

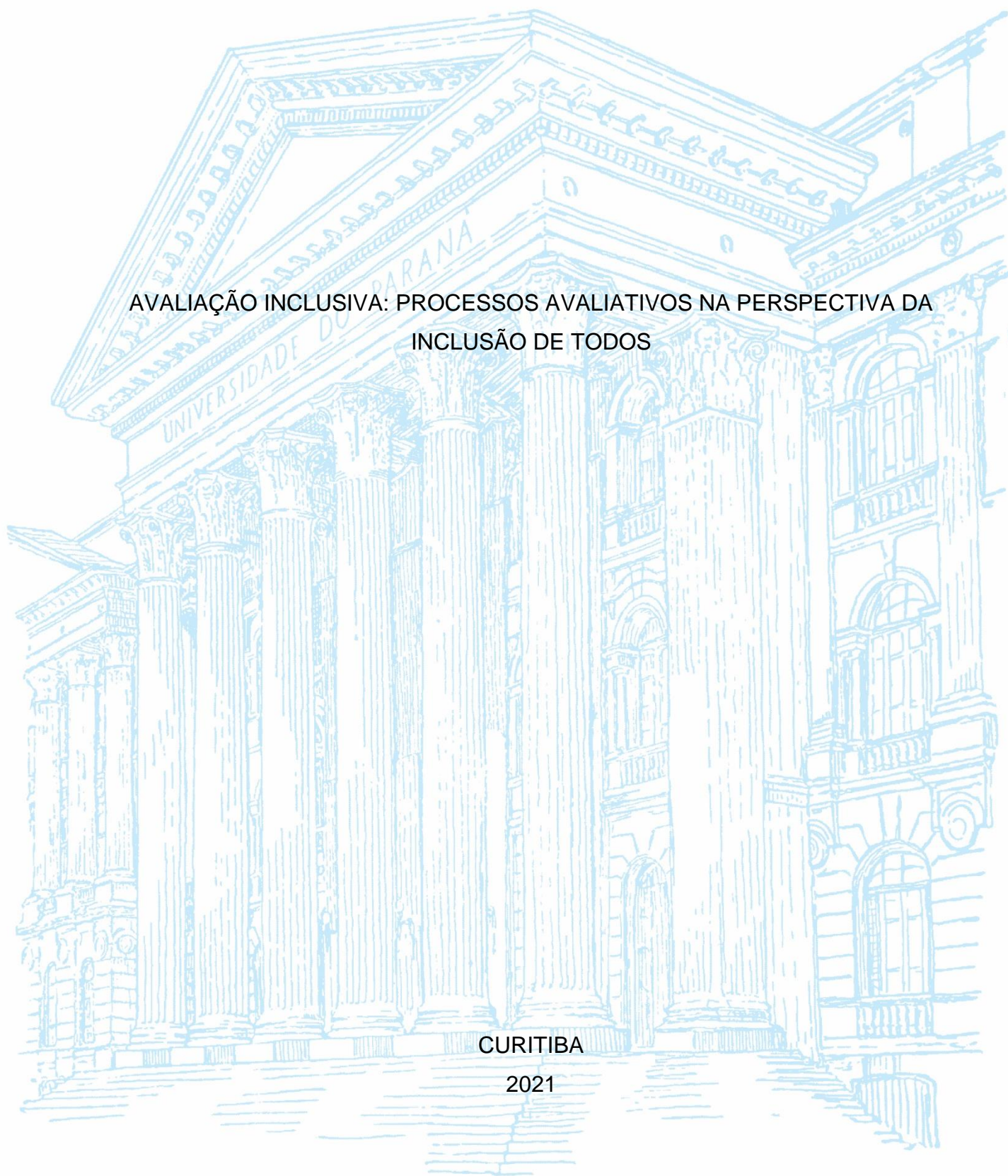
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BIANCA DORNELLES REGINATTO

AVALIAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS AVALIATIVOS NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO DE TODOS

CURITIBA

2021



BIANCA DORNELLES REGINATTO

AVALIAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS AVALIATIVOS NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO DE TODOS.

Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross

Coorientador: Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes

CURITIBA

2021

TERMO DE APROVAÇÃO

BIANCA DORNELLES REGINATTO

**AVALIAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS AVALIATIVOS NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO DE TODOS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Pedagogia.

Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross

Orientador(a) – Departamento de Planejamento e Administração Escolar, UFPR

Prof. Dr Odilon Carlos Nunes

Coorientador(a) – Departamento de Planejamento e Administração Escolar, UFPR

Prof(a). Dr(a). Maria de Fatima Joaquim Minetto

Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, UFPR

Cidade, 15 de dezembro de 2021.

Dedico esta dissertação aos meus filhos João Antonio (in memoriam), Lucas Antonio e Mariane Cecilia por me inspirarem a buscar uma educação inclusiva e, principalmente, uma avaliação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que em sua infinita bondade mudou o meu ser e o meu viver. Tornou-me sensível ao próximo e as minhas possibilidades e limitações.

A Universidade Pública de qualidade que tive a oportunidade de estudar em toda a minha trajetória acadêmica.

Aos meus mestres que me inspiraram a pesquisar, a implementar a pesquisa realizada e, principalmente, a registrar a práxis docente.

Em especial, ao Professor Odilon Nunes que tive o prazer de ser orientada, nessa longa pandemia mundial e conseguiu a merecida aposentadoria.

Ao Professor Paulo Ricardo Ross, por aceitar substituir a orientação desse Trabalho Final de Graduação, em Pedagogia, pessoa humana, generosa, cordial, capaz e de uma trajetória acadêmica invejável.

A Professora Fátima Minetto, pela inspiração em seu livro Currículo Inclusivo e aceitar ser banca de avaliação desse trabalho.

As professoras Iasmin Zanchi Boueri e Yanina Micaela Sammarco por permitirem participar dos Projetos de Extensão Coensino e Ambientalização Escolar, o início de toda a minha trajetória.

Ao Professor Marcelo Lambach, pela orientação, no mestrado profissional, que proporcionou os dados para esse Trabalho Final de Graduação.

A minha família, presente em cada letra, acento, espaço e ponto. Que entre risos, choros, suor e lágrimas ensinaram-me que mãe não é professora.

Em especial, ao meu esposo Stevan, por compreender, entender e ser o meu companheiro nessa caminhada educacional.

Aos meus pequenos, que muitas vezes não entenderam a razão da mamãe estar trancada no quarto ou escritório.

Aos meus pais, Marco Antonio e Sandra, por incentivarem e confiarem que sou capaz e serem presentes em nossa vida.

Ao meu irmão, Bruno e cunhada Siliandra, pelo apoio emocional em tantos momentos difíceis que passei.

Aos meus avós, Antonio e Neni, por serem meu socorro bem presente.

O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configurada como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político.

(LUCKESI, 2013, p.65)

RESUMO

Avaliação Inclusiva é uma realidade do processo de ensino-aprendizagem e uma dúvida frequente na práxis docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio da investigação-ação, da ação de extensão apresentada na dissertação Currículo inclusivo de ciências anos finais do ensino fundamental: uma proposta para a formação docente. Os dados foram gerados através de registro das aulas e transcrição, questionário, diário de campo, roda de conversa e produção de plano de aula, interpretados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). O objetivo geral é analisar os tipos de avaliação da aprendizagem, no intuito de proporcionar uma avaliação inclusiva na perspectiva de incluir a todos. Tendo por objetivos específicos apresentar os tipos de avaliações e inteligência que possibilitem melhorar a relações professor-aluno-aluno e o ensino-aprendizagem que possibilitem a utilização como processo avaliativo inclusivo; examinar através dos relatos dos professores de ciências em atuação o processo avaliativo inclusivo; e propor orientações para a práxis do processo avaliativo inclusivo em todas as disciplinas. Observou-se a avaliação formativa, através da avaliação ou exame, em Luckesi; feedback, questionamento oral, autoavaliação e avaliação entre pares, através da dialogicidade de Ross; e as inteligências emocional e social, em Gardner e Goleman. Observou-se que essas práticas fazem parte da práxis docente. No entanto, não fazem parte do processo avaliativo.

Palavras-chave: Avaliação Inclusiva. Feedback. Autoavaliação. Avaliação Entre Pares. Inteligência Emocional. Inteligência Social.

ABSTRACT

Inclusive evaluation is a reality of the teaching-learning process and a frequent doubt in the teaching practice. This is a qualitative research, through action research, of the extension action presented in the master thesis Inclusive Science Curriculum of the Final Years during Elementary School: A Proposal for Teachers' Education. The data were generated through class records and transcriptions, questionnaire, field diary, conversation circle and lesson plan production, interpreted from the Textual Discourse Analysis (ATD). The general objective is to analyze the types of learning evaluation, in order to provide an inclusive evaluation from the perspective of including everyone. The specific objectives were to present the types of evaluations and intelligence that make it possible to improve the teacher-student relationships and the teaching-learning that make it possible to use an inclusive evaluation process; to examine through the reports of acting science teachers the inclusive evaluation process; and to propose guidelines for the praxis of the inclusive evaluation process in all subjects. It was observed the formative assessment, through evaluation or examination, in Luckesi; feedback, oral questioning, self-evaluation and peer evaluation, through Ross' dialogicity; and the emotional and social intelligences, in Gardner and Goleman. It was observed that these practices are part of the teaching praxis. However, they are not part of the evaluation process.

Keywords: Inclusive Assessment. Feedback. Self-evaluation. Peer Assessment. Emotional Intelligence. Social Intelligence.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Avaliação: Quanto à formação | 26 |
|---|----|

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

| | |
|---------|--|
| BNCC | - Base Nacional Comum Curricular |
| LDBen | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| ATD | - Análise Textual Discursiva |
| PPP | - Projeto Político Pedagógico |
| PPC | - Projeto Político Curricular |
| PCN | - Pareceres do Conselho Nacional de Educação |
| ONU | - Conferências Mundiais da Organização das Nações Unidas |
| Unesco | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| QI | - Quociente Intelectual |
| Fator G | - Fator geral de inteligência |
| NEE | - Necessidades Educacionais Especiais |
| SIC | - Segundo Informações Colhidas |
| TOD | - Transtorno desafiador de oposição |
| ENEM | - Exame Nacional do Ensino Médio |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 JUSTIFICATIVA | 17 |
| 1.2 OBJETIVOS | 18 |
| 1.2.1 Objetivo geral | 18 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 19 |
| 1.3 METODOLOGIA..... | 19 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 20 |
| 2.1 AVALIAÇÃO | 25 |
| 2.1.1 Feedback..... | 27 |
| 2.1.1.1 Fatores associados aos estudantes | 29 |
| 2.1.1.2 Variáveis de contexto | 30 |
| 2.1.2 Questionamento oral | 32 |
| 2.1.3 Autoavaliação e Avaliação entre pares | 33 |
| 2.2 INTELIGÊNCIA | 34 |
| 2.2.1 Inteligência Emocional..... | 37 |
| 2.2.2 Inteligência Social | 39 |
| 3 METODOLOGIA | 44 |
| 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 47 |
| 4.1 CATEGORIZAÇÃO | 47 |
| 4.2 METATEXTO | 47 |
| 4.2.1 Avaliação..... | 48 |
| 4.2.2 Feedback..... | 49 |
| 4.2.3 Questionamento Oral | 50 |
| 4.2.4 Autoavaliação e Avaliação Entre Pares..... | 51 |
| 4.2.5 Inteligência Emocional..... | 52 |
| 4.2.6 Inteligência Social | 52 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 54 |
| 5.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS | 56 |
| REFERÊNCIAS | 57 |
| ANEXO 1 – DADOS COLETADOS DE REGINATTO (2020) | 61 |

1 INTRODUÇÃO

O processo avaliativo é uma dúvida frequente entre os professores, durante a prática docente. Segundo Pimenta e Carvalho (2008, p.10), “A avaliação ainda é motivo de controvérsias tanto para os formuladores de políticas educacionais, quanto para alunos como para professores”. O presente Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, pretende discorrer sobre o assunto de uma forma que possamos, cada dia mais proporcionar uma Escola Para Todos. Pretendo desenvolver alguns princípios norteadores para responder à pergunta: Quais são os pressupostos para desenvolvermos uma avaliação Inclusiva, numa perspectiva que atenda a Todos os estudantes? Podemos ter uma avaliação que inclua todos os estudantes? De uma maneira que compreenda a realidade de cada comunidade inserida na escola, num cenário de retorno as aulas presenciais da pós-pandemia do covid-19., quando todos os estudantes apresentam lacunas de aprendizagem.

