou seja, a inclusão em educação é uma proposta onde todos os sujeitos possam ter voz, todos sejam agentes do processo educacional, todos sejam bem-vindos e todos sejam capazes de identificar as ações que contrariam os direitos individuais, a diversidade e o exercício pleno da cidadania. O próprio termo inclusão já carrega em si a prerrogativa de que, para incluir, é preciso não mais excluir, levando à constatação de que partimos de um processo histórico de exclusão (AZEVEDO, 2020, p. 10).

Miranda (2019) complementa Azevedo (2020), quando discute acerca das políticas públicas de inclusão escolar que faz-se fundamental de um debate, levando em conta o seu percurso histórico. Percebemos que tal debate envolve públicos, que se localizam no polo de uma exclusão social multifacetada. São as minorias da sociedade, e ainda se necessita um processo para que todos tenham seus direitos respeitados.

Reconhecemos os direitos e o respeito às diferenças, porque entendemos que a inclusão e a luta incessante surtem em cada um de nós o exercício de uma cidadania participativa. E quando usamos inclusão como a ideia de cidadania, que é de Booth (2011), e segundo este autor, a pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita.

Nós, no LaPEADE, trabalhamos com o conceito de inclusão, que consiste na identificação e superação de práticas que garantam a participação dos nossos alunos. Para que o alunado participe, faz-se necessário tentar minimizar barreiras, que permita que o outro participe.

A seguir, alguns conceitos de Inclusão esboçados tanto pela Equipe de Pesquisa do OEERJ quanto os/as participantes, durante o OEERJ 2016. Iniciaremos com os excertos da Equipe de 2016.

4.2.2 Curso de Extensão do OEERJ de 2016: A Diversidade em Sala de Aula: Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão

ANOS	Frequência e % das vezes em que a palavra "Inclusão" foi enunciada pelos/pela				Total de participantes
	Cursistas		Equipe de Pesquisa		
	Freq	%	Freq	%	
2016	72	26	205	74	277(100%)

Fonte: Bloco 2016

No Bloco da transcrição do curso de extensão de 2016 foram selecionadas oito inserções das narrativas das/o pesquisadoras/or que representam o que se faz necessário para que se dê a inclusão; e sete inserções das participantes representativas da referida palavra. Iniciamos com os depoimentos da Equipe de Pesquisa do curso de 2016 e ao final das inserções dos pesquisadores são tecidas considerações complementando os excertos das/os pesquisadores sobre como se constrói a inclusão. A alta frequência da palavra Inclusão se deu, também, pois apareceu em todos os encontros deste curso.

a gente fez esse levantamento e nós temos alguns temas que vocês mostraram nas inscrições e é em cima desses temas, a partir de vocês, que a gente vai conversar sobre inclusão hoje.[...] O primeiro tema em si, é inclusão propriamente dita, muita gente colocou que isso precisava ser discutido, seu conceito, o que que é inclusão afinal de contas, como trabalhamos; o outro tema que também surgiu muito nas inscrições de vocês é o tema das diferenças e qual é a sua relação com a proposta de inclusão e exclusão (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 1º Encontro, 16/07/2016, Levantamento das Expectativas para a Elaboração do Currículo do Curso, Pesquisadora 1).

Relembramos que todas as temáticas do currículo dos três cursos (2015-2017) foram solicitadas no primeiro encontro de cada formação continuada, para que a Equipe do OEERJ elaborasse as atividades de cada reunião. Daí o trabalho colaborativo entre a Equipe do OEERJ e as participantes dos cursos extensionistas. O conceito de trabalho colaborativo foi definido à página 99.

modelo integracionista, e que procura-se trazer essas pessoas pra dentro do todo, pro dia a dia de todo mundo, mas ele só insere, e fica nisso, a questão vai além da inserção, pra gente estar junto não basta apenas a presença física, tem que ter mais do que isso, tem que ter uma palavra chave, chamada participação, que é o que a gente vai explorar aqui dentro desse conceito de inclusão (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 1º Encontro, 16/07/2016, Levantamento das Expectativas para a Elaboração do Currículo do Curso, Pesquisadora 1).

As discussões sobre a integração de certos grupos no sistema regular de ensino, como por exemplo é o caso das pessoas com deficiência, surgiram em 1980, onde permaneciam nas turmas regulares, mas não participavam das atividades pedagógicas, apenas socializavam. Foi a partir de 1990, com a promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que contribuiu para o crescimento, na literatura educacional, sobre a inclusão em educação que se tornou perspectiva na bandeira de luta e foi motivo de reformas de plataformas educacionais em vários países. Inclusão tem sido entendida como parte de um movimento a favor da

constituição de uma escola democrática e justa, que garanta acesso e permanência de todos os alunos em uma escola de qualidade,

[...]nessa discussão sobre inclusão/exclusão, a gente já focou muito em particular nas exclusões, depois de admitirmos as exclusões, começamos a reconhecer algum tipo de participação, mas ainda das pessoas separadas, loucos que acabam em manicômios, pessoas com deficiências ficavam em escolas especiais, negros não iam à escola, hoje, não vão à universidade significativamente, gays então, e transexuais nem existiam, imagina, de forma alguma, idosos menos ainda, então cada um no seu quadrado [...] (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 2º Encontro, 30/07/2016, Conceituação de Inclusão, Exclusão, Diferenças e Diversidades. Pesquisadora 1).

[...] conceitualmente, a definição de inclusão, de Booth & Ainscow (2011), ultrapassa aquela restrita à Educação Especial para pensar as desigualdades, os mecanismos de exclusão e as discriminações (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 3º Encontro, 03/09/2016, Educação, quem exclui: questões sociais e políticas, Pesquisador 3).

Trabalhar com inclusão é construir uma mentalidade questionadora, problematizadora, [...] quando a gente consegue enxergar o outro todo e não ficar só na deficiência, é que a gente consegue mudar as nossas práticas, e isso é um desafio grande, mas possível [...] (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 4º Encontro, 17/09/2016, Dificuldades de Aprendizagem, Pesquisadora 2).

[...] inclusão vem para provocar desafios e garantir a permanência de cada sujeito em todas as instituições sociais, inclusive a educação que tem direito como qualquer outra pessoa, independentemente de uma condição particular (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 5º Encontro, 08/10/2016, Culturas e Desigualdades, Pesquisadora 1).

[...]pensar inclusão a partir do olhar dos Direitos Humanos é defender o direito à vida, dignidade e à participação de todas as pessoas, principalmente das pessoas excluídas dentro de qualquer instituição social, dentro de qualquer situação social, então a gente tem que conhecer bem a Declaração de Direitos Humanos sim, e dentro da educação um documento fundamental da gente conhecer é a Declaração Universal sobre Educação para Todos, de 1990, há outras antes dessa, mas essa é a mais atual, [...] no que tange a retomada da Declaração dos Direitos Humanos de 48, e a reconfiguração dessa retomada dentro do campo educacional, então, são duas Declarações importantes[...] (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 6º Encontro, 12/11/2016, Inclusão e Legislação, Pesquisadora 2).

Paulo Freire nos brinda com o seguinte convite " não existe educação neutra, resta saber se as bases de sua ideologia são mais inclusivas ou excludentes" (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 7º Encontro, 19/12/2016, Educação de Jovens e Adultos, Pesquisador 3).

As outras seis inserções dos Pesquisadores nos apontam que a inclusão é um processo que se faz no coletivo, porque inexiste inclusão parcial, qualquer ambiente que separe pessoas, é excludente, pois trabalhar com inclusão é estar disposto a mudar o caminho sempre que se

fizer necessário. A inclusão escolar das pessoas PEE não dependem somente dos documentos legais. Faz-se necessário que a comunidade escolar, a sociedade civil organizada, a família, a escola e toda a sua estrutura organizacional se envolvam no movimento pela inclusão (MARINHO, 2018, p. 46).

Apesar da ampliação do acesso à Educação Básica, o cumprimento do direito à educação encontra barreiras nas desigualdades sociais e regionais que impossibilitam a universalização dessa modalidade de ensino, preconizada pela LDBEN (1996) em seu Título III, Artigo 4º, que tolhem, ainda, dois outros princípios de educação considerados como direitos: a garantia da permanência na escola e com nível de qualidade com o mesmo valor para todos, estando incluídos o público da Educação Especial (PEE), também.

A seguir as inserções das participantes do OEERJ 2016:

As crianças por conta de uma falta de um atendimento, por conta de um processo de inclusão que muito mais se dá a partir de uma alocação, a criança é alocada, mas não é efetivamente incluída. (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 1º Encontro, 16/07/2016, Levantamento das Expectativas para o Currículo do Curso, Profª 01)

Inclusão, só tem sentido ser falada se nós pensarmos as exclusões (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 2º Encontro, 30/07/2016, Conceituação de Inclusão, Exclusão, Diferenças e Diversidades. Profª 02).

As professoras 01 e 02 estão se referindo à integração explicitada à página 140, além de ser efetivado o que se encontra na Constituição da República Federativa do Brasil, no Capítulo II, com relação aos Direitos Sociais, em seu Artigo 6º: saúde, educação, alimentação, moradia, transporte, assistência à maternidade e à infância, dentre outros, onde deveria existir um trabalho colaborativo em níveis macro (Federal), mezo (Estadual) e micro (Municipal) nas instituições pertinentes

A questão da inclusão ser entendida como um momento da participação de todos, porque o aumento da participação daquele que eu entendo que está excluído, não existe, porque quando eu falo da participação de todos, existe uma reciprocidade, a minha participação aumenta na medida em que a dela também aumenta (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 2º Encontro, 30/07/2016, Conceituação de Inclusão, Exclusão, Diferenças e Diversidades. Profª 03).

Quando se fala de inclusão é só a pessoa com deficiência, não é o negro, não é o pobre, não é o filho do traficante, então é sempre essa vertente da inclusão, “ah, vai falar de deficiência”, sempre é isso, mas eu vou incluir aquele que eu acho que ta excluído, mas a gente passa por processos de inclusão/exclusão o tempo todo (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 5º Encontro, 08/10/2016, Culturas e Desigualdades, Profª. 4).

Fonseca (1999) em seu texto “cada caso é um caso” nos explicita a complexidade destes excertos das Professoras 03 e 04, dada a diversidade do alunado com a intervenção educacional

do professor, pois para esta autora o êxito do contato educacional depende do diálogo entre os agentes (todos os profissionais da educação existentes na escola) e seus interlocutores (alunos, no caso PEEs).

A Professora 04 nos leva a refletir sobre a nossa multiplicidade, usando o singular para falar na primeira pessoa sobre a minha identidade, por meio de meus marcadores sociais: mulher, idosa, branca, com baixa visão, mãe, trabalhadora, defendendo o doutorado e outras interseccionalidades, daí faz-se necessário conhecer as demandas de cada aluno e as características sociais dele.