Dessa maneira, O objetivo geral é analisar os tipos de avaliação da aprendizagem, no intuito de proporcionar uma avaliação inclusiva na perspectiva de incluir a todos, através da dissertação Currículo inclusivo de ciências anos finais do ensino fundamental: uma proposta para a formação docente (REGINATTO, 2020). Tendo por objetivos específicos apresentar os tipos de avaliações e inteligência que possibilitem melhorar a relações professor-aluno-aluno e o ensino-aprendizagem que possibilitem a utilização como processo avaliativo inclusivo; examinar através dos relatos dos professores de ciências em atuação o processo avaliativo inclusivo; e propor orientações para a práxis do processo avaliativo inclusivo em todas as disciplinas. Diante disso, a pesquisa torna-se relevante para o meio acadêmico, uma vez que não há publicações nesta área de formação de professores. Relevante para a sociedade, por compreender que o panorama educacional pós pandêmico se encontra particionado, fragmentado pela ruptura das relações sociais e da aquisição do conhecimento através da relação com seus pares.

Sempre existe a possibilidade das pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões. (MANTOAN, 2003, p.7)

A pesquisa demonstrou relevância pessoal por permitir a mudança de fala e postura às dificuldades e potencialidades de todos, seja no ambiente educacional, social, familiar e pessoal.

1.1 JUSTIFICATIVA

Esse trabalho de conclusão de curso busca colaborar com os estudos e pesquisas, na área da educação inclusiva que identificou “equivoco da interpretação de atendimento educacional especializado como uma oferta de escolarização adaptada, realizada em classes e escolas especiais, geralmente sem fluxo escolar, avaliação, promoção, progressão e certificação” (BRASIL, 2015, p.150), demonstrando a necessidade de pesquisas em como avaliar de forma inclusiva e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do estudante em situação de inclusão.

havia um entendimento equivocado de que pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiência mental, não conseguiriam aprender ou só conseguiriam ter acesso ao conhecimento em espaços segregados, com currículos adaptados, sem seriação ciclo, cumprimento de carga horária mínima, avaliação, progressão regular e certificação. Surgia assim, a educação especial substitutiva à educação regular comum. [...] Essa estrutura educacional provocou situações distorcidas, como a eterna permanência dos alunos nas escolas especiais, a transferência da responsabilidade com a educação de pessoas com deficiência às instituições filantrópicas e o investimento nos espaços segregados quando deveriam ser promovidas as condições para uma educação de qualidade para todos os alunos na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2015, p.147)

A pesquisa na área corrobora para a mudança de paradigmas e a construção de uma sociedade inclusiva, sem segregação, ou estereótipos. Estamos na gestação da educação inclusiva, da sociedade inclusiva através do respeito, apoio e crescimento com as diferentes formas de pensamento. Segundo Coll, Marchesi e Palacios (COLL, 2007, p.VII), “As escolas inclusivas não surgem da noite para o dia, mas são gestadas mediante as atitudes positivas e a ação eficaz do conjunto da sociedade”. Uma tarefa permanente, interminável, que demanda de um esforço contínuo e uma vontade de modificação de todas as estruturas, por uma sociedade aberta e não segregadora. Atendendo a Oitava competência geral da educação básica, presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.10) - BNCC, “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-

se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”.

A pesquisa pretende analisar os fenômenos sociais presentes na fala dos professores de ciências, durante o curso de Formação Docente, realizado de modo presencial e publicado em Reginatto (2020). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, devido ao caráter subjetivo da pesquisa. Através da investigação-ação, segundo Elliot (1991, apud CARDOSO; REGO, 2017, p. 23), referindo-se à formação docente, “é o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Tornando o professor o investigador da sua atuação docente, buscando de forma ativa soluções para as questões pertinentes à inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem. A interpretação dos dados deu-se através da Análise Textual Discursiva (ATD), com o intuito de “desprender-se do reducionismo epistêmico [...] para produzir novas compreensões sobre textos e discursos” (SOUSA; GALIAZZI, 2018, p. 800) e, assim, “reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11).

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar os tipos de avaliação da aprendizagem, no intuito de proporcionar uma avaliação inclusiva na perspectiva de incluir a todos, através da dissertação Currículo inclusivo de ciências anos finais do ensino fundamental: uma proposta para a formação docente (REGINATTO, 2020). Tendo por objetivos específicos apresentar os tipos de avaliações e inteligência que possibilitem melhorar a relações professor-aluno-aluno e o ensino-aprendizagem que possibilitem a utilização como processo avaliativo inclusivo; examinar através dos relatos dos professores de ciências em atuação o processo avaliativo inclusivo; e propor orientações para a práxis do processo avaliativo inclusivo em todas as disciplinas.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar os tipos de avaliação da aprendizagem, no intuito de proporcionar uma avaliação inclusiva na perspectiva de incluir a todos, através da dissertação Currículo inclusivo de ciências anos finais do ensino fundamental: uma proposta para a formação docente (REGINATTO, 2020).

1.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Apresentar os tipos de avaliações e inteligência que possibilitem melhorar a relações professor-aluno-aluno e o ensino-aprendizagem que possibilitem a utilização como processo avaliativo inclusivo;
- ✓ Examinar através dos relatos dos professores de ciências em atuação o processo avaliativo inclusivo
- ✓ Propor orientações para a práxis do processo avaliativo inclusivo em todas as disciplinas.

1.3 METODOLOGIA

Visando cumprir o objetivo da pesquisa que consiste em desenvolver práticas avaliativas inclusivas, a metodologia trilhada se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, por meio da investigação-ação. A geração de dados se deu com os resultados, referentes ao processo avaliativos de turmas inclusivas, obtidos na dissertação Currículo Inclusivo de Ciências Anos Finais do Ensino Fundamental: uma proposta para a formação docente (REGINATTO, 2020); realizada com uma amostra de professores de Ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, na região metropolitana de Curitiba-PR, e participaram do curso de extensão. Os instrumentos utilizados, na geração dos dados do curso foram: registro das aulas e transcrição, questionário, diário de campo, roda de conversa e produção de plano de aula.

A interpretação dos dados deu-se através da Análise Textual Discursiva (ATD), com o intuito de “desprender-se do reducionismo epistêmico [...] para produzir novas compreensões sobre textos e discursos” (SOUSA; GALIAZZI, 2018, p. 800) e, assim, “reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). A ATD trata de um processo de: 1ª desmontagem dos textos ou unitarização; 2º estabelecimento de relações ou categorização; 3ª captação do novo emergente, uma compreensão renovada do todo ou metatexto; e 4º o processo auto-organizado, que emergem novas compreensões, mas que os resultados não podem ser previstos (MORAES; GALIAZZI, 2007).

2 REVISÃO DE LITERATURA

O processo avaliativo do estudante, segundo Pimenta e Carvalho (2008), decorre da universidade medieval, em decorrência da aplicação de “exames” no intuito de demonstração e determinação do grau de maturidade intelectual adquirido durante a escolaridade ou como um ritual de exposição ao ridículo com perguntas embaraçosas, exposição a sabatinas, em que a orientador esquece sua corresponsabilidade.

no século XVII, o exame é tomado como objeto de reflexão pedagógica, primeiro com Comenius, quando este toma o exame como um problema metodológico, o lugar da aprendizagem e não de apenas verificação da aprendizagem [...] a partir do século XIX que ele se instala na escola como um processo de qualificação dos alunos. Em seguida foi La Salle que, no século XVII-XVIII, propõe o exame como supervisão permanente [...] descaracteriza ato pedagógico como um ato dialógico e dialético, restando apenas a função do exame como controle e punição. (PIMENTA; CARVALHO, 2008, p. 09-10)

O processo avaliativo, teve seu início como um problema metodológico, não, apenas, de verificação da aprendizagem passando um processo de supervisão permanente chegando à qualificação dos estudantes, para o controle e punição dos estudantes. “A avaliação tem sido utilizada como aferição, como julgamento do estudante, atribuindo-se ‘valores’ que, supostamente, ‘medem’ o que ele aprendeu ou não, e que o promovem ou que o reprovam” (BRASIL, 2006, p.13). O processo avaliativo está presente no nosso dia a dia, de formas subjetivas, observados através das mudanças culturais e na manifestação dos valores sociais.

Os processos de avaliação estão mais presentes em nossa existência do que temos consciência. Como tal, não poderiam estar ausentes dos processos educativos. No que diz respeito à cultura escolar, mesmo que tenhamos críticas aos processos, boa parte das práticas pedagógicas ficaria comprometida caso não houvesse nenhum tipo de avaliação. Percebemos que estas manifestações de valores em relação à avaliação condicionam as práticas avaliativas, a despeito de toda mudança que se observa na sociedade em geral e na educação em particular. (PIMENTA; CARVALHO, 2008, p.11)

Embora, a LDBEN (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fundamenta a educação e amplia o conceito de avaliação para a observação contínua da progressão do estudante e a BNCC (BRASIL, 2018), estabeleça a avaliação para:

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; (BRASIL, 2018, p.17)

A algumas das Instituições de Ensino e dos professores mantem a avaliação como exame, dentro de uma avaliação somativa e mantendo os hábitos tradicionais.

a grande maioria dos professores perdeu suas referências sobre avaliação: alguns utilizam a avaliação como instrumento de controle disciplinar, muitos entendem que não precisam mais aplicar avaliações e outros tentam inovar realizando provas em grupo ou com consultas realizadas em livros didáticos ou no caderno do aluno; poucos ainda ignoram as mudanças e continuam com seus hábitos tradicionais de avaliação. (CARVALHO; MARTINEZ, 2005, p.134)

A educação reflete as manifestações de valores através da relação com o processo avaliativo e suas práticas. “Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2013, p.25). Pois, ao examinar se caracteriza na classificação e ao avaliar se caracteriza em diagnosticar e incluir, ou seja, “subsidiar um investimento significativo no sucesso da aprendizagem (LUCKESI, 2013, p.26). Para Luckesi (2013, p.26),

simplesmente repetimos esse modo de ser e de agir. Não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma pelo senso comum, adquirido ao longo de nossa vivência. Como estudantes, fomos examinados, agora examinamos. (LUCKESI, 2013, p.26)

Só existe exame ou avaliação da aprendizagem se houver o ato de ensinar e o desejo de aprender. Precisamos mudar a compreensão do atual modelo de examinar para avaliar a aprendizagem. Controlar o fator emocional, é fundamental, para Luckesi (2013), pois é necessário estar disposto a aprender, “aprender depende de desejar afetiva e efetivamente a aprender aprendizagem” (LUCKESI, 2013, p.27). Outro fator é a satisfação quanto aos resultados de aprendizagem dos estudantes decorrente da ação pedagógica, através de instrumentos inadequados; estar atento as necessidades do estudante; liderar com entusiasmo os estudantes. Ou seja, é preciso olhar para nossa prática. Estudar outras práticas de forma consciente, investindo tempo e desejo. “A transição dos hábitos de examinar na escola para os hábitos de avaliar exige atenção constante, pois que os primeiros estão

profundamente arraigados em nossa história, em nossa sociedade e na personalidade pessoal de cada um de nós” (LUCKESI, 2013, p.62).

educadores que desejam efetivamente atuar pedagogicamente, servindo-se dos recursos da avaliação da aprendizagem necessitam de assumir consciência clara de que estão rompendo com o modelo social excludente (a avaliação é inclusiva), com cinco séculos de história de educação (os exames escolares foram sistematizados no século XVI e a avaliação da aprendizagem no século XX), assim como com os próprios fantasmas internos adquiridos ao longo de sua vida pessoal e escolar (os medos e as ansiedades que passamos não devem ser argumento suficiente para que também geremos o medo e a ansiedade junto aos nossos educandos). (LUCKESI, 2013, p.66)

O tema avaliação é articulado com o sistema educativo em que está inserido, tendo como princípio político-social a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, de forma individual e coletiva, nas diferentes áreas: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver, tornando-se um cidadão. Atendendo a Constituição Federal, de 1988, no 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” (BRASIL, 1988) e Artigo 206 - Inciso I, cujo princípio do ensino é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), complementando o Artigo 3º - Inciso VI: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988)

O professor precisa contemplar as exigências dos documentos oficiais da instituição de ensino, com o cotidiano da sala de aula, com sua diversidade de comportamentos, aprendizagens, entre outros.

Para cumprir o objetivo do processo de aprendizagem observamos os elementos de assimilação dos conhecimentos decorrente dos objetivos de ensino e aprendizagem, devendo estar alinhados aos recursos metodológicos. Os métodos de ensino, refere-se ao atendimento de um objetivo e a técnica operacionaliza, diferem-se dos procedimentos de ensino/aprendizagem, que são as ações docentes (LUCKESI, 2013). A atividade docente compreende planejar, executar e avaliar. O planejamento é intencional e possui um caráter político, científico e técnico.

Essa decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação. Toda e qualquer ação depende de uma decisão filosófico-política [...] os conhecimentos científicos garantem-nos suporte para o encaminhamento de nossa ação tendo em vista a finalidade que estabelecemos. A ciência desvenda conexões objetivas da realidade e permite uma ação consistente. Por último, o planejamento inclui uma decisão técnica que se refere à construção dos modos operacionais que vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação. (LUCKESI, 2013, p. 156-157).