Eu andei fazendo reflexões com as Professoras do Fundamental Anos Finais (EF) e são bem resistentes à Inclusão (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 12/11/2016, Inclusão e Legislação, Profa 05).

Como nos aponta a Professora 05, alguns profissionais oferecem resistência para incluir o aluno PEE, por ignorarem quem é esse grupo, não fazendo uso de novas técnicas, métodos, tecnologias, dentre outros, que contribuem para minimizar barreiras ao desenvolvimento, aprendizagem e participação desse público (BOOTH & AINSCOW, 2011).

Em Belford Roxo também, uma aluna que tem um comportamento um pouco diferente do esperado e aí você vê assim, a família sem condições de lidar com a situação da aluna e a gente como equipe é provocado a ajudar essa aluna, como é que a gente faz para lidar com essa situação? (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 8º Encontro, 26/11/2016, Inclusão e o Trato com a Família, Profa. 6).

Moro em Jacarepaguá, enfim, então assim, teve um grupo, alguns amigos meu que vieram participar também de Belford Roxo, e assim, agora a expectativa minha é em relação ao trabalho com os professores com os pais, porque é pedido pra gente solicitar essa intervenção, junto às famílias, que é específico da parte educacional, as famílias e também em relação aos professores, que têm muitas questões em relação à questão da inclusão, e também assim, a gente percebe tudo o que destoa, tudo o que é diferente é difícil a aceitação, ou por parte de alguns professores ou do próprio grupo mesmo, dos coleguinhas de turma, então a gente percebe assim, que é importante a gente se capacitar, são inúmeras situações, não tem uma receita de bolo, claro que não tem, mas tem estratégias de como lidar melhor com as situações (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2016, 9º Encontro, 03/12/2016, Formação de Profissionais da Educação para a Inclusão e o Trato com a Família, Profa.07).

As Professoras 06 e 07 narram que trabalham com aqueles alunos diferentes, que Da Matta (1978) nos explicita: “[...] ser etnólogo possui trabalhar com as seguintes fórmulas: transformar o exótico em familiar ou o familiar em exótico”. Ficaremos com a primeira fórmula, fazendo uma analogia do exótico para todos os fenômenos sociais vivenciados tanto pela escola, quanto pelo público da Educação Especial (PEE), nas mais diversas formas de preconceito e

discriminação, pelo desconhecimento de parte dos profissionais da educação e de outras áreas do conhecimento, que lidam com este grupo.

Da Matta (1978) nos aponta que do exótico ao familiar corresponde ao movimento original da Antropologia quando os etnólogos conjugaram o seu esforço na busca deliberada dos enigmas sociais situados em universos de significação sabidamente incompreendidos pelos meios sociais do seu tempo.

As Professoras 06 e 07 exemplificam o lidar com o desconhecimento, que gera ações excludentes sobre o aluno PEE na escola. As sete Professoras discorreram sobre a exclusão quando não se pensa nas demandas dos alunos, na negação dos direitos humanos, da diversidade, da cidadania e outros marcadores sociais que se encontram discriminados.

Inclusão busca, progressivamente, as capacidades críticas e autônomas do indivíduo, porque a inclusão é uma forma de incorporar essas pessoas que têm: deficiência ou transtorno ou mesmo altas habilidades ao cotidiano, para além da escola, mas em todas as arenas da sociedade e se nós não fizermos nosso papel na escola, mais difícil será a inserção do alunado na sociedade, pois nós estaríamos dando menos estratégias pedagógicas para que esses alunos possam se desenvolver, que possam se escolarizar, que possam aprender mais, tornando a educação democrática, plural e humana. Todos os alunos são da inclusão, entretanto focamos nesse estudo o público da Educação Especial (PEE).

Historicamente as instituições especializadas assumiram o papel que foi negligenciado pelo Estado. Atualmente muitas instituições especializadas persistem em oferecer atendimento de caráter apenas assistencial. Essa postura nega o direito educacional das pessoas com deficiência de ter acesso ao conhecimento sistematizado e científico, como nos aponta Oliveira (2016), demonstrando a segregação por meio da incompreensão e desconhecimento dos direitos do aluno PEE.

A democratização do acesso e da permanência dos alunos PEE nas escolas foram apresentados por Sá (2018) e pelo MEC (2019), tendo como referência o atendimento para todos; a qualidade do ensino como uma variável da permanência e a gestão democrática. Entretanto, ainda existe um processo para o cenário desta realidade educacional para o crescimento nos índices de inclusão na Educação Básica, no Ensino Superior, dentre outros. O que Abreu (2019, p. 56) nos permite depreender que uma importância fundamental da inclusão é a entrada de alunos com deficiência na educação e questionar de modo direto as políticas que segregam determinados sujeitos da ampla vida em sociedade.

O estudo de Santos (2015) nos apresenta as transformações da acessibilidade arquitetônica (física) e pedagógica, por meio das legislações sobre inclusão, em uma escola

pública de um município em Minas Gerais, para recebimento do aluno PEE, não foi garantia para os direitos da aprendizagem deste grupo, embora a escola fosse referência em inclusão. Santos e Abreu nos fazem refletir de que alternativas devemos usar para fazer valer as leis, Sentimos esta preocupação em boa parte dos excertos aqui discutidos.

Villas Boas (2014) articula a relevância que a acessibilidade tem na vida das pessoas com deficiência, ressalta sua importância para a autonomia, a conquista de direitos, o bem-estar pessoal com a inclusão social dessas pessoas. Sem acessibilidade, as pessoas com deficiências estão excluídas do convívio social mais amplo e, portanto, da possibilidade de trocar saberes e experiências.

Dialogando com Nascimento (2013), inexistente Pedagogia sem ensino-aprendizagem, pensando que a aprendizagem é constitutiva do humano, e que a escola deva repensar e/ou ressignificar seu saber/fazer, faz-se mister investir nas potencialidades de seus educandos.

A *Omnilética* da Inclusão em Educação se dá quando: se apoia a todos para, que sintam que pertencem à escola. Aumenta a participação de crianças jovens e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais. Aprende com a redução das barreiras de modo a beneficiar crianças, jovens e adultos. Vê as diferenças entre crianças, entre jovens e entre adultos como um recurso para a aprendizagem. Reconhece o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de alta qualidade em sua localidade. Estrutura as escolas para funcionários, pais/responsáveis, crianças, jovens e os adultos. Reduz a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação desses alunos (BOOTH & AINSCOW, 2011).

A inclusão deve reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente. Articular a educação a realidades locais e globais. Enfatizar o desenvolvimento dos valores e êxitos da comunidade escolar. Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades. Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social. A seguir a frequência e análise da palavra Inclusão no Curso de Extensão do OEERJ de 2017.

4.2.3 Curso de Extensão do OEERJ de 2017: A Diversidade em Sala de Aula: Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão

ANOS	Frequência e % das vezes em que a palavra “Inclusão” foi enunciada pelos/pela				Total de participantes
	Cursistas		Equipe de Pesquisa		
	Freq	%	Freq	%	
2017	98	35	283	65	381(100%)

Fonte: Bloco 2017

No Bloco da transcrição do curso de extensão de 2017 foram selecionadas nove inserções das narrativas das pesquisadoras que representam o que se faz necessário para que se dê a inclusão; e onze inserções das participantes representativas da referida palavra. Iniciamos com os depoimentos da Equipe de Pesquisa do curso de 2017 e ao final das inserções dos pesquisadores são tecidas considerações complementando os excertos das/os pesquisadoras sobre como se constrói a inclusão. A alta frequência da palavra Inclusão se deu, também, pois apareceu em todos os encontros deste curso.

[...] ou seja, a inclusão em educação é uma proposta onde todos os sujeitos possam ter voz, todos sejam agentes do processo educacional, todos sejam bem-vindos e todos sejam capazes de identificar as ações que contrariam os direitos individuais, a diversidade e o exercício pleno da cidadania (UFRJ, BLOCO OEERJ, 2017, 1º Encontro, 31/03/2017, Inclusão: Conceituação, Práticas, Diferenças e Família, Pesquisadora 01).

Isto porque, conceitualmente, sua definição de inclusão ultrapassa aquela restrita à Educação Especial para pensar as desigualdades, os fatores de exclusão e as discriminações (UFRJ, BLOCO OEERJ, 2017, 2º Encontro, 12/05/2017, Inclusão, Desigualdades e Diferenças, Pesquisadora 01).

No que tange à inclusão a partir do referencial das diferenças, é preciso que a gente entenda que ao mesmo tempo que elas nos igualam como seres humanos, porque todos somos diferentes, elas também nos diferenciam ainda mais por sermos diferentes (UFRJ, BLOCO OEERJ, 2017, 2º Encontro, 12/05/2017, Inclusão, Desigualdades e Diferenças, Pesquisadora 01).

As três contribuições da Pesquisadora 01 nos fazem refletir que inclusão é para todos, indo além da Educação Especial, acarretando a existência de uma igualdade que admita e adote as diferenças, sem que estas evitem, desistam, insistam e reiterem as desigualdades, que negam as oportunidades, as igualdades de condições para todos.

[...] nós vamos falar sobre Marco Legal hoje da Educação Especial, mas mostrando que toda hora aparece uma lei nova, inclusive uma lei que revoga a anterior, porque isso, porque não existe a inclusão natural como você falou (UFRJ, BLOCO OEERJ, 2017, 3º Encontro, 26/05/2017, Marco Legal das Políticas Nacionais, Pesquisadora 02).

A pesquisadora 02 nos aponta a demanda de conhecermos as legislações sobre as temáticas com que trabalhamos, a fim de que introjetemos a procura da inclusão, cotidianamente, propiciando a busca de alternativas para atuarmos em todos os contextos sociais, a partir da inclusão vivenciada na escola, mediante a articulação de todos os profissionais que trabalham nesta instituição com alunos, responsáveis e comunidade.

[...] até hoje nós temos países em que meninas não podem estudar, então esses

países contrariam uma declaração internacional que é uma decorrência daquela resolução da ONU em Jomtien (1990), então inclui-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua, crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, ou crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais, como uma escola em Brasília que ficava próxima a uma casa de detenção de jovens em conflito com a lei, e um acordo desta casa com a escola e os jovens passaram a frequentar a escola, apenas os pais das outras crianças não sabiam exatamente, para evitar a discriminação, o preconceito, a culpabilização, se sumisse uma borracha "ah, deveria ter sido aquele que roubou", já há um preconceito, então esse acordo ficou valendo e foi uma experiência bem sucedida de inclusão (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 5º Encontro, 14/07/2017, Políticas Internacionais, Pesquisadora 01).

A Pesquisadora 01 demonstra que embora tenha sido sancionada a Declaração da ONU, em 1990, sobre a Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, ainda existe a cultura de quem deve ou não estudar. Usaremos o singular para narrar um fato acontecido na década de 1980, em uma escola no bairro de Lins de Vasconcelos, na zona norte do município do Rio de Janeiro. Eu pertencia ao grupo de Psicologia Institucional, que atuava nas escolas da atual 3ª CRE, neste caso, acompanhava as turmas de Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, discutindo as necessidades deste grupo para a implementação e aprendizado da leitura.

Uma das vezes que lá estive, aguardava em um corredor o início da reunião e ao meu lado encontrava uma avó que havia sido chamada pela Orientadora Educacional para conversar com ela sobre o neto. Ela não sabia quem eu era, e começou a dizer: “Eu digo para o meu neto que ele precisa estudar para conseguir um bom emprego, se fosse mulher, não precisaria estudar, porque mulher lava, passa, cozinha, faz faxina, sempre tem emprego”.

Esta senhora cuidava dos netos para as filhas trabalharem e apresentou ausência de conhecimento sobre a igualdade de direitos, independentemente da orientação sexual. Daí a demanda do trabalho conjunto entre escola e família, como saber de suas crenças, como informar das legislações nacionais e internacionais que tratam da importância da educação. Selikovitz (2001), nos mostra da importância da educação, hoje, pela exigência da proficiência nas habilidades acadêmicas tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, pois todo e qualquer trabalho, atualmente, além de técnico, qualificado é competitivo. Voltando às inserções:

[...] movimento da *omnilética* no sentido do movimento de se buscar sempre algo mais, não ficar paralisado diante do desconhecido. [...] todas apresentaram na síntese dos trabalhos de manhã a mudança das prefeituras, intervindo no planejamento que elas vinham fazendo até então e depois de uma forma muito veementes a Bianca e a Gisele colocaram aqui no final sabe o quanto quer dizer o quanto que elas precisam trabalhar com as novas feituradas que está dando certo e o que não está. Ninguém está excluindo o pensamento

do novo mas também que tenha a contrapartida de levar o que está dando certo, foi isso aí no planejamento de vocês e quero parabenizar Quatis e Bianca e Gisele em São João de Meriti, pois vocês foram além da Educação Especial, vocês trouxeram além do público da EE, vocês trouxeram também os quilombolas, a Sexualidade, outros marcadores como gênero e sexualidade e a questão racial (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 6º Encontro, 11/08/2017, Políticas Regionais com as Internacionais, Inclusão e Legislação, Pesquisadora 03).

o Brasil tem aproximadamente 403.200 trabalhadores com deficiência ocupando vaga de empregos formais, se é vaga de emprego formal é sinal que ele tem carteira assinada, [...] nós ainda temos muito o que conquistar sabe, mas as leis que existem servem de impulso para que os candidatos encontrem oportunidade de emprego e sejam inseridos no mercado de trabalho, se a pessoa que tiver a deficiência for procurar o trabalho e souber dos seus direitos ele vai conseguir [...] é bom lidar com pessoas diferentes, porque a gente aprende. A gente só vai aprender a lidar com qualquer outra pessoa se conviver com ela (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 8º Encontro, 15/09/2017, Público da Educação Especial e o Mundo/Mercado do Trabalho, Pesquisadora 03)..

[...] nós fomos na Câmara Municipal do Rio de Janeiro em maio, pois houve uma seção do Plano Municipal de Educação, estava presente a Direção do Instituto Helena Antipoff e pela área acadêmica foi a professora Mônica Pereira dos Santos que discorreu por 20 minutos, sintetizando as metas do PNE 2014-2024, chamando atenção para os detalhes. Embora tenha tido algumas questões acaloradas sobre o desentendimento do que seja uma escola, pois alguns pais não entendem por desconhecerem, veem a escola como tutela [...] a pessoa ficar na escola sem a terminalidade, mas a terminalidade não é terminou e vai embora, é por exemplo: terminou os anos iniciais terminou os anos finais aí passa para o estado foi para o Ensino Médio, ingressou na universidade Por que nós tivemos várias terminalidades educacionais em nossas vidas e que continuemos estudando. [...] isso foi mal interpretado, o que as mães e os pais entenderam por determinado tempo é que seus filhos teriam de sair das escolas, mas era para estudarem em outras escolas e isso foi muito debatido. O vereador que mediou foi o Tarcísio Mota [...] foi de uma sensibilidade, conseguindo com que todas as pessoas falassem [...] (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 9º Encontro, 29/09/2017, Terminalidade, Pesquisadora 03).

Os próximos três excertos da Pesquisadora 03 manifestam a visão de qual é a realidade do público da Educação Especial (PEE), com relação ao trabalho e à terminalidade. O 2º excerto nos leva a refletir sobre o Censo do IBGE (2010), onde, demograficamente, 190.732.694 fomos pessoas, sendo 403.200 PEE trabalhando. Este mesmo censo contabilizou 14,5% (27.656.240) de pessoas com algum tipo de deficiência. Os que trabalham segundo o IBGE representam 0,21% da população brasileira em 2010 e 1,46% das pessoas PEE.

O 3º excerto nos apresenta a explicitação pela Coordenadora do LaPEADE das metas do PNE de 2014 para o Plano Municipal de Educação, que estava sendo elaborado em 2017, e os debates foram acalorados, desde os pais e mães que desejavam uma Sala de Recursos Multifuncionais por escola na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, à mãe que desconhecia

ou negava o Transtorno do Espectro Autista do Filho, até pais e mães que exigiam um ensino para seus filhos sem terminalidade e que a escola os tutelasse enquanto fossem vivos, rejeitando a inclusão.

O 1º excerto nos leva a pensar sobre a *Omnilética* sobre uma escola para a inclusão. Silva (2017) nos leva a pensar na concepção de uma gestão que se importe para além de resultados, metas e técnicas, mas com o bem-estar do PEE, com a participação do outro. Que aprimore a visão para a diferença e a diversidade, sem discriminações, estereótipos, exclusões, preconceitos e limitações, tanto nas relações de trabalho, quanto na área da mediação entre as políticas públicas e a escola.

Sob a ótica da *Omnilética*, a gestão de uma escola pode produzir com todos os seus participantes alguns valores para a Inclusão em Educação, elencados por Booth & Ainscow (2011), tais como: a aprendizagem, a identificação da diferença e da diversidade, a participação, o respeito, dentre outros.

[...] as categorias de tecnologias assistivas são: auxílios para a vida diária; a comunicação alternativa ampliada; recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambientes (controles remotos), projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios para pessoas com cegueira e com baixa visão; auxílios para pessoas com surdez; dentre outras, que contribuem para a qualidade de vida e a inclusão social dos indivíduos (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 12º Encontro, 24/11/2023, Tecnologias Assistivas, Pesquisadora 02).

A inserção da Pesquisadora 02 nos apresenta a importância da escola propiciar os recursos pedagógicos acessíveis, a fim de que os alunos PEE tenham as mesmas oportunidades para concorrerem em pé de igualdade com os demais colegas sem deficiência, conforme preconiza a LBI (2015).

A seguir, as inserções das participantes do OEERJ 2017 sobre Inclusão. A aproximação de diferentes bairros e municípios do Estado do Rio de Janeiro nos trouxe nossas experiências, indagações, reflexões sobre a temática, a partir de nossas diferentes vivências, entendimentos e referenciais, trocando nossos saberes, como acontece ao tratarmos de Inclusão em Educação.

Ou seja, a inclusão em educação é uma proposta onde todos os sujeitos possam ter voz, todos sejam agentes do processo educacional, todos sejam bem-vindos e todos sejam capazes de identificar as ações que contrariam os direitos individuais, a diversidade e o exercício pleno da cidadania (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 1º Encontro, 31/03/2017, Inclusão: Conceitos, Práticas, Diferenças e Famílias, Profª 01).

A questão das famílias e mostrar a elas que a inclusão não é um bicho de 7 cabeças (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 1º Encontro, 31/03/2017, Inclusão: Conceitos, Práticas, Diferenças e Famílias, Profª 02).

Outros objetivos, envolvem organizar a escola para a inclusão de estudantes que apresentam diferenças significativas, diferenças corporais, cognitivas, linguísticas, étnicas. Em escolas próximas a Parati existem comunidades indígenas, e os alunos frequentam a escola, então são alunos bilíngues, porque eles frequentam um ambiente escolar que é do povo brasileiro, mas eles têm uma cultura étnica específica que precisa ser respeitada e valorizada na escola aonde eles estudam, ou seja, o que eu quero dizer é que provavelmente os municípios aqui não têm uma população indígena que frequente, mas em Parati eu vejo escolas que respeitam as festas indígenas, que tragam para o conhecimento de todos os alunos as práticas dos alunos indígenas que estão frequentando a escola, isso é o acolhimento de uma maneira geral, incluindo as diferenças que cada qual apresenta (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 2º Encontro, 12/05/2017, Inclusão: Desigualdades e Diferença, Profª 03).

A inclusão chama o que é interseccionalidade, vocês vão encontrar isso muito na literatura dos estudos culturais e também uma outra de inclusão em autores como eu por exemplo: eu venho falando nisso, interseccionalidade é compreender que cada um de nós é perpassado por várias identidades. E essa música aspas aí verdadeira de inclusão ela te compreende e deixa isso claro por isso que ela tem o foco em todo mundo porque todo mundo é múltiplo ao mesmo tempo em que eu tenho uma deficiência eu sou mulher, eu posso ser gay lésbica, no caso eu posso ser negra, posso ser uma indígena, posso ser uma Imigrante, posso ser alguém que pertence à população prisional (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 2º Encontro, 12/05/2017, Inclusão: Desigualdades e Diferença, Profª 04).

As Professoras 01, 02, 03 e 04 ratificam a Inclusão em forma de conceito; trabalhar a família para reverter o medo da inclusão de seus filhos, pensando que serão maltratados, gerando segregação, quando na realidade precisamos de desafios para superar nossas deficiências e incertezas; reconhecer as nossas diferenças físicas, cognitivas, sensoriais, linguísticas e étnicas; identificar nossas multiplicidades como seres humanos, desde ser filho primogênito até chegar ao caçula, ser profissional, ser o provedor da casa, ser de outra região ou país.

Este ano a escola vai fazer uma inclusão inversa, que vai receber o 1º ano e já vamos fazer as modificações da sala de aula pra receber este público (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 4º Encontro, 09/06/2017, Políticas Municipais, Profª 05).

A inserção da Professora 05, de acordo com Yamaguti, 2013, a Inclusão Reversa é o processo de inclusão, onde o indivíduo sem deficiência participa de programas específicos para a pessoa com deficiência. Voltando a usar o verbo no singular, vivi esta experiência na década de 90, quando trabalhava no Instituto Helena Antipoff (IHA) e acompanhava as escolas da 8ª CRE, sendo que duas eram Escolas Especiais. A Direção do IHA resolveu levar este desafio adiante.