As decisões políticas, científicas e técnicas dependem das perspectivas presentes nos documentos oficiais da Instituição de Ensino, definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Projeto Político Curricular (PPC). Estes documentos refletem no planejamento de ensino. A execução do planejamento “É dinâmica e pode sofrer alterações e adaptações na medida em que os dados da própria execução venham a exigí-las” (LUCKESI, 2013, p. 158), onde construímos os resultados; e a “avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos” (LUCKESI, 2013, p. 158). A função da avaliação é construir o melhor resultado possível, a conclusão de um processo, o processo de ensino-aprendizagem, relacionado com o projeto pedagógico e o processo de ensino. Sendo assim, avaliar depende do:

currículo, projeto pedagógico, projeto de ensino, didática e ação docente na sala de aulas, na perspectiva de encaminhar sua compreensão e sua prática como um recurso subsidiário da obtenção dos resultados desejados e traçados nos planejamentos e registrado nos documentos escolares de ensino. (LUCKESI, 2014, p.1).

O objetivo do ensino-aprendizagem escolar é que o estudante aprenda e se desenvolva, a partir de suas potencialidades e limitações – cognitivas, afetivas, psicomotoras e convicções - do estudante, individual e coletivamente. Avaliar como recurso para obter os resultados esperados, do planejar e executar, sejam efetivamente atingidos. A escola está preparada para avaliar? A escola está preparada para avaliar inclusivamente? A escola está preparada para a inclusão de todos? Não, a escola não está preparada. Não, a escola não está preparada para avaliar, ela examina, ou seja, classifica. Não, a escola não está preparada para avaliar inclusivamente dentro das potencialidades e limitações – cognitivas, afetivas, psicomotoras e convicções - do estudante, individual e coletivamente. Não, a escola não está preparada para a inclusão, pois “não está preparada para lidar com alunos que se afastam de um padrão” (MINETTO, 2008, p. 46)

Da teoria à prática existe um intervalo que precisa ser entendido para que a formação contemple as exigências do cotidiano em sala. A formação do professor, do educador deve reconhecer e contemplar a avalanche de modificações que o deixam inseguro. Além de, ficar desequilibrado pelas modificações ideológicas e pedagógicas e, o docente ainda enfrenta dificuldades na sua prática ao lidar com alunos que se destacam no contexto por qualquer motivo (comportamento, aprendizagem etc.). (MINETTO, 2008, p. 46)

Segundo Luckesi (2014, p.6-7), “a avaliação da aprendizagem como uma proposta emergente, com as características de diagnóstica, inclusiva, socializante”. Avaliar e incluir, avaliar é incluir. A avaliação é inclusiva, mas não está presente nos princípios sociais, desta forma não está presente na prática docente, por conta disso precisa ser lembrada e exercitada todos os dias.

Olhar para nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender. Os autores que lemos, as conferências das quais participamos, certamente que nos despertam para dar atenção ao tema, mas não necessariamente realizam transformações. As transformações (verdadeiras aprendizagens) decorrem de praticarmos, criticamente cientes do que estamos fazendo, ou seja, sempre nos perguntando: “Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação?”. Não basta lermos uma receita de como fazer um determinado alimento para dizer que já sabemos fazê-lo. De fato, a essa altura, somente temos informação de como ele pode ser feito; após isso, importa, tentar produzi-lo na cozinha e no fogão de nossa casa, acertando e errando até conseguir o melhor resultado. (LUCKESI, 2014, p. 27-28)

À vista disso, precisamos nos perguntar se estamos avaliando e incluindo da melhor maneira possível, se há a possibilidade de agir mais adequadamente. Pois, temos as informações a respeito da avaliação e da inclusão, nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (PCN), as Conferências Mundiais da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não basta lermos as determinações legais, e termos as informações de como deve ser feito; precisamos tentar, acertando e errando até conseguirmos o melhor resultado, registrando e publicando as diferentes tentativas. Pois, “a inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo” (MITTLER, 2003, p. 25-26). Uma mudança da Educação Escolar homogeneizadora, detentora da crença na verdade objetiva e hegemônica da prática pedagógica, desvinculada dos sujeitos, para a concepção dialógica do conhecimento,

cujos sujeitos são providos de vozes, do qual nenhuma voz fala sozinha, com sujeitos possuem sua historicidade, suas manifestações de pensamento e diferenças. Mudar a forma de registro: a avaliação; de verdades transmitidas para o exercício da liberdade (ROSS, 2018). “A educação constitui os diálogos, as interações entre os sujeitos que participam do processo educativo. As trocas comunicativas resultam, em cada sujeito singular, a percepção de si e do outro”. (ROSS, 2018, p.241).

Dessa maneira, a avaliação seria inclusiva se fosse avaliação e não exame. Todo a educação seria inclusiva e para todos, se não fosse excludente e não proporcionasse constrangimentos, todo professor seria inclusivo se focar-se na identidade, no senso de capacidade e nas conexões positivas com as pessoas. Quais são os tipos de avaliação? Como avaliar inclusivamente?

2.1 AVALIAÇÃO

Segundo Fernandes e Freitas (2007, p. 20), “a educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares”. A avaliação da aprendizagem não é diferente, podendo ser utilizada como instrumento de controle ou prática pedagógica. Os tipos de avaliação são definidos quanto à regularidade, contínua ou pontual; ao tipo de avaliador, interna ou externa; à explicitidade, explícita ou implícita; à comparação, normativa ou criterial; e quanto ao tipo de conhecimentos em relação ao processo de formação: diagnóstica, somativa ou formativa (PIMENTA; CARVALHO, 2008). Os objetivos e interesses da avaliação quanto ao tipo de formação está sistematizado no Quadro 1 - Avaliação: Quanto à formação, a seguir.

Desta forma, a avaliação diagnóstica é realizada no início do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de orientar, explorar, identificar, adaptar e prever. Seu interesse no estudante enquanto produtor e busca conhecer, principalmente, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos.

Quadro 1 - Avaliação: Quanto à formação

| Avaliação: quanto à formação | | | | |
|------------------------------|-------------|---|--|---|
| Períodos | Tipos | Objetivos | Interesses | Buscas |
| Início | Diagnóstica | Orientar Explorar Identificar Adaptar Predizer | Aluno enquanto produtor | A avaliação busca conhecer, principalmente, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos. |
| Durante | Formativa | Regular Situar Compreender Harmonizar Tranquilizar Apoiar Reforçar Corrigir Facilitar Dialogar | Aluno enquanto atividades, processos de produção | A avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas |
| Depois | Somativa | Verificar Classificar Situar Informar Certificar Pôr A Prova | Aluno enquanto produto | A avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado |

Fonte: RABELO (2003 apud PIMENTA; CARVALHO, 2008, p.14)

A avaliação formativa é realizada durante o processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de regular, situar, compreender, harmonizar, tranquilizar, apoiar, reforçar, corrigir, facilitar e dialogar. Segundo (GONÇALVES, 2020, p.22), a “avaliação formativa não se refere à um modo determinado de agir, mas à uma ação intencional e acolhedora cujo objetivo é a aprendizagem do estudante”. O interesse no estudante enquanto atividades, processos de produção e busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas (PIMENTA; CARVALHO, 2008). O erro, na avaliação formativa, é considerado uma falta, uma falta momentânea e parte integrante do processo de aprendizagem. “O erro assim viria “denunciar” estas limitações, possibilitando a apropriação de novos aspectos de um novo referencial a ser compartilhado na sala de aula” (CARVALHO; MARTINEZ, 2005, p.135). Estabelecendo a valorização da autorregulação, através da mensagem recebida pelo erro, permitindo ao estudante “estabelecer onde o aluno se situa na sua aprendizagem; estabelecer onde se dirigir; estabelecer o que é necessário fazer para lá chegar” (SANTOS; PINTO, 2018, p.510), conduzindo a autoavaliação.

A avaliação somativa é realizada depois do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de verificar, classificar, situar, informar, certificar e pôr a prova. O interesse no estudante enquanto produto e busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado (PIMENTA; CARVALHO, 2008). Ou seja, dar uma visão geral sobre o desempenho do estudante (CARVALHO; MARTINEZ, 2005). Segundo Pimenta e Carvalho (2008, p.15), a avaliação somativa pode “promover a competição ou em algum momento excluir alguns do processo formal de ensino, ela é uma atividade inerente ao ser humano e, enquanto tal, deve sempre promovê-lo”. Ou seja, a avaliação percebida desta maneira é algo imutável, excludente.

a avaliação é uma prática pedagógica na qual todo o professor e todo aluno deve refletir sobre o seu resultado no sentido de melhor orientar suas atividades. Muitos são os modelos e os critérios para se definir um ou outro tipo de avaliação no processo. No entanto, assim como qualquer outro conhecimento, mais do que a técnica, é preciso a atribuição de sentidos, e isto só é possível numa perspectiva de avaliação que acompanhe práticas dialógicas, dialéticas que busquem a valorização do sujeito e a superação do mesmo em seu desenvolvimento. (PIMENTA; CARVALHO, 2008, p.16).

O processo avaliativo não deve ser visto como um fim, mas como uma etapa cumprida, orientando para novas etapas, novas aptidões tendo em vista a plenitude da cidadania. Vislumbrando “as relações interpessoais, os conhecimentos e as atividades sociais, [...] construindo modelos de avaliação que possam sempre contribuir para o desenvolvimento dos alunos nos mesmos”. O que é imprescindível para a avaliação ser inclusiva é a contribuição, que ela tem, na orientação do professor e do estudante, de um processo maior, um acompanhamento do estudante. Seu objetivo é acompanhar, planejar ações educativas futuras ou apreciar os resultados alcançados. Características pertinentes a avaliação formativa, conduzindo o estudante a autoavaliação através de comentários ou *feedbacks*. O que é o Feedback? Como realizá-lo?

2.1.1 Feedback

O feedback externo tem intuito de “de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem” (PERRENOUD, 1999 apud

CARVALHO; MARTINEZ, 2005, p.135), permitindo o estabelecimento de um diálogo interno, cognitivo, decisivo para a adaptação e integração pessoal (SANTOS; PINTO, 2018). Do qual, “trata-se de relação, na qual um sujeito constitui o outro, é modificado pelo outro” (ROSS, 2018, p.241). O “feedback é todo o comentário avaliativo que informa sobre a qualidade daquilo que foi feito. [...] é toda a informação que permite ainda ao próprio identificar o que lhe falta fazer para atingir o que era esperado que fizesse” (SANTOS; PINTO, 2018, p.512). Os efeitos do feedback podem ser entendidos de duas maneiras: para o desenvolvimento do estudante ou para a redução da defasagem entre o que se fez e o que se esperava. Tem um caráter intencional, com o intuito de melhorar o seu desempenho do estudante, podendo ser produzido oralmente ou por escrito (SANTOS; PINTO, 2018, p.512-513).

Segundo Nicol (2010 apud SANTOS; PINTO, 2018, p.516), “O feedback é um processo dialógico e não o envio de uma mensagem”. Por ser um processo dialógico, complexo que ocorre num contexto específico e depende da qualidade da interação. Sua eficácia dependerá de diferentes fatores, como: o questionamento oral, as características do feedback; os fatores associados aos estudantes e as variáveis de contexto (SANTOS; PINTO, 2018, p.516-517).

a dialogicidade produz uma nova relação pedagógica, menos centrada no caráter unilateral da verdade objetiva, interpretada pelo professor, mais centrada na reflexão dos sujeitos, mais problematizadora dos sentidos, das origens, dos contextos, gerando mais conflitos, hipóteses, localizações, valorações, criticidade, constituindo as diferenças e a tomada de consciência da subjetividade. A dialogicidade produz relações de horizontalidade, marcadas por trocas e disputas, cooperações e filiações, assertivas e revisões, possibilitando a percepção das singularidades e a metacognição. As interações dialógicas modificam e constituem os sujeitos. (ROSS, 2018, p.241)

As características do feedback estão sendo estudadas a décadas, cada pesquisador atribuiu suas características como feedback avaliativo e o feedback descritivo; anotação como transmissão de informação e anotação como diálogo; ou “agora tendo por base o seu enfoque: a tarefa, o processo, a autorregulação e o self” (HATTIE; TIMPERLEY, 2007 apud SANTOS; PINTO, 2018, p.517). No entanto, algumas características mantêm-se, como: “um mesmo professor pode usar, em momentos distintos, diferentes tipos de feedback. Nenhum tipo de feedback é característico de uma disciplina específica” (SANTOS; PINTO, 2018, p.517).

O feedback mais eficaz, segundo Santos e Pinto (2018, p.518), são os que “que procura descrever, estabelecer um diálogo”, de forma sintática, envolvendo os estudantes no desenvolvimento do processo, o que poderá facilitar a compreensão, do feedback por parte dos estudantes é a utilização de um feedback interrogativo ou misto (com afirmações), de forma sucinta, pois estender-se ou incluir informações em demasia poderá ser ineficaz. “Contudo, há o risco de os alunos responderem de forma direta à questão colocada, não prosseguindo no revisitar do processo desenvolvido e no seu questionamento” (SANTOS; PINTO, 2018, p.518).