A vivência foi que os alunos sem deficiência ficavam da Educação Infantil ao 2º ano dos Anos Iniciais, depois transferiam para as escolas regulares. O motivo para matricular era que as turmas desta escola eram menores, mas não queriam os filhos com certificado dos Anos Iniciais de uma Escola Especial, por medo de discriminações.

[...] também fizemos uma parceria com IBC onde o IBC foi para Araruama ministrar curso de Braille, curso de orientação e mobilidade e esse ano a gente não tem mais outros dois que é o alfa Braille e produção de material para dar continuidade na qualificação enfim a gente tem ações inclusivas [...], a gente desenvolve seminários para paz para família para empresas entrevistas na rádio divulgando todo o trabalho porque a gente acha importante que a sociedade conheça a inclusão a gente não acredita na inclusão apenas dentro de uma sala de aula, dentro de uma escola e a gente ainda tem muitos professores que não acreditam, então de repente a professora está lavando uma louça, está ouvindo na rádio alguma ação inclusiva que está sendo feita pelo Município. Nós fazemos as formações, nós temos projetos, visitas técnicas [...], pretendemos fechar uma parceria também com isso que a nossa demanda de aluno deficiente auditivo também é grande e uma coisa interessante é a questão do calendário inclusivo como uma política inclusiva do município né tem as datas mas tem as comemorativas datas para fazer ações da deficiência [...] a partir do ano passado a gente amarrou isso onde cada escola tem que realmente incluir dentro do calendário o calendário inclusivo Então faz parte da ação da escola um evento ou uma palestra ou um trabalho feito pelos alunos que não são da inclusão mas em prol do aluno incluído e palestra de professores e pessoas de fora sempre dentro de uma data por exemplo: esse mês é o mês do surdo Cego, então nós vamos ter nas escolas ações que mobilizem e que expliquem porque o que eu particularmente percebo no município é uma falta de conhecimento com relação a determinadas deficiências E aí a gente está mobilizando para isso [...] (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 6º Encontro, Políticas Regionais com as Políticas Internacionais, Inclusão e Legislação, Profa 06).

Uma de nossas atribuições enquanto docentes de um centro de referência na área da surdez, é compartilhar nossas experiências pedagógicas com nossos pares profissionais que são das escolas municipais e estaduais que implementam a inclusão de alunos surdos em salas de aulas regulares (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 10º Encontro, 20/10/2017, Surdez, Tipos e Práticas Pedagógicas, Profa 7).

A Professora 06 nos apresenta a importância da busca do conhecimento a partir das demandas dos alunos matriculados nas escolas e a importância de aprender a lidar com o diferente, mobilizando todas as pessoas que se encontram na escola para que se dê a inclusão, mediante a mudança das culturas de preconceitos para o acolhimento, a participação (BOOTH & AINSCOW, 2011). A Professora 07 ratifica o dever que o a Instituição onde ela trabalha tem o dever de formar e informar a todos, embora ela exemplifique no depoimento a parceria com escolas municipais e estaduais responsáveis pela Educação Básica:

No Espírito Santo implantou os professores de atendimento educacional especializado aee nas salas de recursos multifuncionais pode-se dizer que do Norte a Sul elas têm uma escola então tem uma sala de recurso ou se está abrindo [...] (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 6º Encontro, 11/08/2017, Políticas Regionais com as Políticas Internacionais, Inclusão e Legislação, Profa 08).

Esta Professora 08, partícipe, oriunda do Estado do Espírito Santo, nos trouxe a vivência da implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) em cada escola, diferentemente do Município do Rio de Janeiro, que possui 1576 unidades escolares, para 508 SRMs, atendendo três escolas cada uma. Existem 19.569 alunos PEE nas escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, sendo 7.387 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Total de PEE e o número de SRMs do município do RJ dá 39 PEE para cada Professora de AEE da SRM. Cada SRM possui apenas uma professoras de AEE.

Segundo a nota técnica 04/2014 do Ministério da Educação (MEC), não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico, e não clínico. Assim, exigir diagnóstico do estudante para declará-lo público da Educação Especial e, desse modo, garantir-lhe o atendimento de suas especificidades educacionais, é impor barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, “configurando-se em discriminação e cerceamento de direito”. O laudo se existir é complementar e não obrigatório

Pois o Atendimento Educacional Especializado é garantido aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Contudo, para ser atendido, o aluno não é obrigado a apresentar um diagnóstico. Em caso de hipótese de deficiência ou TEA, um relatório elaborado pelo professor de sala, validado pela coordenação pedagógica, com a participação de outros profissionais envolvidos, pode ser suficiente para o encaminhamento.

Entretanto, a maioria das escolas das 11 CREs da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro exigem a obrigatoriedade do laudo clínico para que o aluno se matricule em salas regulares e faça uso das SRMs. Algumas escolas dão acesso às SRMs para qualquer aluno, independentemente de serem PEE ou não. A apresentação de laudos médicos é importante para a identificação do aluno como público da Educação Especial e para a orientação do trabalho pedagógico a ser realizado, segundo a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2023).

Independentemente do aluno ser laudado ou não ele tem o direito inalienável a estudar, segundo a Constituição Federal (1988), assim coadunamos com o pensamento de Feuerstein

sobre crianças, jovens e adultos, que não tiveram oportunidades de estudar, mas que é possível fazê-lo. Feuerstein (GOMES, 2002), romeno, sobreviveu ao campo de concentração na 2ª guerra mundial. Quando a guerra acabou, este psicólogo migrou para Israel e desenvolveu pesquisas com sujeitos, em especial, crianças, privados de oportunidades culturais nos diferentes espaços sociais: família, escola, entre outros. Feuerstein constatou que crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar e de inserção cultural, em sua própria cultura, não haviam aprendido a criar estratégias, a perceber de forma lógica, a contextualizar, a memorizar, entre outras, porque não tiveram suas funções cognitivas ativadas, de maneira ampla, para enfrentar os desafios da vida.

Esta oportunidade inexistiu porque sua própria cultura não impulsionou estas crianças. Faltava-lhes um processo de mediação. Assim, Feuerstein (GOMES, 2002), elaborou um entendimento teórico sobre a aquisição do conhecimento humano onde o desenvolvimento cognitivo e a manifestação da aprendizagem são efeitos da mediação. Aí se dá a *omnilética*, a demonstração do que aprendeu e quando não o fazem, quais as estratégias para que o aluno PEE esboce o que aprendeu. Para tal, faz-se necessária uma avaliação qualitativa, que é uma prática pedagógica para a inclusão.

Então, pessoas que sofreram privação cultural, como o holocausto, a diáspora, as comunidades de baixa renda, entre outros, são frutos da falta de interação social chamada experiência de aprendizagem mediada, e não frutos da imaturidade biológica, como apregoou Piaget (1958).

[...] a gente tem visto que tem acontecido as empresas buscarem esse público, porque tem que atender essa cota, mas no entanto, eles fazem escolhas do que ele quer, do público que ele quer, então vai nos lugares e fala ‘olha a gente precisa preencher essa cota, mas a gente precisa de pessoas’ é tipo assim, dependendo da empresa, não pode ser deficiente físico, ele nunca será escolhido, é só aquele que vai produzir, mas que não vai dar tanto trabalho pra incluir ele no mercado, dentro da empresa. [...] São Paulo tem um trabalho bem legal, que tem organizações que fazem um acompanhamento dessas pessoas entrando no mercado de trabalho, e acompanham essas pessoas durante 3, 4 meses em acordo com as empresas e eles ensinam o trabalho deles, então assim, é uma experiência bem legal que acontece (UFRJ, BLOCO OEERJ, 2017, 8º Encontro, 15/09/2017, Público da Educação Especial e o Mundo/Mercado de Trabalho, Profa 09).

Já estamos, praticamente, no primeiro quarto do século 21 e encontramos barreiras para a inserção da pessoa PEE no mercado de trabalho. A própria participante apresenta onde existe acompanhamento para PEE fazer sua formação, na Cidade de São Paulo, outros locais devem ter experiências deste porte bem sucedida. Ressaltamos que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) referenda em seu Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Não sabemos o que fazer com os alunos e estamos ficando com alunos com mais de 20 anos [...] tem uma até que já está pensando em ficar noiva e não sabemos como certificá-los (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 9º Encontro, 25/09/2017, Terminalidade, Profa 10).

Esta inserção nos reporta à 7ª inserção das Pesquisadoras, em relação à discussão do Plano Municipal de Educação, onde parte dos pais e das mães querem a tutela e a filha de um deles pensando em ficar noiva. Retornamos ao Artigo 205 da Constituição de 1988 e trabalharmos a família para entender a necessidade de educar a filha para a vida, estudar, se casar, formar família, trabalhar, respaldada na Lei brasileira de Inclusão (2015).

E reconhecer que inclusão em educação é um espectro de educação social, eu acho que é primeiro o social e depois a educação, como instituição escola, porque agora os cinemas estão fazendo as sessões azuis, os museus estão fazendo sessão azul, o Aquário está fazendo sessão azul, mas porque não há outras sessões para outros grupos também? (UFRJ, BLOCÃO OEERJ, 2017, 12º Encontro, 24/11/2017, Tecnologias Assistivas, Profa 11).

A Professora 11 pensa como nós do LaPEADE, inclusão para todos, independentemente de qual seja a demanda da pessoa PEE. Considerar a complexidade e a dialeticidade do processo de inclusão em educação, a escola como um todo deve procurar, mais do que identificar, e valorizar, edificar culturas, desenvolver políticas e orquestrar práticas para além dos alunos público da educação Especial. Culturas, Políticas e Prática de Inclusão em Educação para todos os sujeitos envolvidos com a escola: da direção à portaria, articulados com todos os alunos.

A inclusão escolar deve ultrapassar os muros da escola, por ser ação pedagógica, política, cultural e social, que procura igualdade sob a ótica dos direitos de todos os alunos de compartilharem esse espaço institucional, aprendendo e participando sem exclusão. No entanto, entendemos que a política intervenha e atravesse as práticas de acolhimento do aluno PEE, nas escolas. As inserções nos mostraram, durante os três anos, que os profissionais de alguns locais manifestaram sensibilidade em lidar com a diversidade.

Percebemos que a partir de algumas políticas públicas citadas nos encontros, a cultura da inclusão começa a aparecer, dando origem na comunidade da escola à prática do acolhimento e da observação do crescimento cognitivo dos estudantes. Percebemos, também os desafios e as possibilidades que surgem no espaço escolar em relação à inclusão dos alunos público da Educação Especial (PEE).

As escolas estão começando a mostrar suas organizações políticas e juridicamente em seus projetos políticos pedagógicos em prol da inclusão, embora as políticas públicas para a educação, particularmente a especial manifestem contradições, tais como: a falta de articulação entre a Professora de AEE e as Professoras das classes regulares.

O apoio do Estado, em níveis federal, estadual e municipal, para fazer cumprir as exigências das leis sancionadas, como por exemplo a Lei Brasileira de Inclusão, LBI (2015), se utilizando das cinco acessibilidades: atitudinal, cognitiva, comunicacional, física e tecnológica, para a inclusão, explicitadas anteriormente.

Ter o intérprete de Libras (BRASIL, 2010), mediando os alunos com surdez e a professora, trocando experiências de como o estudante aprende, por meio da acessibilidade comunicacional. Outras modalidades de deficiência e transtorno também necessitam de mediadores, entretanto a realidade é que no público inexistente concurso público para este cargo. Fazem uso de estagiários de Pedagogia no estágio não obrigatório remunerado, convocando alunos do 2º ao 4º períodos, porque do 5º-8º os estágios são obrigatórios.

Na acessibilidade cognitiva, temos a meta que trata do tema no atual PNE (BRASIL, 2014), como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é:

“Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional para a inclusão, de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

O entrave para a inclusão são as palavras “preferencialmente, [...] classes ou escolas especializadas”, que abre espaço para que as crianças, jovens e adultos PEE, com deficiência e transtornos permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais. Quando o Decreto número 10.502/2020 foi sancionado, referendou estes espaços segregadores tais como escolas e classes especializadas; e escolas e classes bilíngues para surdos especializadas (Caput 1, Art, 2º, Incisos VI-IX), as quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em LÍBRAS como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da LÍBRAS.

Ao invés de segregá-los, mantê-los nas escolas regulares, com o desafio da aprendizagem na convivência de ser ou não ser PEE. Esse Decreto foi suspenso, mas ainda não foi revogado no novo governo a partir de 01/01/2023.

Na acessibilidade física, todos os aspectos urbanísticos, arquitetônicos e ergonômicos devem ser acessíveis, independentemente de ser PEE ou não. A construção de prédios para

habitação, saúde, escola, locais de compra de alimentos, farmácias dentre outras construções acessíveis (BOOTH & AINSCOW, 2011, pg. 36;). Segundo Lombardi e Sahr (2014) pesquisaram a demanda habitacional, em Ponta Grossa, Paraná, semelhante a qualquer outro município do Brasil, de pessoas com baixo poder aquisitivo, incluindo o PEE.

Estas autoras (2014, p. 5) apontam, ainda, “[...] a construção dos conjuntos habitacionais nas periferias, atendiam à lógica da exclusão, preponderou/prepondera nas políticas habitacionais brasileiras”. Este exemplo comprovou a inclusão excludente das políticas habitacionais. Este grupo de menor poder aquisitivo, por um lado é incluído nas políticas públicas, entretanto, por outro lado, é excluído pela inexistência de benefícios decorrentes da urbanização.

Estas autoras, também, apontaram que a partir de 2009, na política habitacional de “Minha Casa, Minha Vida” acessibilizou a residência para a pessoa com deficiência física, que usava cadeira de rodas, sem rampa na entrada. No entanto pessoas com deficiência visual ou auditiva se candidatavam às casas sem acessibilidade. Estas experiências nos mostram que os avanços para a inclusão existem, mas há um longo processo para a minimização das barreiras físicas.

Vale ressaltar a existência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que é responsável pela elaboração das Normas Brasileiras (ABNT NBR), elaboradas por seus Comitês Brasileiros (ABNT/CB), Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e Comissões de Estudo Especiais (ABNT/CEE).

A Norma 9050 trata sobre Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e acessibilização do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. Estas normas são elaboradas por engenheiros e sua 1ª Edição da ABNT NBR 9050 ocorreu em 1985, há 38 anos, normatizando a construção acessível para a inclusão de todas as pessoas, já era hora das construções terem incorporado estas normas em quaisquer construções urbanísticas e arquitetônicas, independentemente das interseccionalidades: localidade, condição econômica, faixa etária, dentre outros.

No estabelecimento dos critérios e parâmetros técnicos foram consideradas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos, como próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, bengalas de rastreamento, sistemas assistivos de audição ou qualquer outro que venha a complementar necessidades individuais. Esta Norma visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior

quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção.

Investir na formação continuamente em todos os profissionais da educação lotados na escola, para além do professor. Para este profissional, a sala de aula é um lugar de pesquisa, para ressignificar as nossas práxis. Outro desafio é minimizar a ação do *bullying* na escola, debatendo as ações para inclusão do porteiro à direção, com a participação dos alunos, sendo PEEs ou não, juntamente com as famílias de ambos os grupos, minimizará os preconceitos, porque esta ação se dá pelo desconhecimento. Quanto mais ignorância, mais discriminação.

A família necessita ressignificar a visão quanto ao aspecto da identidade/rótulo da deficiência de seus filhos, ajudando-os a superar a ótica de limitados e o capacitismo, enxergá-los como pessoas potenciais na transformação da sociedade capitalista e meritocrática. Assim, a matrícula do aluno PEE em turma regular e a articulação com a família devem ser combinadas por meio desta aproximação, em uma relação de troca de saberes, fazeres, informação e confiabilidade, que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno.

Outra aproximação que deve existir em todas as escolas, sendo pontuada nesta Tese de Doutorado durante os três cursos de extensão, é aquela entre as professoras de salas comuns e as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para ser mais explícita, estreitar a relação destas duas profissionais para além, incluindo todos os profissionais da escola: da equipe gestora, funcionários técnicos, de serviços gerais e outros que estiverem na instituição. Damasceno (2010, p. 143) ratifica nossa narrativa ao enfatizar a importância da “[...] resistência à previsibilidade posta na sociedade que tende a classificar/categorizar os indivíduos para dominá-los”. Esta recepção ao diálogo entre a família e todos os profissionais que trabalham na escola, na perspectiva para a inclusão, se volta para gerar espaços emancipatórios para todos. Damasceno (2012, p. 19) reflete, também:

[...] é possível se pensar uma práxis educativa resultante do permanente exercício intelectual crítico, a qual se contraponha a “indiferença frente ao objeto” e oportunize [...] a constituição de uma dimensão humana e pedagógica para além do currículo de mercado, do reprodutivo, do privado, da mesmice e da modelagem educacional”.

Enfatizamos o autor Damasceno ao salientarmos que a responsabilidade e o envolvimento de toda a comunidade da escola seja fundamental, porque o processo de inclusão do aluno PEE é uma política de ressignificação constante de atitudes, diante das diversidades que existem na sociedade. Outrossim, apreciamos o trabalho colaborativo, a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento do processo de

ensino e aprendizagem de modo relevante, indo além da figura da professora do AEE.

A inclusão do aluno PEE para além da escola é uma razão infundável para a construção, mediante ações e políticas pertinentes para ressignificar a escola, independentemente das demandas e dos desafios, com o objetivo de caminhar rumo a práticas cada vez mais para a inclusão.

Durante a prática de acompanhamento dos três cursos de extensão (2015-2017) da pesquisa foi possível identificar os esforços de colaboração e os momentos de conflito vividos durante os encontros pedagógicos e as estratégias de narrativas usadas para persuadir e convencer as colegas participantes que poderia se constituir como barreiras à autonomia e à participação pedagógica, por conta de que cada participante possui suas culturas, políticas e práticas. Assim:

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 2003, p. 240).

Geertz pensa que a cultura seja formada por construções simbólicas. Para ele, “a análise cultural é [...] incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (GEERTZ, 2008, p. 39). Essa perspectiva semiótica que o autor utiliza para explicitar como é que o ser humano interpreta o entorno/ambiente que o envolve, como elabora o conhecimento e os significados, nos aponta para uma abordagem interpretativa do seu estudo, se comprometendo “com a visão da afirmativa etnográfica como essencialmente contestável” (idem). A cultura, então, é vista como uma ciência interpretativa, à procura de um significado. Segundo Geertz (2008, p. 39):

[...] assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície.

Compartilhando do pensamento de Marx (1977) que nos diz:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (MARX, 1977, p. 118-119).

Carneiro (2017) nos expressa que a perspectiva *Omnilética* proporcionou entendimento

das culturas como processos dialéticos e complexos, em que se pense nas mudanças manifestas de maneira observável ou apenas pressentidas, que se apresentem de forma oculta, quantitativas ou qualitativas, e que possam ocorrer de modo gradual ou repentino, se apresentando na forma de saltos de um estado de coisas para outro como resultado da junção de uma série de saberes relacionados com as políticas e as práticas de cada um.

Como por exemplo, uma escola, que pretenda atingir de forma gradativa e consistente crescentes índices de inclusão, aumentar as possibilidades de enfrentamento das barreiras excludentes, não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação.

A narrativa da cursista, por ser flexível, costuma aceitar a intervenção das outras participantes, o que costuma dar mais movimento a esse contato entre cursista e demais colegas, trazendo para a narrativa a possibilidade de ser dialética, a qual está sempre relacionada, simultaneamente, aos meios disponíveis (culturas) e aos objetivos a alcançar (políticas e práticas).

De acordo com Santiago e Santos (2015, p. 490), “quando olhamos *omniléticamente* para o discurso [...], percebemos que há uma série de fatores atuando, visíveis e invisíveis (dialética), que podem levar, exponencialmente, a variadas novas proposições e mudanças (complexidade).” Com esse entendimento, podemos encontrar embutidos nos argumentos dos professores aspectos não externalizados, mas já presentes nas suas culturas, políticas e práticas. A ideia é que não tenhamos um modo único de enxergar os fenômenos sobre inclusão em educação e muito menos tenhamos uma resposta final para os mesmos. Assim, a nossa única proposição é apresentar compreensões possíveis desses fenômenos.

Refletir sobre os caminhos a serem seguidos, nas soluções a serem dadas para que esse tipo de sentimento não volte a ocorrer, probabilidades de novos caminhos a serem adotados vão surgindo, ainda que não tenham sido verbalizados naquele momento, o que representa a dimensão da complexidade. E esta complexidade, como aponta Morin (2015), surge como uma dificuldade.

O pensar dialético e complexamente aqui nos remete a enxergar as oposições de ideias presentes em um ambiente marcado por diferentes interesses, o que implica em relações que são dinâmicas e provisórias em um contexto histórico e social, como a escola, dentro da estrutura da Secretaria de Educação nos noventa e dois (92) municípios do estado do Rio de Janeiro, permeando, a nosso ver, as dimensões culturais, políticas e práticas daquele espaço. Nessa fala específica, é possível ver a tridimensionalidade com a qual a *Omnilética* trabalha. Pensamos que a assimilação dos valores pela comunidade escolar (ou seja, que todos tenham

sua cultura afetada) é importante para que as práticas reflitam tais valores.