Também a forma sintática do feedback poderá relacionar-se com eficácia. A forma interrogativa ou mista (interrogativa e afirmativa), em comparação com a afirmativa, parece facilitar a compreensão da mensagem do feedback por parte dos estudantes e envolvê-los no prosseguimento do trabalho (SANTOS; PINTO, 2018). Outras observações que apontam a eficácia do feedback, são:

apontar pistas de ação futura, de forma que a partir dela o aluno saiba como prosseguir; incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta; não incluir a correção do erro, no sentido de dar ao próprio a possibilidade de ser ele mesmo a identifica-lo e a alterá-lo de forma a permitir que aconteça uma aprendizagem mais duradoura; identificar o que já está bem feito, no sentido não só de dar autoconfiança, como igualmente permitir que aquele saber seja conscientemente reconhecido (Santos, 2003); utilizar uma linguagem acessível aos alunos, concreta, contextualizada e diretamente relacionada com a tarefa (Bruno & Santos, 2010). (SANTOS; PINTO, 2018, p.519)

Mesmo observando todas as características para a eficiência do feedback, não há como garantir a sua eficácia. A sua eficácia dependerá de o estudante revisitar o processo desenvolvido. Observar os fatores associados aos alunos, suas crenças, motivações e a percepção deste são importantes. Como observá-las?

2.1.1.1 Fatores associados aos estudantes

Segundo Nicol & Macfarlene-Dick (2006 apud SANTOS; PINTO, 2018, p.519), “O feedback regula e é simultaneamente regulado por crenças motivacionais”. sendo assim, observar a percepção do estudante com relação a motivação do professor ao dar o feedback (premiação, castigo ou classificação) não ajuda na eficácia. O feedback dialógico, interativo e que aponta pistas para prosseguir, utilizado excepcionalmente pelos professores tem uma aceitação por parte dos estudantes. O feedback poderá ser realizado pelo professor e/ou estudantes, (feedback entre pares)

aumenta a apreciação e permitir que o estudante tenha tempo para corrigir seus erros é fundamental. Embora os estudantes tenham apresentado as mesmas dificuldades, feedbacks semelhantes podem não surtirem a mesma eficácia. “Os comentários que são eficazes para uns podem não o ser para outros. Em algumas situações fornecemos comentários iguais a produções muito semelhantes e verificámos que uns alunos conseguiam melhorar a sua produção, mas outros não” (BRUNO, 2006 apud SANTOS; PINTO, 2018, p.520).

Segundo Santos e Dias (2006 apud SANTOS; PINTO, 2018),

“alunos com desempenho médio a Matemática necessita de um feedback mais descritivo e menos simbólico” (SANTOS; DIAS, 2006). Alunos com desempenho fraco revelam dificuldade em compreender um feedback que faça apelo a conceitos matemáticos ou a ideias matemáticas abstratas. Esta situação é agravada pelo facto de apenas os alunos com melhor desempenho tenderem a recorrer ao professor para clarificação do que foi escrito. Assinalar o erro através de uma simbologia parece ser suficiente para a compreensão de alunos com desempenho elevado. Já para alunos com desempenho fraco parece ser necessário acompanhar a sinalização do erro com uma pista explícita. (SANTOS; PINTO, 2018, p.520)

A eficácia do feedback acontece quando contribui para a aprendizagem e precisa atender as necessidades específicas de cada estudantes.

Diálogo é espaço de contradição, mas, fundamentalmente, implica a autopercepção, a percepção do outro, a tomada de consciência das capacidades para abstrair as alternativas e recursos para solução de problemas de qualquer natureza. Na dialogicidade, são consideradas as memórias sociais e individuais, a autopercepção, os processos políticos de dominação e de subordinação, a cultura de inclusão do outro, as forças centralizadoras e as forças das diversidades. Se a dialogicidade constitui o sujeito, então, educação significa a posse dos instrumentos de participação. Assim, assegurar a participação implica a opção e a busca pela escola inclusiva. (ROSS, 2018, p.247)

O professor precisa estar perto do estudante, estabelecer uma boa relação para que o feedback cumpra ao que foi proposto. Sendo assim, seu contexto interfere e como diminuir essas variáveis?

2.1.1.2 Variáveis de contexto

Segundo William (1999, apud SANTOS; PINTO, 2018) diversos fatores interferem na eficácia do feedback, entre eles está o momento certo para dar o feedback; dar oportunidade para o estudante pensar, trabalhar sobre uma dada tarefa;

ter uma postura que envolva os estudantes no processo de aprendizagem pode influenciar positiva ou negativamente; elaborar e pensar no feedback adequado exige do professor e consome tempo; exige reflexão sobre os resultados obtidos; exige uma intencionalidade comprometida com uma concepção de avaliação para a aprendizagem; exige atitude coerente ao feedback, ou seja, suas ações estejam em conformidade à teoria (fundamentos e orientações teóricas da escrita avaliativa formativa).

existe uma forte tendência, numa primeira fase, para uma escrita fortemente marcada por juízos de valor, de cariz simbólico, tendencialmente normativa e essencialmente afirmativa ao invés de interrogativa e favorável à reflexão por parte do aluno [...] com o evoluir do tempo, os professores podem adquirir plasticidade nos feedbacks ajustando-os, quer aos alunos concretos, quer às próprias tarefas (Santos & Pinto, 2010). A evolução de práticas avaliativas não se faz de uma forma linear (William, Lee, Harrison, & Black, 2004), mas acontece. (SANTOS; PINTO, 2018, p.521)

O professor precisa ter cuidado com a escrita, atitudes, reflexões e ter estratégias que contribuam no modo como se devolve a aprendizagem dos estudantes. Algumas estratégias são:

(i) o professor analisar as respostas dadas pelos alunos, permitindo-lhe planificar a aula seguinte de forma fundamentada; (ii) se necessário, retrabalhar o mesmo assunto, seguindo uma nova abordagem; (iii) dar oportunidade para os alunos retrabalharem as mesmas questões; (iv) propor tarefas de análise dos erros cometidos; (v) recorrer à coavaliação enquanto contexto para desenvolver algumas das anteriores estratégias. (SANTOS; PINTO, 2018, p. 523)

Desenvolver uma atitude de avaliação formativa não é fácil. Pelo contrário, é complexa, plural, transitória.

A dialogicidade contempla a complexidade do real, a pluralidade das singularidades, as relações entre parte e todo, entre texto e contexto, a autoria, a provisoriedade do conhecimento, a autopercepção, resultando na consciência do pertencimento, na consciência planetária, diante do que temos, o que somos e o que queremos nos tornar. (ROSS, 2018, p.244)

Apresenta desafios referentes a mudança da prática, a resistência dos alunos em aceitar uma avaliação que não segue a cultura somativa, exige tempo para a elaboração do feedback pensado para cada estudante em particular.

2.1.2 Questionamento oral

O questionamento oral é uma prática quase que permanente em sala de aula, mas o papel do professor não é o mesmo ao longo do processo de ensino e aprendizagem e acontece independentemente do método de ensino usado, mas raramente é utilizada como estratégia avaliativa. A análise da comunicação em sala de aula dependerá da natureza das questões geradas pelo professor

Gipps (1999) foca-se na natureza das questões colocadas pelo professor (perguntas fechadas, perguntas abertas) e alerta-nos para o risco das perguntas fechadas, nomeadamente as específicas de diagnóstico, quando repetidas podem levar os alunos a mudar rapidamente de opinião. Os alunos vão lançando respostas, mais ao acaso do que baseadas em algum tipo de raciocínio, esperando acertar. Segundo esta autora, perguntas que incentivem a reflexão são potenciadoras de aprendizagem, como sejam, O que fizeste? Por que pensaste assim?; De onde te surgiu a ideia?; Em que outras situações esta estratégia também se poderia aplicar?; Se quisesses convencer alguém, o que dirias? (SANTOS; PINTO, 2018, p.514).

Outra análise, pode ser gerada pelas interações avaliativas que inclui três dimensões: “a dinâmica da interação (quem a produz e a quem se dirige), o foco (a que zona da atividade se centra), e o significado (sentido pedagógico contextualizado)” (SANTOS; PINTO, 2018, p.514). A pesquisa no questionamento oral como processo avaliativo permitiu ao professor a tomada de consciência quanto ao tempo de intervenção, pensar melhor nos questionamentos e como fazê-lo. Pois, segundo Black et al (2003),

o questionamento, para além de ser a prática de ensino mais frequentemente realizada na sala de aula, é potenciador de uma avaliação formativa, uma vez que (i) acontece a par com as experiências de aprendizagem, permitindo uma regulação no momento; (ii) recorre à forma mais habitual de comunicação entre professor e alunos - a forma oral, e (iii) a sua responsabilidade pode deslocar-se do professor para o aluno. Quando acontece de forma adequada, envolve os alunos nas discussões e, através de questões de natureza aberta, leva-os a desenvolver o raciocínio. (SANTOS; PINTO, 2018, p.514)

Regular as experiências de aprendizagem, no momento, colocar boas questões e como fazer não é simples, envolve os estudantes. Requer um engajamento no raciocínio e o grupo precisa estar interligado para desenvolver as discussões. Permitindo a ressignificação através dos conflitos “discursivos, na pluralidade e nas diversidades empoderadas, reconhecidas pelas narrativas e

sentidos que produzem. A complexidade do conhecimento é convertida em subjetividade, alteridade e singularidade, por meio das trocas e disputas discursivas” (ROSS, 2018, p.242). Depende da resposta do professor, requer uma maturidade emocional e social, além de compreender as características do feedback quanto as especificidades do estudante.

2.1.3 Autoavaliação e Avaliação entre pares

A autoavaliação tem o intuito de “contribuir para o próprio aprendizado de modo ativo, também estarem prontos de forma crítica, auxiliar aos seus pares na construção de saberes” (CAPELLATO et al., 2020, p.4). Rompendo o estereótipo do avaliador detentor de todo o conhecimento, realizado apenas pelos entendidos do assunto. Permitir que o estudante tenha participação ativa no processo de avaliação, descentralizando o processo avaliativo do professor, estimulando a motivação, através da reflexão entre os pares, pela troca de experiência; permite ainda, a visão técnica da atividade realizada; o desenvolvendo do senso crítico do estudante, quanto a qualidade da produção; a obtenção de informações se torna mais criteriosa e os caminhos para fontes confiáveis de informações mais claros (CAPELLATO et al., 2020).

A autoavaliação gera um grande impacto quando o aluno a utiliza para fazer uma autoconscientização das suas habilidades e deficiências. Ela faz com que o aluno reflita sobre os resultados de suas próprias ações, assim influenciando seu futuro profissional. Além disso, indica se o aluno realmente compreendeu a atividade e se conseguiu tirar o aprendizado da atividade. Ainda é importante dizer que a autoavaliação permite ao aluno elaborar um plano para lidar com suas dificuldades para assim, obter resultados melhores nas próximas atividades (Domingues et al., 2007). (CAPELLATO et al., 2020, p.7)

A autoavaliação permite que o estudante amplie sua visão sobre si, percebendo suas potencialidades e dificuldades. “Os instrumentos de avaliação devem ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar.” (PINTO, 2002 apud (MONTEIRO; FRAGOSO, 2005, p. 908). Há um grande impacto no seu crescimento pessoal, através do enfrentamento de suas dificuldades, permitindo que ele pense e proponha soluções e melhores resultados (CAPELLATO et al., 2020).

A avaliação por pares pode trazer benefícios a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. “As capacidades de cada sujeito são as capacidades produzidas socialmente no mundo da cultura” (ROSS, 2018, p.244), inclusive benefícios culturais. Desenvolvendo o nível de compreensão dos estudantes e a maturidade do estudante ao compreender a real validade do resultado da avaliação, com a tomada de consciência do trabalho realizado e do material utilizado para a construção do conhecimento (CAPELLATO et al., 2020).

1) os alunos aprendem a avaliar o seu trabalho, e o trabalho dos outros, e ao fazê-lo, desenvolvem critérios para julgarem a sua qualidade; 2) os alunos começam a desenvolver hábitos e capacidades de colaboração nas aprendizagens; 3) tanto os professores como os alunos, apercebem-se, que os testes podem desempenhar um papel positivo na revisão da aprendizagem; 4) os alunos, tornam-se participantes, e não vítimas, no processo de avaliação. (MONTEIRO; FRAGOSO, 2005, p. 907)

Não podemos negar que a avaliação entre pares se apresenta como uma estratégia para a avaliação educacional e para a formação da autonomia dos estudantes. “Os diálogos produzem conflitos de ideias e valores, frustração, concentração, disciplina, observação das diferenças entre o eu e o outro, atribuição do significado e de sentido ao conhecimento e a liberdade de fazer escolhas” (ROSS, 2018, p. 247). Para isso, segundo Monteiro e Fragoso (2005), o professor precisa fazer uso de diferentes estratégias em sala de aula, como: trabalho de grupo, trabalho de pares, tarefas de resolução de problemas, o desenvolvimento de projetos e o trabalho autónomo orientado. Durante o processo de ensino-aprendizagem floresceram os erros e as dificuldades, “é através da compreensão da natureza desses próprios erros, que podemos ter um instrumento em prol das aprendizagens” (MONTEIRO; FRAGOSO, 2005, p. 908). Posto isto, a construção do conhecimento visa o saber e o saber-fazer, possibilitando a pedagogia da construção ao invés da reprodução.