Uma visão *Omnilética* da situação nos instiga a pensar que uma mudança de cultura se constitui pelas múltiplas relações que se estabelecem e se contrapõem em um dado contexto. Existe ainda a possibilidade de isso ser uma resposta à questão da comunicação, nessa perspectiva específica de conhecer as políticas da escola,

Algumas inserções das participantes, no Capítulo IV, indicaram a falta de comunicação (política e prática institucionais) como um problema, mas, ao mesmo tempo, de maneira contraditória, deixou de permitir que as cursistas participassem do OEERJ (2015-2017), o que exemplifica a tessitura dialética das contradições vividas dentro da escola.

Complexificando, as cursistas demonstraram que estavam a procurar saídas, a abrir portas, mesmo que de forma mínima, que as auxiliassem a mudar essa verticalização existente nas relações. *Omnileticamente*, isso veio contrapondo algo que estava institucionalizado, desde a criação da Escola, a não garantia de participação de todos. Existe, ainda, o reconhecimento por pensar a inclusão como indo além da questão da acessibilidade e de outras questões. A complexidade, como sinaliza Morin (2015), sempre tem relação com o acaso e, consequentemente, com a incerteza.

Para além da oposição (dialética), no entanto, existem outras possibilidades (complexidade) e, pensando complexamente, é possível enxergar também um movimento que se preocupa com o que ainda não surgiu, pois a realidade se modifica e, por conseguinte, o novo pode e vai surgir (MORIN, 2015), como exemplo, as leis existem, mas não são cumpridas. Morin (2015) em seus escritos sobre a complexidade, nos indica que os acontecimentos não ocorrem separadamente, e nenhum fenômeno pode ser analisado independentemente de seu contexto que, por sua vez, está inserido em um panorama que é global.

Na perspectiva *omnilética* e a sua característica inquisitiva que, como aponta Santos (2018), “implica em um exame crítico, em uma investigação consciente e na tomada de posicionamentos (ainda que reconhecendo que podem ser provisórios)” (p. 41), que garantir esse movimento da e na Escola se daria, mais provavelmente, se houvesse o (re)conhecimento dos sentidos de inclusão construídos pelas participantes. Na perspectiva *Omnilética*, ainda, Santos (2018) nos propõe resgatar os sentidos que refletem a realidade, a rotina, os anseios e temores das cursistas, para não perderem de vista a avaliação e a inclusão.

A seguir as conclusões.

CONCLUSÕES

Neste momento, peço licença aos leitores e leitoras e volto a utilizar o pronome pessoal na primeira pessoa do singular. Levar a cabo o estudo no porte de uma Tese nunca foi tarefa fácil. E fazê-lo, enquanto se atravessa uma Pandemia, que trouxe consigo toda sorte de sofrimentos e desequilíbrios para nossa vida cotidiana, incluindo a minha, tornou tudo desafiador e, porque não dizer, difícil mesmo. Nestes últimos anos perdi meu pai antes de ser aprovada no exame de doutoramento, perdi minha mãe seis dias antes de defender esta Tese de Doutoramento, perdi amigas e amigos, adoeci de várias coisas e me tornei praticamente com cegueira.

Não trago essas notícias para me justificar pelo atraso a que fui submetida por conta desses imprevistos. Trago-os para dizer que, apesar – e talvez por causa mesmo – de tudo isso aprendi, com gratidão, a redobrar minha força e nunca, em momento algum, me permiti desistir de finalizar este objetivo. Aprendi que é possível, precisa ser possível, “fazermos das tripas, coração”. E é com esse coração que, ao assumir a responsabilidade de não desistir do meu sonho, nem mesmo enquanto sofro, me inspiro na força e resistência de meus amados familiares, os que se foram e os que aqui estão, para olhar para trás e ver que realizei mais um sonho.

Como toda construção científica, este doutoramento iniciou comigo em um estado em que eu queria tudo. Daí a dificuldade que tive para afunilar meus interesses e chegar a objetivos factíveis. Porque, apesar de já me encontrar entre a categoria dos idosos, sonho como uma jovem; invisto-me de energia como uma criança; persevero como a mulher adulta, carinhosa, altruísta, delicada e forte que me tornei e que foi – precisou ser! – resgatada tantas vezes ao longo desta trajetória de doutoramento.

Assim, com alegria, anuncio que meus objetivos foram cumpridos. Daquilo a que me propus, ou seja, levantar e discutir, à luz da perspectiva *omnilética*, as percepções de inclusão e de avaliação de grupos de professores que fizeram parte da pesquisa OEERJ pude ver que, no que tange à inclusão, apesar de ainda se ter uma percepção vinculada às deficiências, o contingente da/os participantes já demonstra a consciência de que esta é uma visão incompleta. Porque inclusão é para todos, sem exceção alguma, e isso todas/os reconheceram, ainda que caindo nas esperadas contradições.

Isso já se constitui em uma importante abertura para que cada vez mais as mudanças culturais, políticas e práticas na direção dos princípios de inclusão se façam mais presentes em nossas realidades. Pelo menos quanto aos municípios do estado do Rio de Janeiro que

colaboraram nesta pesquisa. Quanto à avaliação, identificamos que a percepção predominante é a formativa, muito embora esta também não tenha deixado de apresentar suas contradições nos depoimentos dos professores da pesquisa. A esse propósito, também foi possível observar que o tema das avaliações em grande escala, sistêmicas, é uma preocupação que atravessa – e, portanto, torna mais desafiador –, transformar as culturas, políticas e práticas escolares em uma direção mais sustentável à inclusão. E isso porque essas avaliações, sua ideação, concepção, construção e aplicação são modeladas sem a participação social, “de cima para baixo”, na maioria das vezes. Pudessem os atores da escola participar deste planejamento e execução e penso que o quadro atual seria um tanto diferente, mais orientado pela inclusão como princípio. Nesse sentido, nossa questão-base selecionada para o estudo, a saber: “Quais as percepções de avaliação e de inclusão, destinadas ao público da Educação Especial, foram expressadas pelos participantes dos cursos de formação continuada, no contexto do OEERJ, no período de 2015-2017?” está respondida, como vimos acima. Mas há mais. Descobri também que a perspectiva *omnilética* possui potencial para tornar-se base de método e análise daquilo que se produz em pesquisa. Por meio dela, pude multiplicar as hipóteses explicativas que iam surgindo sobre os fenômenos em novas hipóteses, o que condiz com o âmago da *Omnilética*: produzir mais perguntas do que respostas, trazer a incerteza para e considerar as totalidades culturais, políticas e práticas, visíveis e nas entrelinhas, majoritárias e minoritárias, especuladas e factuais, como parte do centro dos debates quando se trata de fazer ciência. Isso, para nós, lapeadeanes, é um ganho inestimável.

Desta trajetória de doutoramento e sua pesquisa percebi, ainda, como já insinuado no início destas conclusões, que cometemos erros. O principal deles, alheio à nossa vontade, foi o tempo. Ou a falta dele, melhor dizendo. O tempo (que deixamos de ter ao sermos atropelados pela Vida e pela Morte), implacável, para que pudéssemos aprofundar ainda mais nossas análises, nossa construção de dados, nossos desejos, enfim. E vejam que iniciei todo o processo muito bem organizada! Por fim, mas não menos importante, gostaria de destacar o que poderíamos ter feito de diferente, de melhor, com o intuito de inspirar novos doutorandos e pesquisadores. Um primeiro aspecto diz respeito ao já mencionado tempo. Fazer pesquisa é para quem o tem. Daí que, mesmo estando bem planejado, é importante tentar obter uma licença, pelo menos parcial, para que se consiga lidar com os atropelamentos da vida, já que eles sempre existirão. Eu não pude ter esse privilégio de obter uma licença em meu trabalho, de forma que fiz toda a Tese enquanto trabalhava (e muito).

Um segundo aspecto trata-se de complementar o trabalho com metadados com algum trabalho de campo que atualize, ou permita uma discussão mais atualizada, do que se está a

discutir. Não é que não tenhamos feito isso. Fizemos, mas a partir de uma leitura documental (de novas políticas públicas, o que nos permitiu apenas um comentário mais aprofundado, mas nada além disso). Se pudermos ouvir atores sociais (em nosso caso, da escola) em tempo o mais próximo possível ao da defesa, teremos uma forma de comparar narrativas em conjunção com novos acontecimentos políticos, práticos e culturais do contexto analisado. Isso, certamente, enriqueceria a pesquisa ainda mais.

Um terceiro e último aspecto que gostaria de enfatizar refere-se à ideia geralmente associada à ciência “tradicional” de que estudos têm que ter respostas concretas. Entendemos que não. Para nós, estudos precisam apresentar mais dúvidas e perguntas. Porque a certeza é impossível quando se trata de investigar fenômenos humanos e sociais. Nem mesmo a melhor análise estatística pode garantir respostas certas. Por que, então, deveríamos tê-la como expectativa? Tenhamos a coragem de abandonar a urgência por respostas “confiáveis” e tratemos de nos dedicar ao exercício da descoberta das inúmeras respostas possíveis. Ter um quadro de totalidade nos parece muito mais fértil do que um de respostas “certas”.

O tema desta Tese de Doutorado, que a avaliação e a inclusão que queremos e buscamos hoje, pode não ser a mesma amanhã. E esse é justamente o caráter infundável da reflexão *Omnilética*, que nos mostra que fazer inclusão é perceber sua relação intrínseca com a exclusão, e a imprevisibilidade com que esta se apresenta em um mundo que pode ser lido e interpretado por meio das dimensões culturais, políticas e práticas, que se entrelaçam dialética e complexamente o tempo todo, como nos propusemos a fazer no contexto do OEERJ. Desse modo demonstra uma preocupação com culturas e políticas que transmitam práticas que atendam à diversidade humana.

A perspectiva *Omnilética*, ainda pouco explorada e conhecida no meio acadêmico é uma forma de ver e entender os fenômenos relacionados à avaliação e à inclusão. A compreensão de que a vida, de um modo geral, se manifesta a partir de culturas, políticas e práticas, foi o primeiro entendimento para começar a refletir sobre a avaliação e a inclusão no OEERJ.

Em seguida, a busca pela totalidade, que se estabelece na composição das partes e das relações complexas, que necessitam ser (re)conectadas, me fez compreender a maneira com a qual vínhamos analisando os fenômenos nos cursos do OEERJ. E esse modo de enxergar nos parecia cada vez mais apropriada por conta da multiplicidade de vertentes que nos apontava, inclusive, uma multiplicidade que se refazia a cada nova olhada, parecendo nunca ter um fim. Mas cada vez mais completa, cada vez mais perto de uma totalidade, ainda que repleta de contradições e incertezas, as quais, por sua vez, acrescentavam novos olhares a essa busca em que tudo se relaciona e se transforma o tempo todo, em movimento.