2.2 INTELIGÊNCIA

O que é inteligência? A inteligência humana tem sido objeto de pesquisa, os estudos intensificaram-se no início do século XX, com os testes de inteligência, Quociente Intelectual (QI), da psicometria. Spearman (1927 apud LÓPEZ, 2007, p.17), *“fue el primero en proponer una teoria monolítica de la inteligencia humana, entendida*

*como una capacidad general que permanece estable a lo largo de la vida”, o fator geral de inteligência (Fator G). Thurstone (1938 apud LÓPEZ, 2007), contribuiu afirmando que há muitas possibilidades agrupamento, indo além de Spearman (1927), definindo sete fatores que consideram as habilidades mentais com igual nível de importância. Guilford (1967) defendeu o “*Modelo de la Estructura del Intelecto [...] la inteligencia estaría compuesta por una multitud de habilidades agrupadas en três dimensiones distintas: Operaciones, contenidos y productos, que combinadas daban lugar a 120 habilidades intelectuales específicas*” (LÓPEZ, 2007, p.17).*

A definição do conceito de inteligência, segundo Detterman (1986 apud ÂNGELO,2007) é complexo que a tentativa de o definir o reduz. Estabelecendo métricas e graduações em níveis de inteligências. No entanto, a inteligência, para Chan (2003 apud ALVES, 2013, p.6), envolve percepção, expressão e controle de emoções, não apenas a capacidade cognitiva. Para Piaget (1971), a inteligência depende de termos biológicos, lógicos e depende da interação de quatro fatores, decorrentes da construção progressiva da estrutura mental, passando por quatro estágios sucessivos diferentes.

definiu a inteligência em termos biológicos quanto ao seu funcionamento, utilizando conceitos como adaptação, assimilação, acomodação e organização, e em termos lógicos quanto à sua estrutura, recorrendo às definições de grupo, agrupamento, reticulado e combinatória (Tran-Thong, 1971/1976). Piaget e Inhelder (1966/1979) consideraram uma construção progressiva da estrutura mental dependente da interação de quatro fatores (a maturação do sistema nervoso, a ação do sujeito sobre os objetos, as experiências sociais do indivíduo e um fator de equilíbrio) e subdividida em quatro estágios sucessivos qualitativamente diferentes no que se refere à inteligência (inteligência sensório-motora, representações pré-operatórias, operações concretas e operações formais). (ÂNGELO,2007, p.10-11)

Para Sternberg (1985 apud ÂNGELO,2007), representante da corrente cognitiva e da teoria triárquica da inteligência, expôs três componentes interativos da inteligência: analíticas, o aspecto interno; criativas, o aspecto externo; e práticas, o aspecto experiencial. Através de análise componencial na interação de cinco componentes: componentes de desempenho, de aquisição, de retenção e de transferência, e metacomponentes. Pertencendo ao modelo contemporâneo de inteligência, o modelo complexo da inteligência, abrangendo mais do que componentes fisiológicos ou cognitivos.

associam e ampliam aspectos dos modelos biológicos, hierárquicos e contextuais, e defendem que a inteligência inclui interações entre processos mentais, influências contextuais e capacidades múltiplas, e que é dinâmica, podendo alterar-se se as circunstâncias se alterarem. (ÂNGELO,2007, p.12)

Corroborando com a rejeição da concepção da inteligência como uma capacidade única, limitada à inteligência racional, Gardner (1983), na teoria das inteligências múltiplas, “definiu oito tipos de inteligência, independentes entre si e igualmente importantes: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal e naturalística; mais recentemente, [...] a existencial” (ÂNGELO,2007, p.12).

A inteligência linguística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas. A inteligência lógico-matemática, como o nome implica, é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica. [...] A inteligência espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. Os marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores e pintores, citando apenas alguns exemplos, todos eles possuem uma inteligência espacial altamente desenvolvida. A inteligência musical é a quarta categoria de capacidade identificada por nós: Leonard Bernstein a possuía em alto grau; Mozart, presumivelmente, ainda mais. A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida. Finalmente, eu proponho duas formas de inteligência pessoal – não muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas imensamente importantes. A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. Os vendedores, políticos, professores, clínicos (terapeutas) e líderes religiosos bem-sucedidos, todos provavelmente são indivíduos com altos graus de inteligência interpessoal. A inteligência intrapessoal, um sétimo tipo de inteligência, é a capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida (GARDNER, 1995, p. 15).

Para Gardner (1995, p.32), “as inteligências se manifestam de maneiras diferentes em níveis desenvolvimentais diferentes, tanto a avaliação quanto a estimulação precisam ocorrer de maneira adequada”. Consequentemente, cada pessoa aprende e se expressa de maneiras diferentes e requerem avaliações diferentes e interessam-se por áreas do conhecimento distintas. Desta maneira, requer do professor a capacidade de compreender outras pessoas. Para Gardner (1995)

a inteligência interpessoal é o que as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. A inteligência intrapessoal (...) é uma aptidão correlata, voltada para dentro. É uma capacidade de formar um modelo preciso, verídico, de si mesmo e poder usá-lo para agir eficazmente na vida [...] contato com nossos próprios sentimentos e a capacidade de discriminá-los e usá-los para orientar o comportamento. (GOLEMAN, 1995, p. 93)

A compreensão da Inteligência Interpessoal, de Gardner (1983), segundo López:

“La inteligencia interpersonal sería aquella involucrada en el entendimiento y en el actuar según la comprensión de las demás personas, e incluye la capacidad de identificar de manera diferencial los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de los demás, que pueden expresarse a través de medios verbales y no verbales. (LÓPEZ, 2007, p.19).

Haja vista, a Inteligência intrapessoal relacionasse com a Inteligência Emocional e a Inteligência interpessoal relacionasse com a Inteligência Social. Desenvolver essas habilidades nos estudantes é fundamental para o entendimento do Feedback, da autoavaliação e da avaliação entre pares. Os estudantes, professores e comunidade escolar possuem Inteligência Emocional e Social?

2.2.1 Inteligência Emocional

A inteligência emocional nasceu do desenvolvimento dos modelos da inteligência e do modelo complexo, através das descobertas sobre emoções e da interação com os processos cognitivos em interdependência. “O conceito de inteligência emocional, como o próprio nome indica, está relacionado com os conceitos de inteligência e de emoção, mas não é equivalente a nenhum deles” (ÂNGELO,2007, p.13). A definição de inteligência emocional para Salovey e Mayer (1990 apud ÂNGELO,2007, p.14), é “a capacidade de raciocinar sobre as emoções e de utilizar as emoções para conduzir pensamentos e ações”, considerando-a uma aptidão mental. Para Bar-On (2000 apud ÂNGELO, 2007, p.14), é “um constructo complexo que compreende as habilidades não cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais, que interagem umas com as outras e influenciam a capacidade de se ser bem-sucedido perante as exigências e pressões diárias do ambiente”, correspondendo-a à palavra carácter. Assim como Goleman (1995; 2002) que

acrescentando às aptidões mentais outras características da personalidade que podem acompanhar a inteligência emocional: “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”. (ÂNGELO,2007, p.14)

Para Goleman (1995), a pessoa tem a capacidade de criar motivações, persistir num objetivo, controlar impulsos, aguardar pelos desejos, de manter-se em bom estado de espírito, impedir que a ansiedade o paralise, de ser empático e autoconfiante.

autocontrole, zelo e persistência, e a capacidade de automotivação. E essas aptidões, como vamos ver, podem ser ensinadas às crianças, na medida em que lhes proporcionam a oportunidade de lançar mão de qualquer que seja o potencial intelectual que lhes tenha sido legado pela loteria genética. (ÂNGELO, 2007, p.14)

A inteligência emocional pode ser relacionada a dificuldades de aprendizagem, segundo Arándiga (2009 apud ALVES, 2013, p.6) “Recientes investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en aspectos escolares ponen de relieve la importancia que tiene disponer de esta capacidad para una buena adaptación escolar”. Percebendo-se assim a interferência de fatores socioemocionais influenciando no processo de ensino-aprendizagem, através da autoconsciência, autorregulação e automotivação, pessoal e social pela empatia e aptidão social.

A aptidão social desenvolve-se com a educação emocional, com o início no primeiro contexto social da criança, a família, com a construção da sua identidade pessoal.

A família constitui o alicerce da sociedade e assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, e apesar da existência de debate em torno do papel atual da família e da sua composição ela permanece como elemento chave na vida e desenvolvimento da criança. (CORREIA, 1997 apud ALVES, 2013, p.37)

Assim como, as crianças aprendem com seus pais a língua materna, deveriam, segundo Muller-Lissner, (2001, apud ALVES, 2013, p.37) “aprender com eles como se deve dialogar com o outro, como se devem manifestar as emoções, como resolver conflitos, como se reconciliar”. Contudo, a família terceiriza as lições básicas emocionais e sociais, em decorrência do estilo de vida atual: falta de tempo; não sabem; não querem fazer; compreendem ser competência do professor. Os

passos para o processo de orientação emocional, segundo Alves (2013), são: Consciencialização da emoção da criança; Reconhecimento dessa emoção como uma oportunidade para a intimidade e aprendizagem; escutar com empatia e validar os sentimentos da criança; ajudar a criança a encontrar as palavras certas para classificar a emoção que está a sentir; e estabelecer limites enquanto procuram definir estratégias para a resolução do problema (ALVES, 2013).

Há muitos indícios que atestam que as pessoas emocionalmente competentes — que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos, entendem e levam em consideração os sentimentos do outro — levam vantagem em qualquer setor da vida, seja nas relações amorosas e íntimas, seja assimilando as regras tácitas que governam o sucesso na política organizacional. As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento. (GOLEMAN, 1995, p. 88-89)

A escola inclusiva é a escola com pessoas emocionalmente competentes, que consideram o sentimento do outro, sentem-se mais satisfeitas, eficientes, produtivas. O contrário é uma escola que trava batalhas internas, que se autossabota, sem concentração, foco ou lucidez.

2.2.2 Inteligência Social

O conceito de Inteligência Social surgiu através da proposta de Thorndike (1920 apud LÓPEZ, 2007) que a inteligência se divide em três dimensões: inteligência abstrata, inteligência mecânica e inteligência social.

la inteligencia se refería a la habilidad de una persona para comprender y manejar a otras personas y para involucrarse en interacciones sociales adaptativas. Como representante de la posición factorialista, Thorndike (1920) propuso que la inteligencia se dividía en tres dimensiones: inteligencia abstracta, inteligencia mecánica e inteligencia social. Estas dimensiones reflejaban la capacidad para comprender y manejar ideas, objetos concretos y personas, respectivamente. (LÓPEZ, 2007, p.18)

A Inteligência Social está embasada em diferentes origens teóricas de diversas abordagens e conseqüentemente, apresenta dificuldade em perceber que a competência interpessoal está relacionada a inteligência social. Sendo definida por Moss et al. (1927 apud CARNEIRO; ZIVIANI, 1998, p.138), a "habilidade de lidar com os outros..." e para

Hunt (1928 apud CARNEIRO; ZIVIANI, 1998, p.138), a "...habilidade para lidar com pessoas". Chaplin (1939 apud CARNEIRO; ZIVIANI, 1998) aceitou a escala de Moss e seus colaboradores, reconhecendo como um critério de avaliação de inteligência social e desenvolveu sua própria escala de participação social, avaliando a dimensão comportamental da inteligência social. Posteriormente, Chapin (1942 apud CARNEIRO; ZIVIANI, 1998, p. 139), desenvolveu o "Teste de Insight Social, indicador da dimensão cognitiva da inteligência social [...] '...a capacidade de definir... uma dada situação social em termos de comportamento imputado do indivíduo sobre os outros"

Outros instrumentos surgiram para medir a empatia (DYMOND, 1950 apud CARNEIRO; ZIVIANI, 1998) e insight do sujeito (ALLPORT, 1937 apud CARNEIRO; ZIVIANI, 1998). "O teste de empatia de Kerr e Speroff (1947, 1951) parte de uma definição do termo como a capacidade de alguém se colocar no lugar de uma outra pessoa e antecipar seus comportamentos" (CARNEIRO; ZIVIANI, 1998, p. 139). A definição de competência interpessoal, para Weinstein (1969), refere-se à capacidade de manipular as respostas dos outros. Coincidindo com a inteligência maquiavélica, utilizada nesse contexto como "sinônimo da inteligência social, refere - se à habilidade para fazer e manter alianças com os indivíduos corretos" (CARNEIRO; ZIVIANI, 1998, p. 140).

Partindo de pesquisas recentes na neurociência e na anatomia do cérebro, determinando inteligências separadas de acordo com sua localização cerebral, relacionando sete inteligências, com a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1995 apud CARNEIRO; ZIVIANI, 1998), destacando a inteligência social.

A teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1995) identifica sete inteligências: linguística, musical, lógico matemática, espacial, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Num aprimoramento subsequente deste modelo, a inteligência social é uma categoria superior. (CARNEIRO; ZIVIANI, 1998, p. 141)

A inteligência social, para Goleman (2011), está incorporada no modelo de inteligência emocional, no entanto o pesquisador percebeu que a inteligência social, é resultado da inteligência emocional e da inteligência racional. Entre essas inteligências a emocional é mais rápida que a racional.

O diferencial de velocidade entre esses dois sistemas – o emocional é várias vezes mais rápido em tempo cerebral do que o mais racional – nos ajuda a tomar decisões instantâneas das quais poderíamos nos arrepender mais adiante ou que talvez tenhamos de justificar. [...] Como observou Robert Heinlein, escritor de ficção científica: "O homem não é um animal racional, mas sim um animal racionalizador." (GOLEMAN, 2011, p.37)

No intuito de valorizar a inteligência social e deixar que seja ignorada, pela consciência emocional. Goleman (2011), ressalta a indissociabilidade das emoções e dos relacionamentos, sendo assim a inteligência emocional e a inteligência social. Organizando a inteligência social em duas categorias: a consciência social e a facilidade social.

A consciência social refere-se a um espectro que vai de sentir instantaneamente o estado interno do outro e compreender seus sentimentos e pensamentos a “entender” situações sociais complicadas. Inclui: • Empatia primordial: Sentir com os outros; sentir os sinais emocionais não-verbais. • Sintonia: Ouvir com total receptividade; sintonizar-se com o outro. • Precisão empática: Entender os pensamentos, sentimentos e intenções do outro. • Cognição social: Saber como funciona o mundo social. [...] A facilidade social se baseia na consciência social para permitir interações fluentes e eficazes. O espectro da facilidade social inclui: • Sincronia: Interação fluente no nível não-verbal. • Apresentação pessoal: Apresentar-se de maneira eficiente. • Influência: Moldar o resultado das interações sociais. • Preocupação: Importar-se com as necessidades dos outros e agir com base nelas (GOLEMAN, 2011, p. 130-131)

A consciência social e a facilidade social compreendem habilidades básicas e articula habilidades mais complexas. A consciência social se relaciona com o que sentimos em relação aos outros e a facilidade social, com o que fazemos de posse dessa consciência. Goleman (2011, p. 133-134), define que sintonia como “atenção que ultrapassa a empatia momentânea [...] E todos nós podemos facilitar a sintonia, bastando prestar mais atenção intencionalmente”, defendendo o exercício da Inteligência Emocional. Estabelecendo pontos importantes para a tomada de consciência social e facilidade social, como:

- A atenção, em si, não basta para estabelecer uma conexão. O próximo sentimento é uma boa sensação, provocada em grande parte pelo tom de voz e pela expressão facial. Ao desenvolver a noção de positividade, as mensagens não-verbais que enviamos podem ser mais importantes do que o que dizemos. (GOLEMAN, 2011, p.54)
- A mera correspondência de posturas é surpreendentemente importante nos ingredientes da conexão. Por exemplo, um estudo monitorou as mudanças de postura entre alunos em sala de aula. Quanto mais suas posturas se assemelhavam às dos professores, mais fortemente eles se sentiam conectados e maior seu nível geral de

envolvimento. De fato, a correspondência de posturas pode oferecer uma rápida leitura da atmosfera da sala de aula. (GOLEMAN, 2011, p.57)

- Os memes parecem ganhar poder da via inferior, por meio da associação com fortes emoções. Uma ideia é importante para nós na medida em que nos incita ou comove – e é exatamente isso que fazem as emoções. (GOLEMAN, 2011, p.76)
- O contágio flui em praticamente qualquer agrupamento coordenado de pessoas. (GOLEMAN, 2011, p. 80)
- Dos muitos fatores que estão em jogo no altruísmo, um dos mais importantes parece consistir simplesmente em dedicar um pouco de tempo a prestar atenção: nossa empatia é mais forte quando nos concentramos totalmente em alguém e nos envolvemos emocionalmente. (GOLEMAN, 2011, p.84)
- as barreiras sociais nos cegam. (GOLEMAN, 2011, p.84)
- Depois que relaxamos e conseguimos sintonizar com os que estavam a nosso redor, era como se tivéssemos sintonizado na estação certa – a afetuosidade estava lá o tempo todo. Enquanto estamos ansiosos ou preocupados, não registramos o brilho nos olhos do outro, um indício de sorriso ou um tom de voz cordial – todos canais perfeitos para enviar mensagens de benevolência. Uma explicação técnica dessa dinâmica destaca os limites da atenção em si. (GOLEMAN, 2011, p.88)
- Toda comunicação requer que o que é importante para o emissor também seja importante para o receptor. Ao compartilhar pensamentos, além de sentimentos, dois cérebros empregam uma taquigrafia que sintoniza ambos na mesma estação imediatamente, sem ter de desperdiçar tempo ou palavras para explicar mais precisamente quais os problemas em questão. (GOLEMAN, 2011, p.96)
- As substâncias químicas especiais do cérebro que os axônios transmitem sugerem seu papel central na conexão social. As células fusiformes são ricas em receptores de serotonina, dopamina e vasopressina. Essas substâncias químicas do cérebro desempenham

um papel importante na empatia com os outros, no amor, no humor e no prazer. (GOLEMAN, 2011, p. 106)

- As células fusiformes podem ajudar a explicar como a via superior pode oferecer um julgamento instantâneo de “gostar” ou “não gostar” milésimos de segundos antes de percebermos exatamente o que é “aquilo”. (GOLEMAN, 2011, p.106)
- Tais julgamentos em um piscar de olhos podem ser mais importantes quando se trata de pessoas. As células fusiformes entretecem o que forma todo o sistema de orientação social. (GOLEMAN, 2011, p. 107)
- No nível neural, o “conhecendo você” significa que estou adquirindo uma ressonância com seus padrões emocionais e mapas mentais. E, quanto mais nossos mapas se sobrepõem, maior é nossa identificação e maior é a realidade compartilhada que criamos. À medida que aumenta a identificação entre nós, as categorias mentais passam por uma espécie de fusão, permitindo-nos pensar inconscientemente sobre as pessoas mais importantes para nós da mesma maneira que pensamos sobre nós mesmos. (GOLEMAN, 2011, p. 162)

Desenvolver a inteligência social permite controlar as emoções e assim agir com racionalidade diante de situações críticas, resistindo a impulsos; desenvolver bons relacionamentos, no raio de ação social e contagiar positivamente o ambiente social em que estamos inseridos, transformando o ambiente hostil em positivo. Um ambiente positivo permite que estabeleça conexão com as pessoas através da empatia. As emoções são importantes e nos ajudam a aprender, entender os outros e nos impulsiona a agir. A Inteligência Social é a habilidade de conviver socialmente, requer equilíbrio entre o cérebro sensível e emocional e o cérebro racional e pensante, através da autorregulação, tornando-nos mais saudáveis e bem-sucedidos, alcançando nossos objetivos. O ensino de habilidades emocionais permitirá que tenhamos uma sociedade com a capacidade de controlar seus impulsos, com empatia e com autoconhecimento.

3 METODOLOGIA

Visando cumprir o objetivo da pesquisa que consiste em analisar os tipos de avaliação da aprendizagem, no intuito de proporcionar uma avaliação inclusiva na perspectiva de incluir a todos, a metodologia trilhada se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, por meio da investigação-ação. De acordo com Gil (2002, p. 133), a pesquisa qualitativa “é menos formal [...], depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”.

Desta maneira, optou-se pela investigação-ação. Segundo Elliot (1991, apud CARDOSO; REGO, 2017, p. 23), referindo-se à formação de professores, “é o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Os objetivos da investigação-ação são a produção de conhecimentos sobre a realidade; a modificação da realidade/inação; e, a transformação/formação dos atores (CARDOSO; REGO, 2017).

A geração de dados se deu com os resultados, referentes ao processo avaliativos de turmas inclusivas, obtidos na dissertação Currículo inclusivo de ciências anos finais do ensino fundamental: uma proposta para a formação docente (REGINATTO, 2020); realizada com uma amostra de professores de Ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e participaram do curso de extensão. Os instrumentos utilizados, na geração dos dados do curso foram: registro das aulas e transcrição, questionário, diário de campo, roda de conversa e produção de plano de aula.

O curso “Arquitetura do Currículo Inclusivo de Ciências Anos Finais do Ensino Fundamental” foi realizado em 7 etapas, divididas em presenciais e não presenciais, aconteceu entre os dias 09 de maio de 2019 e 28 de julho de 2019. “O curso foi composto de quatro encontros quinzenais presenciais de 4 horas cada, contabilizando 16 horas presenciais e 24 horas de atividades não presenciais, com o envio das atividades no e-mail fornecido, totalizando 40 horas de duração” (REGINATTO, 2020, p. 71) e

contou com a presença de onze participantes, sendo eles: cinco professores de Ciências, quatro pedagogas e uma licencianda em Química, todos em exercício e atuando com estudantes Pessoa com Deficiência no ensino de Ciências, sendo que uma das pedagogas atuava no 5º ano do Ensino Fundamental. (REGINATTO, 2020, p. 76)

A primeira etapa observou-se o conceito de inclusão, de currículo, de currículo de Ciências na visão do professor; na segunda e terceira etapas: transcrevendo os relatos da prática docente e Discussão referente a “Como seria a organização da aula de Ciências inclusiva?”; na quarta etapa foi discutido o plano de aula, o currículo de ciências e a inclusão; na quinta etapa aconteceu a elaboração de uma proposta para um currículo de ciências inclusivo; na sexta etapa refletiu-se sobre inclusão e o currículo de ciências; e o curso encerrou na sétima etapa, com a elaboração, aplicação e entrega por e-mail de um plano de aula inclusivo. (REGINATTO, 2020)

A análise dos dados coletados foi realizada de forma qualitativa, a partir da investigação-ação dos professores em atuação, tornando o professor o investigador da sua atuação docente, buscando de forma ativa soluções para as questões pertinentes à inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem, considerando o estudante com Necessidades Educacionais Especiais, tema central deste Trabalho de Conclusão de Curso.

A interpretação dos dados deu-se através da Análise Textual Discursiva (ATD), com o intuito de “desprender-se do reducionismo epistêmico [...] para produzir novas compreensões sobre textos e discursos” (SOUSA; GALIAZZI, 2018, p. 800) e, assim, “reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). A ATD trata de um processo de: 1ª desmontagem dos textos ou unitarização; 2º estabelecimento de relações ou categorização; 3ª captação do novo emergente, uma compreensão renovada do todo ou metatexto; e 4º o processo auto-organizado, que emergem novas compreensões, mas que os resultados não podem ser previstos (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A análise do material da dissertação iniciou com a leitura e agrupamento dos materiais produzidos pelo grupo de professores no processo investigação-ação da sua atuação. Após a leitura de todo o material, iniciou-se a desmontagem dos textos em unidades de significação “produzidas a partir da capacidade do pesquisador de estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22).

O estabelecimento de relações ou categorização na ATD neste Trabalho de Conclusão de Curso se deu pelo método dedutivo-indutivo. O método dedutivo foi utilizado, pois a pesquisadora participou da ação de extensão e já havia conhecimento do material a ser examinado; e indutivo pois as categorias das unidades de análise foram sendo transformadas a partir do material estudado.

A produção textual resultante da categorização é considerada a captação do novo emergente, uma compreensão renovada do todo ou metatexto. “Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 32). Desta maneira, faz-se necessária a representação da teorização da pesquisa, frente ao trabalho investigado. “A produção escrita da ATD caracteriza-se por sua permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 32). Constitui-se de descrição e interpretação, um exercício de teorização por confrontação das teorias existentes.

A confrontação das teorias com a categorização faz com que a ATD seja um processo auto-organizado em que emergem novas compreensões, mas que os resultados não podem ser previstos, através de novos “insights” para manter a clareza e o rigor na produção do metatexto, tornando compreensível o que antes não era. Essas novas compreensões requerem a revisão da categorização e, assim, a reconstrução crítica do metatexto.

Tendo como objetivo responder à pergunta deste Trabalho de Conclusão de Curso com a produção do metatexto, através dos resultados presentes na ação de extensão: “Há um tipo de avaliação inclusiva e como seria uma avaliação inclusiva, na perspectiva de incluir a todos?”

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados da dissertação são as falas e registros dos professores, em atuação em turmas inclusivas, referentes ao processo avaliativos e a avaliação diagnóstica realizadas por eles frente aos estudantes, durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa análise busca entender o intervalo entre a teoria e a prática docente, referente ao processo avaliativo aplicado. Segundo Minetto (2008, p.46), “da teoria à prática existe um intervalo que precisa ser entendido para que a formação contemple as exigências do cotidiano em sala”.