O conhecimento produzido nesta Tese de Doutorado foi mostrar que se a avaliação e a inclusão, forem colocados como metas institucionais (dimensão política), e forem trabalhados (cultural e praticamente), teremos, embora não temos como prever ou afirmar (em consequência da dialeticidade e complexidade que nos cerca), outra educação e, possivelmente, outra sociedade. Uma sociedade para a inclusão, envolvida, reflexiva, responsável, democrática e na qual caibam todos com suas singularidades.

Ter sido pesquisadora externa da pesquisa matriz do OEERJ (2015-2016) e depois, como doutoranda (2017), elaborar uma Tese de Doutorado, proporcionou aprendizagens, desafios e ressignificações. Aprendizagens porque em educação, todos os dias são novos dias em todos os contextos da escola, e de outros espaços que lidam com educação. Desafios, porque você debate inclusão com seus pares e estes são excluídos diariamente das decisões da escola, mediante a equipe gestora e outras instâncias superiores; e diante de deste quadro, temos de ressignificar nossas práxis diante destas situações, tendo como meta jamais desistir, sempre resistir e, *omnileticamente*, mediante culturas. políticas e práticas dialéticas e complexas, estar em constante busca de outros trajetos para a avaliação e a inclusão.

REFERÊNCIAS:

ABREU, G. V. de. *Conversas entre Deficiência e Educação: Por uma Política da Interdependências Cotidianos Escolares. Dissertação de Mestrado*. Vitória: UFES, Pós-Graduação de Psicologia Institucional, 2019.

AGUIAR, J. F. de. *Por uma Epistemologia do Lúdico a Partir da Omnilética. Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2021.

ALMEIDA, M. S. N. de. *Reflexões Omniléticas sobre o Acesso e Permanência de Crianças Refugiadas Congolezas no Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2020.

AMARAL, M. L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO), *Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial*. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/> Acessado em 20/02/2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE NORMAS TÉCNICAS. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: ABNT NBR 9050, 03/08/2020.

ATLAS Ti. São Paulo: Software.com.br, 2019.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

_____; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, B. L. G. de. *A Educação Inclusiva: A Deficiência como Resistência Acontecimental. Dissertação de Mestrado*. Presidente Prudente, SP: UNESP, Faculdade de Ciência e Tecnologia, 2020.

BACKES, D. D. B. *Avaliação do processo ensino aprendizagem: conceitos e concepções*. Cascavel, PR: SEED, 2013. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao_dorimar.pdf. Acesso em: 05/11/2021.

BINET, A.; SIMON, Th. *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

BLOOM, B. *Taxionomia dos Objetivos Educacionais*. São Paulo: Globo, 1972.

BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, MA, USA: Allyn

& Bacon, 1982.

BONESI, P.G.; Souza, N. A. de. Fatores que Dificultam a Transformação da Avaliação na Escola. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf> Acessado em 07/11/2021.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE/FE/UFRJ, 2011.

_____. **Index para a Inclusão**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE/FE/UFRJ, 2002.

_____. **Index for Inclusion**. Bristol, UK: CSIE, 2000.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 10/03/2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/quem_e_quem/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-diversidade-e-inclusao-secadi Acessado em 16/06/2023.

_____. **Matriz Curricular do Curso de Pedagogia PARFOR (Plano de Formação do Professor)**. Turma 2018.2-2022.1 (ISERJ/FAETEC/SECTI). Disponível em: <http://www.iserj.net/ensinosuperior/index.php/pt/ensino-pt-br/graduacao-pedagogia-parfor-pt-br/matriz-curricular-graduacao-pedagogia-parfor-pt-br> Acessado em 20/11/2022

_____. **Nota técnica do SAEB define população de referência de 2021**. Descreve método de definição da população que responderá aos testes cognitivos e questionários da avaliação. Brasília, DF: MEC/INEP, 04/10/2021, atualizado em 31/10/2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/nota-tecnica-define-populacao-de-referencia-de-2021> Acessado em 13/03/2023

_____. **DECRETO N° 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República/Ministério da Educação/Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos, 30/09/2020.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=O%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante> Acessado em 03/11/2021.

_____. **Cresce a cada Ano o Número de Crianças Atendidas pela Educação Especial no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 21/03/2019. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74371-cresce-a-cada-ano-o-numero-de-criancas-atendidas-pela-educacao-especial-no-brasil#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20alunos%20da,escolas%20p%C3%BAblicas%20do%20ensino%20regular> Acessado em 10/02/2023.

_____. **Censo Escolar de 2020**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /MEC, 2020 <https://www.google.com/search?q=n%C3%BAmero+de+salas+de+recursos+no+brasil&rlz=1C1FCX>

Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 05/10/1988. Brasília, DF: Presidência da República/Secretaria Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 25/08/2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2001.

BRITO, L. T. de. **Inclusão em Educação, Gênero e Sexualidade: um Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado.** Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2013.

CANO, I. **Nas Trincheiras do Método: o Ensino da metodologia das Ciências Sociais no Brasil. Sociologias.** Porto Alegre: UFRGS, ano 14, nº 31, set-dez/2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. Tese de Doutorado em Educação Especial.** São Carlos, SP: UFSCar, 2004.

CARNEIRO, L. A. B. **Da Universidade como Auditório e do Professor como Orador: Uma Análise Omnilética dos Argumentos de Valorização/Desvalorização da Carreira Docente. Tese de Doutorado.** Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2017.

CARVALHO, L. **Inclusão e os Labirintos da Educação.** 07/01/2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/inclusao-e-os-labirintos-da-educacao/> Acessado em 23/03/2023.

CHUEIRI, M. St. F. **Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional.** Costa Ric, MS: Faculdade de Educação da Costa Rica, v.19, n.39, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf. 06/11/2021.

CIRNE LIMA, C. R. V. **Dialética para Principiantes.** São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002.

_____. **Dialética para Principiantes.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

DA MATTA, R. **O ofício de etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’.** In: E. O. Nunes (org.). **A Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAMASCENO, A. R. **Políticas Públicas de Educação e Inclusão: Sociedade, Cultura e Formação.** In: DAMASCENO, A. R.; PAULA, L. L. de; & MARQUES, V. (Orgs.). **Educação Profissional Inclusiva: Desafios e Perspectivas.** Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

_____. **Educação Inclusiva e Organização da Escola. Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica. Tese de Doutorado.** Niterói: PPGE/UFF, 2010.

DEMO, P. **Teoria e prática da avaliação qualitativa. Perspectivas online.** Campos dos Goytacazes: Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, 2005.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1989.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Leça do Balio, Pt: 7Graus. Disponível em: dicio.com.br Acessado em 20/02/2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. Curitiba: Positivo, 2009.

FILGUEIRAS, E.M. M. F. D. e C. Reconhecimento Social dos Educadores do Ensino Superior a Distância: Possibilidades, Dificuldades e Dilema. **Tese de Doutorado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2014.

FONSECA, C. Cada Caso NÃO é um Caso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPed, Jan, Fev, Mar, Abr, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Volume I.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GLAT, R. **Auto-defensoria/auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental, uma proposta político-educacional**. Belo Horizonte: APAE, 2004. Disponível em: http://apaenet.org.br/images/apostilas/apostilas/artigos/auto_defensoria_auto_gestao.p Acessado em 09/02/2023.

GOMES, C. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed. 2002. Disponível em <https://bit.ly/2NKgRtc>. Acesso em: 05/03/2023.

GORINI, M. A. Avaliação: a construção de uma proposta em Educação Física. **Dissertação de Mestrado**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Educação, 2004.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, J. **Avaliar, respeitar primeiro avaliar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. **Pesquisa colaborativa – Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Série Pesquisa, v.17. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

JARDILINO, J. R. L. A pesquisa Educacional no Brasil, Algumas estratégias metodológicas de pesquisa sobre a formação de professores e o cotidiano escolar: a etnografia e a pesquisa

ação colaborativa. Palestra apresentada no **III Congresso Internacional sobre Pesquisa Educacional**. São Paulo: PPGE/Universidade UNINOVE, novembro de 2010.

KELMAN, C. A.; VENTURINI, A. M.; COTA, F. dos S.; GORNE, C. S. A quem cabe a avaliação dos alunos público alvo da Educação Especial? In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap. 15 (349-365).

KRAMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Mar del Plata, Argentina: V Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur. Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América Del Sur. 8-10 de Diciembre de 2005.

LAGO, M. Index para a Inclusão: uma Possibilidade de Intervenção Institucional. **Tese de Doutorado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2014.

LÊNIN, W. **Cahiers Philosophiques**. Paris, Sociales, 1965.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIEBERMAN, A. **Collaborative research: Working with, not working on**. Alexandria, Virginia State, USA: Educational Leadership, 43(5), 29-32, 1986.

LIMA, C. B. de. “Como você não é da Casa, isto não te Pertence, este Espaço não é seu...” ou Seria? Sentidos de Inclusão em uma Escola de Governo. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2019.

LOMBARDI, A. P.; SAHR, C. L. A Inclusão Excludente de Pessoas com Deficiência: do Discurso de Cidadania às Práticas das Políticas Habitacionais no Brasil. **Revista Para Onde!?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014

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

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

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. São Paulo: Eccos Revista Científica, v.4, nº 2, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2016.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **História da Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIOR, I. M. M. de L. A Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência como Questão dos Direitos Humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos.** Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 23/11/2018, v. 1, nº 1, (105-131).

MARINHO, M. T. B. Inclusão de Crianças com Deficiência nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública: Dificuldades Apontadas por Professores. **Tese de Doutorado.** São Paulo: Faculdade de Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach.** Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook eBooksBrasil.org., 1977. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/feuerbach.htm> Acessado em 16/06/2023.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos, SP: Relatório nº 4 de Atividades, UFSCar, 2014/2015.

_____. **Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** São Carlos, SP: Relatório nº 1 de Atividades, UFSCar, 2011.

_____. **Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns.** Projeto 039 Observatório da Educação. Edital 2010. **Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação, Edital nº 38/2010/CAPES/INEP.** São Carlos: UFSCar, novembro de 2010.

_____. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais em escolas comuns.** São Carlos, SP: UFSCAR, agosto de 2010.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M.C. et alii. **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, F. D. Educação Inclusiva em um Município do Interior Goiano: Análise de um Discurso. **Dissertação de Mestrado.** Jataí, GO: UFG, PPGE, 2019.

MORAES, D. A. F. de. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.;** São Paulo, v.22, n.49, maio./ago. 2011.

MORIN, E. **O Método: A Natureza da Natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2016, Volume 1.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O Método: A Humanidade da Humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O Método: As ideias, habitat, vida, costumes, organização.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O Método: O Conhecimento do Conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

NASCIMENTO, L. M.; VENTURINI, A. M.; OLIVEIRA, M. C. de; SANTIAGO, M. C. Acessibilidade: Significados nas Vozes de Professoras em um Curso de Formação Continuada. **Anais do IV Seminário Internacional Inclusão em Educação Universidade e Participação.** Rio de Janeiro: UP4, LaPEADE/FE/UFRJ, 11-13/05/2016.