Após a análise do material e agrupamento, iniciou-se a desmontagem dos textos em unidades de significação “produzidas a partir da capacidade do pesquisador de estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22).

4.1 CATEGORIZAÇÃO

A categorização na ATD se deu pelo método dedutivo-indutivo. O método dedutivo foi utilizado, pois a pesquisadora participou da ação de extensão e já havia conhecimento do material a ser examinado; e indutivo pois as categorias das unidades de análise foram sendo transformadas a partir do material estudado e do referencial teórico proposto. Sendo assim, a categorização observou os títulos e subtítulos da referencial teórico, tais como: Avaliação; Feedback; Questionamento oral; Autoavaliação e Avaliação entre pares; Inteligência Emocional e Inteligência Social.

4.2 METATEXTO

A captação do novo emergente, uma compreensão renovada do todo ou metatexto; e o processo auto-organizado, que emergem novas compreensões, observadas a partir das falas dos professores, no Anexo 1. Os resultados não podem ser previstos.

4.2.1 Avaliação

Os professores questionam a forma como é realizada a avaliação para os estudantes com dificuldades ou NEE, pois, fazer prova objetiva e diferente dos demais, com o título de avaliação inclusiva, é incluir? A avaliação, da turma inclusiva, precisa ser igual, seja discursiva, objetiva, oral ou diferente para todos. Orientar o aluno de inclusão desenhar, no intuito de manter-se ocupado, não é avaliação, nem é educação e muito menos inclusão. Incluir o estudante com dificuldades ou NEE no material didático, na flexibilização do currículo e não incluir na avaliação é exclusão e um desrespeito. Da mesma maneira, é desrespeito ensinar algo e avaliar outro? O professor conhece o estudante e entende que ele compreendeu do conteúdo estudado. No entanto, muitos estudantes com dificuldades ou NEE, desorganizam-se na avaliação ou não consegue demonstrar seu conhecimento. Estamos Avaliando ou Examinado?

A avaliação formativa é um desafio, não acontece de forma linear, não é uma trajetória simples, pelo contrário, é complexa, plural, transitória, mas acontece. Requer uma mudança do professor, do estudante e da família, por conta da cultura somativa e na percepção do erro. “O erro assim viria “denunciar” estas limitações, possibilitando a apropriação de novos aspectos de um novo referencial a ser compartilhado na sala de aula” (CARVALHO; MARTINEZ, 2005, p.135). Além de exigir tempo, para a elaboração pensado em cada estudante em particular, e mudança a forma de registro. Precisamos reavaliar valores, atitudes ou aos conteúdos escolares, as intenções que pretendemos atingir para estes objetivos educacionais. “Busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas” (RABELO, 2003 apud PIMENTA; CARVALHO, 2008, p.14).

De mais a mais, é preciso atribuir sentidos, ao processo avaliativo, e isto só é possível numa perspectiva de avaliação que acompanhe práticas dialógicas, dialéticas que busquem a valorização do sujeito e a superação do mesmo em seu desenvolvimento. (PIMENTA; CARVALHO, 2008, p.16). Fazer parte de diagnóstico que permitirá um planejamento educativo para ações futuras, num sentido de percurso e não de um fim. No intuito de orientar novas etapas, ao invés de etapa cumprida, remete-se ao desenvolvimento de novas aptidões tendo em vista a plenitude da cidadania. Compreendendo a singularidade de cada estudante, numa perspectiva de incluir a todos.

4.2.2 Feedback

O professor faz uso de diferentes recursos do feedback para incluir o estudante com dificuldades ou NEE, tanto na condução da aprendizagem como na avaliação, entre eles a utilização de atividades de aula como atividades avaliativas. Os professores respeitam a vontade do aluno, com relação aos atendimentos e retomam a explicação sempre que se fizer necessário ou solicitado pelo estudante e disponibiliza de mais tempo para realizar a atividade, quando o estudante solicita.

Outro recurso utilizado é a pesquisa externa para complementar a avaliação, quando o estudante não conseguiu respondê-la. A leitura da avaliação é importante e disponibilizar as questões em separado, pode evitar a ansiedade do estudante e pode auxiliá-lo a minimizar a ansiedade e organizar-se melhor. O processo de ensino com os principais conceitos, exemplos práticos, imagens, pequenos textos, utilização de recursos como material interativo; ou invés do livro didático, auxiliou na compreensão dos estudantes com dificuldade ou NEE. A utilização do material didático como consulta, na sala de aula, ou enriquecimento da aprendizagem proporcionou autonomia de pesquisa e enriquecimento do conteúdo pesquisado.

Possibilitar que o estudante utilize suas potencialidades na realização das atividades avaliativas. Disponibilizar diferentes atividades avaliativas, como: relembrar o estudante, permitir a consulta ao caderno; realizar a avaliação com o professor em outro ambiente; adotar atividades mais curtas, são práticas comuns dos professores inclusivos e proporciona o estudante reavaliar seus conceitos, numa perspectiva de avaliação formativa.

O estudante, através do feedback, busca regular seus próprios processos de pensamento e aprendizagem (PERRENOUD, 1999 apud CARVALHO; MARTINEZ, 2005), permitindo o estabelecimento de um diálogo interno, cognitivo, decisivo para a adaptação e integração pessoal (SANTOS; PINTO, 2018). Do qual, “trata-se de relação, na qual um sujeito constitui o outro, é modificado pelo outro” (ROSS, 2018, p.241). “O feedback é um processo dialógico e não o envio de uma mensagem” (NICOL, 2010 apud SANTOS; PINTO, 2018, p.516). Sua eficácia dependerá de diferentes fatores, como: o questionamento oral, as características do feedback; os fatores associados aos estudantes e as variáveis de contexto. Depende das crenças pessoais do estudante; da percepção do estudante quanto a motivação do professor

ao dar o feedback (premiação, castigo ou classificação), feedbacks semelhantes ou mesmos comentários não surtem os mesmos resultados; precisa contribuir para a aprendizagem e precisa atender as necessidades específicas de cada estudantes; para isso requer relacionamento, para que o feedback cumpra ao que foi proposto.

Existe ainda, diversos fatores interferem na eficácia do feedback, segundo William (1999, apud SANTOS; PINTO, 2018), entre eles está o momento certo para dar o feedback; dar oportunidade para o estudante pensar, trabalhar sobre uma dada tarefa; ter uma postura que envolva os estudantes no processo de aprendizagem pode influenciar positiva ou negativamente; elaborar e pensar no feedback adequado exige do professor e consome tempo; exige reflexão sobre os resultados obtidos; exige uma intencionalidade comprometida com uma concepção de avaliação para a aprendizagem; exige atitude coerente ao feedback, ou seja, suas ações estejam em conformidade à teoria (fundamentos e orientações teóricas da escrita avaliativa formativa). Há ainda a maturidade do professor em realizar o feedback, num primeiro momento “uma escrita fortemente marcada por juízos de valor, de cariz simbólico, tendencialmente normativa e essencialmente afirmativa ao invés de interrogativa e favorável à reflexão por parte do aluno” (SANTOS; PINTO, 2018, p.521).

O ajustamento da práxis do feedback, como avaliação formativa, não acontece de forma linear, mas acontece, não é uma trajetória simples, pelo contrário, é complexa, plural, transitória. Requer do professor o cuidado com a escrita, atitudes, reflexões e ter estratégias que contribuam no modo como se devolve a aprendizagem dos estudantes, ou seja, desenvolver a dialogicidade complexa do real, no feedback, compreendendo a pluralidade de singularidades (ROSS, 2018). Há ainda a resistência dos estudantes em aceitar uma avaliação que não segue a cultura somativa, exige tempo para a elaboração do feedback pensado para cada estudante em particular.

4.2.3 Questionamento Oral

Os professores participantes da pesquisa não costumam utilizar de questionamento oral como processo avaliativo. No entanto, utilizam-se dos questionamentos para relacionar o conteúdo com o cotidiano do estudante, permitindo que o estudante reflita sobre sua realidade. Os professores questionam os estudantes durante o processo avaliativo, no intuito de auxiliar o estudante a lembrar da aula e das anotações realizadas, permitindo que este encontre o conteúdo no caderno.

Pesquisas utilizando o questionamento oral como processo avaliativo possibilitou a tomada de consciência quanto ao tempo de intervenção, pensar melhor nos questionamentos e como fazê-lo. Pois, é realizado concomitante à aprendizagem, permitindo uma regulação no momento; a comunicação oral faz parte da práxis e das relações professor e alunos; envolve o estudante, levando-o a desenvolver o raciocínio (SANTOS; PINTO, 2018); possibilita ressignificar através dos conflitos “discursivos, na pluralidade e nas diversidades empoderadas, reconhecidas pelas narrativas e sentidos que produzem. A complexidade do conhecimento é convertida em subjetividade, alteridade e singularidade, por meio das trocas e disputas discursivas” (ROSS, 2018, p.242). Requer uma maturidade emocional e social, na resposta do professor além de compreender as características do feedback quanto as especificidades do estudante.

4.2.4 Autoavaliação e Avaliação Entre Pares

A autoavaliação ou a avaliação entre pares não é utilizada como avaliação, mas como grupos de estudos, na realização de atividades em sala de aula ou laboratório. Solicitar que os pares compartilhem com o outro as observações realizadas durante as atividades em sala de aula, no intuito de contribuir para o próprio aprendizado, para auxiliar aos seus pares na construção de saberes, participação ativa no processo de avaliação, descentralizando o processo avaliativo do professor, estimulando a motivação, através da reflexão entre os pares, pela troca de experiência; ampliando a visão técnica da atividade realizada; o desenvolvendo do senso crítico do estudante, quanto a qualidade da produção; a obtenção de informações se torna mais criteriosa e os caminhos para fontes confiáveis de informações mais claros (CAPELLATO et al., 2020).

Desenvolver estas aptidões requer exercício por parte dos professores e estudantes permitindo a formação da autonomia, a ampliação de sua visão sobre si, percebendo suas potencialidades e dificuldades (CAPELLATO et al., 2020), permitindo o diálogo. “Os diálogos produzem conflitos de ideias e valores, frustração, concentração, disciplina, observação das diferenças entre o eu e o outro, atribuição do significado e de sentido ao conhecimento e a liberdade de fazer escolhas” (ROSS, 2018, p. 247). A resolução destes conflitos produz crescimento e com isso a aprendizagem.

4.2.5 Inteligência Emocional

A inteligência emocional é a categorização que mais apareceu, os professores relatarão a instabilidade emocional. Ou seja, a falta de Inteligência emocional na ocorrência de brigas; falta de assistência familiar; emocional, inclusive na comparação com outros estudantes; na falta de interação; ao apontar que a nota do estudante é o melhor que ele faz, demérito do estudante; através da manifestação de inveja ou exclusão. Segundo Ângelo (2007), autocontrole, zelo e persistência, e a capacidade de automotivação podem ser ensinadas as crianças. Segundo Arándiga (2009 apud ALVES, 2013), a adaptação escolar é influenciada pela Inteligência Emocional ao estabelecer a autoconsciência, autorregulação e automotivação, pessoal e social pela empatia e aptidão social.

Para Correia (1997 apud ALVES, 2013), é o alicerce da consciência pessoal, da aptidão social, o elemento chave na vida e desenvolvimento da criança. Muller-Lissner (2001, apud ALVES, 2013) complementa a responsabilidade da família no desenvolvimento do diálogo com o outro, na manifestação das emoções, na resolução de conflitos e na reconciliação. Contudo, a família terceiriza as lições básicas emocionais e sociais, em decorrência do estilo de vida atual: falta de tempo; não sabem; não querem fazer; compreendem ser competência do professor. Os passos para o processo de orientação emocional, segundo Alves (2013), são: Consciencialização da emoção da criança; Reconhecimento dessa emoção como uma oportunidade para a intimidade e aprendizagem; escutar com empatia e validar os sentimentos da criança; ajudar a criança a encontrar as palavras certas para classificar a emoção que está a sentir; e estabelecer limites enquanto procuram definir estratégias para a resolução do problema (ALVES, 2013).

4.2.6 Inteligência Social

A Inteligência Social é relatada pelos professores como o processo de inclusão, propriamente dito. Ressaltando a necessidade da formação de grupos, pares, descrevendo a ansiedade ao utilizar a sala de recurso, ou a socialização com os pares. Os professores sentem a falta da socialização ao deparar-se com a realidade da diversidade em sala de aula, ou realizar o planejamento, a avaliação e demais práticas

pedagógicas inclusivas. A apreensão do professor “contamina” o ambiente escolar e reflete na dificuldade na implementação do trabalho pedagógico, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem. Todos, professores, alunos, equipe escolar e famílias, precisam desenvolver a Inteligência Social, como o diálogo e a decisão diária de tornar a escola inclusiva, a comunidade inclusiva, o bairro inclusivo, o município inclusivo.