_____. Formação Continuada de Professores na Perspectiva do Index para Inclusão: Educação Especial e Educação Regular em Foco. **Dissertação de Mestrado.** Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2017.

NASCIMENTO, A. P. do. Dialogando com Salas de Aulas Comuns e o Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades, Movimentos e Tensões. **Dissertação de Mestrado.** Vitória: UFES, PPGE, 2013.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.25, n.2, p.1-7, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010. 06/11/2021.

OLIVEIRA; A.A.S; LEITE, L.P. Educação Inclusiva e as Necessidades Educativas Especiais. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais.** Marília, SP: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, E. C. dos S. Saberes e Práticas no Processo de Inclusão Escolar no Município de Teixeira de Freitas, Bahia. **Dissertação de Mestrado.** Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2016.

OLIVEIRA, R. B. de. Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica: uma Análise da Participação dos Pesquisadores. **Dissertação de Mestrado.** Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.** Nova York, NY, EUA: ONU, 13/12/2006.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nova York, NY, EUA: UNICEF/ONU, 10/12/1948.

PERRENOUD, P. **Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, entre duas Lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da Criança.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PINTO, R. M. de S. C. O Desenvolvimento do Index para a Inclusão como Estratégia de Combate

à Exclusão: Instigando a Autoavaliação Institucional em uma Escola de Governo. **Tese de Doutorado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2018.

POSSA; RIOS, G.M. S.; NAUJORKS, M.I. Diagnóstico e/ou Avaliação: Matiz deste Discurso na Formação de Professores de Educação Especial. **IX ANPEd**. Seminário De Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 29/07 a 01/08/2012.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**. Para alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação. São Paulo: Loyola, 2005.

RIBEIRO, E. A. G. Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Orgs.). **The Collected Work of L. S. Vygotsky (1932)**. Problems of Abnormal Psychology and Learning Disabilities: The Fundamentals of Defectology. Volume 2. New York City, NY State, USA: Plenum Press, 1982.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Matriz Curricular da Graduação em Pedagogia do ISERJ/FAETEC/SECTI**. Disponível em: <http://www.iserj.net/ensinosuperior/index.php/pt/ensino-pt-br/graduacao-pedagogia-pt-br/matriz-curricular-graduacao-pedagogia-pt-br> Acessado em 01/11/2021.

_____ (Município) **Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/iha-estatisticas> Acessado em 16/06/2023.

_____ (Município) **Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-a-inclusao-de-alunos-da-educacao-especial/> Acessado em 13/03/2023.

_____ (Município). **Coordenadorias Regionais de Educação do Município do Rio de Janeiro**. Disponível em: https://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagem-dpge/public/arquivos/3.1_CREs_no_Municipio_do_Rio_de_Janeiro.pdf Acessado em 08/03/2023.

_____ (Município). **Instituto Helena Antipoff (IHA) (03/12/2013)**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/607-a-contribuicao-do-instituto-helena-antipoff-a-educacao-especial-no-rio> Acessado em 02/03/2020.

RODRIGUES, M. A. O Processo de Inclusão da Criança com Autismo: Mapeando Práticas Escolares e seus Efeitos. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2015.

ROGERS, C. **Freedom to Learn: a view of what education might become**. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

SÁ, A. K. L. de. Educação Inclusiva: uma Avaliação de Implementação. **Dissertação de Mestrado**. Recife: UFPE, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2018.

SALES, S. Da S. Avaliação em Educação Especial: uma Proposta Construída no Coletivo. **Dissertação de Mestrado**. Vitória: UFES, 2014.

SANMARTÍ, N. O mais importante é aprender a se autoavaliar. In: _____. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos; MELO, S. C. Inclusão em Educação: Processo de Avaliação em Questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (online)**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, jul-set/2017, vol. 25, nº 96.

_____. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645248>. Acessado em 15/06/2023.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a Construção do Conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, M. dos. Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Administração Pública: Contribuições a Partir de uma Escola de Governo. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2017.

SANTOS, M. P dos; SANTIAGO, M. C. Lobo em Pele de Cordeiro: os Pacotes Políticos no Campo da Educação de Pessoas com Deficiência e a Desestabilização da Educação para Todos. In: MARTINS, L. De A. R. **Construindo uma Sociedade Inclusiva**. João Pessoa: Ideia, 2021. (Cap. 3: 51-68)

_____. 38 + 2 ≠ 40. In: FRANCO, M. A. M. e GUERRA, L. B. (Org.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão**. Jundiaí, SP: Paco, 2018,

_____; NASCIMENTO, A. G. do; Rocha, E. da; CARNEIRO, L. A. B. O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa: uma Análise Crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, SP: Out.-Dez., 2014, v. 20, n. 4, (p. 485-496).

_____. (Org.) e Coletivo de Autores. **Dossiê: da Inclusão que temos à Inclusão que Queremos**. Rio de Janeiro: Abrace, 2016. Série Inclusão em Educação.

_____. **Práticas de Inclusão em Educação: Dicas para Professores**. 2016. Disponível em: [http:// ihainforma.wordpress.com](http://ihainforma.wordpress.com) Acessado em 26/11/2022.

_____. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: Desafios em Questão. **Revista de Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, abr-jun, 2015.

_____. **Dialogando sobre Inclusão em Educação: Contando Casos (e Descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

_____. As Múltiplas Dimensões do Currículo no Processo de Inclusão e Exclusão em Educação. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa: UFPb, Setembro de 2010 a Março de 2011.

_____; FONSECA, M. P. de S.; MELO, S. C. (Org.). **Inclusão em Educação: Diferentes Interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

_____. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação**. Niterói, RJ: Faculdade de Educação da UFF, nº. 7, (78-91), maio, 2003.

_____; SOUSA, L. P. F. A prática da educação para a inclusão. **Revista Inclusão**. Londrina, Pr: Eduel, 2003

_____. Educação Inclusiva: Redefinindo Educação Especial. **Ponto de Vista**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002, nº 3/4, (103-118).

SANTOS, R. A. dos. Inclusão Escolar: a Implementação da Política de Educação Inclusiva no Contexto de uma Escola Pública. **Dissertação de Mestrado**. Juiz de Fora, MG: UFJF, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Pública, 2015.

SARDINHA, G. da S. Impactos da Gestão Escolar no Desenvolvimento de Processos de Inclusão em uma Escola Pública de Ensino Médio no Rio de Janeiro. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SELIKOWITZ, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SILVA, A. A. de F.; ROCHA, J. G. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, MG: UFU, vol.23, n. 3, jul-set/2021.

SILVA, M. R. P. S. V. da. Gestão Democrática e Inclusão em Educação: Sentidos e Barreiras na Visão dos Membros dos Conselhos Escolas-Comunidade do Município do Rio de Janeiro. **Tese de Doutorado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2021.

_____. (Re)visitando Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação no Nível da Gestão Municipal da Educação: a 2ª CRE em Ação. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2017.

_____. Inclusão em Educação e Gestão Educacional na Perspectiva *Omnilética*. In: Santos, M. P dos. **Ensaio sobre a Inclusão em Educação**. Curitiba: CRV, 2017 (61-73)

SMYSER, B.M. **Active and Cooperative Learning**. Disponível em: www.wpi.edu/~isg_501/bridget.html Acessado em 10/02/2023

SOUZA, S. Z. L. **Diferentes visões sobre a avaliação.** (1995) Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edc01/html/avaliacao_historia02.htm Acessado em 17/03/2023.

STELMACHUK, A. C da L. Avaliação Pedagógica e Deficiência Intelectual: Formação de Profissionais de Rede Pública. **Tese de Doutorado.** São Carlos, SP: Centro de Educação e Ciências Humanas/PPGEE/UFSCar, 2017.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R.. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n.2, p. 319-336, 2012.

TINÔCO, S. Inclusão Escolar: Análise de Consensos e Dissensos entre Pesquisadores Brasileiros em Educação Especial. **Tese de Doutorado.** São Carlos, SP: UFSCar, PPGEE, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 7-10/06/1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 05-09/03/1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Omnilética.* Disponível em: www.lapeadeufrj.rio.br Acessado em 19/09/2022.

_____. **Blocão de Transcrições,** OEERJ/2017. Rio de Janeiro, 2018.

_____. **Blocão de Transcrições,** OEERJ/2016. Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Blocão de Transcrições,** OEERJ/2015. Rio de Janeiro, 2016.

VERONA. H. C. Não há medicalização da vida. In: **XV Plenária da Gestão 2011-2013.** Brasília, DF: CFP, 07/2012.

VILLAS BOAS, P. A. F. A Política Educacional do Distrito Federal e o Uso das Tecnologias no Apoio à Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência. **Dissertação de Mestrado.** Brasília, DF: UnB, PPGE, 2014.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas.** Brasília, DF: v. 12, n. 22, mar./ jun. 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf.06/11/2021.

VYGOTSKY, L.S. **A Função Social da Mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Fundamentos de defectologia.** Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

WEBERING, F. I. Acessibilidade como um Instrumento de Inclusão no Ensino Superior: UFRJ

em um novo cenário. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: FE/PPGE/UFRJ, 2020.

YAMAGUTI, E. H. Processos e Distúrbios de Comunicação. **Dissertação de Mestrado**. Bauru, SP: Faculdade de Odontologia, USP, 2013.

ANEXO



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

**Projeto de Pesquisa-formação: A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas,
políticas e práticas de inclusão.**

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de um Curso de Formação: **A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão**. O curso será realizado de 31 de março de 2017 a 24 de novembro de 2017. Serão 14 encontros, com 6 horas de duração, por dia (10-17hs).

Objetivo do estudo: Investigar e caracterizar práticas pedagógicas em todos os ambientes escolares, voltadas para a valorização da diversidade e para o desenvolvimento de culturas políticas e práticas inclusivas, visando à participação e aprendizagem de todos os alunos no cotidiano escolar, tendo por aporte teórico-metodológico o Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Os dados colhidos na presente investigação serão utilizados para elaborar artigos científicos. Porém, todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o absoluto sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação do participante e ninguém, com exceção dos próprios pesquisadores, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa.

Tendo em vista o trabalho com filmagens, fotografias e gravações de áudio, solicitamos a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em que fica assegurado seu direito de participação ou desistência do curso conforme for de sua necessidade, sem nenhuma consequência danosa aos mesmos.

Também solicitamos a autorização de uso de imagens e depoimentos, e aqueles que não quiseram permitir, mas que ainda desejarem participar da pesquisa, não serão identificados, quando utilizamos seu depoimento, seja em filme, em foto, em áudio ou ao escrevermos artigos e outros produtos originários de pesquisas desta natureza. Quaisquer outros procedimentos que os participantes considerarem necessário para que se sintam confortáveis com sua participação, poderão ser tratados diretamente com os pesquisadores, e serão acatados.

Rio de Janeiro, de de 2017.

Assinatura