“A educação constitui os diálogos, as interações entre os sujeitos que participam do processo educativo. As trocas comunicativas resultam, em cada sujeito singular, a percepção de si e do outro”. (ROSS, 2018, p.241). Para Goleman (2011), a inteligência social, é resultado da inteligência emocional e da inteligência racional, as emoções e os relacionamentos são indissociáveis. Alguns pontos importantes para a tomada de consciência social e facilidade social, são: a atenção, em si, não basta para estabelecer uma conexão, faz-se necessária a correspondência de posturas; as mensagens não-verbais que enviamos podem ser mais importantes do que o que dizemos; contagiar; utilizar-se de fortes emoções, da empatia. Pois, enquanto estamos ansiosos ou preocupados, não registramos o brilho nos olhos do outro, um indício de sorriso ou um tom de voz cordial; as barreiras sociais nos cegam (GOLEMAN, 2011).

Desenvolver a inteligência social permite controlar as emoções e assim agir com racionalidade diante de situações críticas, resistindo a impulsos; desenvolver bons relacionamentos, no raio de ação social e contagiar positivamente o ambiente social em que estamos inseridos, transformando o ambiente hostil em positivo. Um ambiente positivo permite que estabeleça conexão com as pessoas através da empatia. As emoções são importantes e nos ajudam a aprender, entender os outros e nos impulsiona a agir. A Inteligência Social é a habilidade de conviver socialmente, requer equilíbrio entre o cérebro sensível e emocional e o cérebro racional e pensante, através da autorregulação, tornando-nos mais saudáveis e bem-sucedidos, alcançando nossos objetivos. O ensino de habilidades emocionais permitirá que tenhamos uma sociedade com a capacidade de controlar seus impulsos, com empatia e com autoconhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação inclusiva é uma preocupação frequente entre os professores em atuação, frente a diversidade da sala de aula, que compreenda a realidade de cada comunidade inserida na escola, num cenário de retorno as aulas presenciais, da pandemia do covid-19, de uma forma que, cada dia mais, proporcionar uma Escola Para Todos. A pesquisa demonstrou relevância social, por compreender que o panorama educacional pós pandêmico se encontra com lacunas educacionais, fragmentado pela ruptura das relações sociais e da instabilidade emocional, por conta do medo. A pesquisa demonstrou relevância pessoal por permitir a mudança de fala e postura às dificuldades e potencialidades pessoais e de todos, seja no ambiente educacional, social, familiar e pessoal.

A pesquisa demonstrou relevância acadêmica a necessidade de pesquisas em como avaliar de forma inclusiva e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do estudante em situação de inclusão. Corrobora para a mudança de paradigmas e a construção de uma sociedade inclusiva, sem segregação, ou estereótipos. Estamos na gestação da educação inclusiva, da sociedade inclusiva através do respeito, apoio e crescimento com as diferentes formas de pensamento.

A pesquisa cumpriu com o objetivo geral de analisar os tipos de avaliação da aprendizagem, no intuito de proporcionar uma avaliação inclusiva na perspectiva de incluir a todos, constatou-se que a avaliação formativa, corroborando com os documentos oficiais da LDBen (BRASIL, 1996) e BNCC (BRASIL, 2018), é a melhor forma de proporcionar uma avaliação inclusiva. No entanto, a avaliação que é realizada na escola, atualmente, ainda é uma avaliação somativa, quando o professor precisa “fabricar” uma nota, atribuir um valor. A pesquisa atendeu aos objetivos específicos ao apresentar os tipos de avaliações: feedback, questionamento oral, avaliação entre pares e autoavaliação. O intuito da utilização destes tipos de avaliação é permitir que o estudante reconheça suas potencialidades e identifique suas dificuldades no intuito de permitir o desenvolvimento de novas habilidades.

Observou também, os tipos de inteligências emocional e social, tendo como propósito possibilita o desenvolvimento do estudante a sua maturidade e melhorar a relações professor-aluno-aluno e o ensino-aprendizagem. Inteligências necessárias para o processo avaliativo como um todo. Ao examinar os relatos dos professores de ciências em atuação o processo avaliativo inclusivo, retirados de Reginatto (2020),

observou-se as categorias elencadas e definidas como referencial teórico desse Trabalho Final de Conclusão de curso de pedagogia, cumprindo os objetivos propostos. Sendo assim, propor orientações para a práxis do processo avaliativo inclusivo em todas as disciplinas. Vale salientar que a pesquisa frente a estes tipos de avaliação propostas como inclusivas, necessitam serem avaliadas.

Os resultados obtidos, referentes ao tipo de avaliação inclusiva é observado na categorização dos resultados da presente pesquisa, sendo eles: Avaliação; Feedback; Questionamento oral; Autoavaliação e Avaliação entre pares; Inteligência Emocional e Inteligência Social. Fundamentado em Luckesi (2013, p.27), “aprender depende de desejar afetiva e efetivamente a aprender aprendizagem”. O estudante precisa entender o Feedback do professor de forma diretiva, envolvendo o estudante afetiva, cognitiva e fisicamente, ou avaliar seu par.

Dessa maneira, podemos ter uma avaliação que inclua todos os estudantes? Sim, desde que utilizemos avaliações diferentes, com encaminhamentos diferentes, diversificando os tipos de avaliação e o retorno ao estudante. O que é imprescindível para a avaliação ser inclusiva é a contribuição, que ela tem, na orientação do professor e do estudante, de um processo maior, um acompanhamento do estudante. Seu objetivo é acompanhar planejar ações educativas futuras ou apreciar os resultados alcançados. Como é uma avaliação Inclusiva, numa perspectiva que atenda a Todos os estudantes? A avaliação, da turma inclusiva, precisa ser igual, seja discursiva, objetiva, oral ou diferente para todos; ou diferente para todos. Como afirma Mantoan (2004, p.39), “há diferenças e há igualdades: nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente”.

Os professores respeitam a vontade do aluno, com relação aos atendimentos e retomam a explicação sempre que se fizer necessário ou solicitado pelo estudante e disponibiliza de mais tempo para realizar a atividade, quando o estudante solicita. Outro recurso utilizado é a pesquisa externa para complementar a avaliação, quando o estudante não conseguiu respondê-la. Possibilitar que o estudante utilize suas potencialidades na realização das atividades avaliativas. Disponibilizar diferentes atividades avaliativas, como: lembrar o estudante, permitir a consulta ao caderno; realizar a avaliação com o professor em outro ambiente; adotar atividades mais curtas, são práticas comuns dos professores inclusivos e proporciona o estudante reavaliar seus conceitos, numa perspectiva de avaliação formativa. Os professores questionam os estudantes durante o processo avaliativo, no intuito de auxiliar o estudante a

lembrar da aula e das anotações realizadas, permitindo que este encontre o conteúdo no caderno. A autoavaliação e a avaliação entre pares não fazem parte da práxis de avaliação inclusiva. No entanto, é uma aliada no desenvolvimento da autorregulação do estudante e na reestruturação da tomada de decisão. Outro importante aliado no processo de avaliação inclusiva da aprendizagem é a maturidade emocional e social, desenvolvida pela autoavaliação e pela avaliação entre pares.

A coleta de dados encontra-se no ANEXO 1 - dados coletados de Reginatto (2020), permitiu observar a práxis da avaliação inclusiva e cumpriu com o objetivo geral e os objetivos específicos. Para melhorar essa pesquisa observa-se a necessidade de leitura e observação dos pares, professores participantes da pesquisa e comunidade acadêmica o feedback e a avaliação pelos pares, no intuito de aprimorar o Metatexto proposto.

5.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

A pesquisa demonstrou relevância acadêmica, permitindo o diálogo entre os pares, dessa forma o método do estudo realizado, apresentou resultados positivos. Recomendo a continuidade da pesquisa sugiro um curso de Extensão para a Formação docente em Avaliação Inclusiva, com professores em atuação, em turmas inclusivas. A fim de, permitir o diálogo docente, frente a realidade da sala de aula; compartilhar a práxis pedagógica inclusiva; e proporcionar o amadurecimento do processo avaliativo, da Inteligência Emocional e da Inteligência Social.

A dissertação estudada apresenta a fala de professores de Ciências, em atuação e permite que seja explorada outras falas referentes ao planejamento Inclusivo, ao diálogo frente a reformulação do PPP da Instituição de Ensino. Dessa maneira, observar o que os professores em atuação em outras áreas do conhecimento observam sobre o currículo inclusivo e a avaliação inclusiva, permitirá complementar a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Clara Manuela Guedes. **Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspectiva Educativa**. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação) Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4182/1/InteligenciaEmocionalEmCrian%C3%A7ascomDificuldadesdeAprendizagemUmaPerspetivaEducativa.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06/2011, de 11 de março de 2011. **Avaliação de estudante com deficiência intelectual**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 mar. 2011. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2021.
- BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio**. Resolução CNE/CP n. 04/2018. Brasília: CNE/CP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 05 dez. 2021.
- CAPELLATO, Patrícia; VASCONCELOS, Lucas Victor Benjamim; RANIERI, Maria Gabriela Araújo; SACHS, Daniela. Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação. **Research, Society and Development** [on-line]. v. 9, n. 7, p. e21973495, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3495>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- CARNEIRO, Eliane Gerk; ZIVIANI, Cilio Rosa. A pessoa inteligente no mundo social. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 135-152, 1998.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 05 dez. 2021.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; MARTINEZ, Carmem Lúcia Pires. Avaliação formativa: a autoavaliação do aluno e a autoformação de professores. **Ciência & Educação** [online]. 2005, v. 11, n. 1, pp. 133-144. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000100011>. Acesso em: 04 out. 2021.

COLL, César; [et al.]. **Desenvolvimento psicológico e educação** [recurso eletrônico]. MURAD, Fátima [trad.]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

GARDNER, Howard. **Inteligências: Múltiplas Perspectivas**. São Paulo: Artmed, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. SANTARRITA, Marcos [Trad.]. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Social: o poder das relações humanas**. tradução RODRIGUES, Ana Beatriz [Trad.]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GONÇALVES, Bárbara da Silva Ferreira. **Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: a subjetividade docente em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40528>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Cortez editora, 2014. Disponível em: http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliaacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPEZ, Verónica. La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. **Psykhé**, Santiago, v. 16, n. 2, p. 17-28, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200002&lng=es&nrm=iso. Acessos em: 05 dez. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Revista CEJ, Brasília, n. 26, jul./set. 2004, p. 36-44. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/211921680>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MARTINEZ, Carmem Lidia Pires. **Formação de Professores e Avaliação Formativa**: análise de um projeto de interação universidade-escola. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru: Unesp, 2009.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: IBPEX, 2008.

MONTEIRO, Vera; FRAGOSO, Rodrigo. Avaliação Entre Pares. **Actas do VIII Congresso Galaico**: português de Psicopedagogia. Instituto Educação e Psicologia da Universidade Minho, 2005. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/100.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PIMENTA, S. A.; CARVALHO, A. B. G. A construção de conceitos nos primeiros anos do ensino fundamental. In: PIMENTA, S. A.; CARVALHO, A. B. G. **Didática e o ensino de geografia**. Campina Grande: EDUEP, 2008. Aula 9. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Didatica_Ensino_Geografia/Di_En_Geo_A09_VIZ_GR_291208.indd.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

REGINATTO, Bianca Dornelles. **Currículo inclusivo de ciências anos finais do ensino fundamental**: uma proposta para a formação docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/24586>. Acesso em: 25 set. 2021.

REGO, Janielle Kaline; BARRETO, Raisia Queiroga; BENÍCIO, Debora Regina Fernandes de. O currículo na escola inclusiva: uma perspectiva na educação especial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2, 2016, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, nov. 2016.

ROSS, Paulo Ricardo. A Linguagem e o Nascimento do Outro: contribuições para a formação do professor. **Educar em Revista** [online]. v. 34, n. 67, 2018, p. 233-248. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51214>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SANTOS, Leonor; PINTO, Jorge. Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator estruturante. In.: VEIGA, F. (Coord.). **O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos**. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, p. 503-539. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28278>. Acesso em: 04 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. Compreensões acerca da hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Contexto & Educação**, Unijuí, n. 100, p. 33-55, set./dez. 2016.

Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6395>.

Acesso em: 20 nov. 2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

ANEXO 1 – DADOS COLETADOS DE REGINATTO (2020)

AVALIAÇÃO - falas dos professores

- E8 Mas as políticas não deixam claro o que é currículo, o que é adaptação, o que é flexibilização, ou quando esse aluno pode avançar ou ser retido, ele não deixa claro [...] não era preciso fabricar um 6, mas cria uma ilusão, para aquela família que quer um filho próximo dos outros. (SIC.).
- E2 fato de fazer uma prova de marcar X não quer dizer que seja inclusivo. (SIC.).
- E6 aplica provas diferentes, não inclui nada pra mim. (SIC.).
- E8 Eu orientava diferente, mandava desenhar. Mas agora e peço que a prova seja a mesma. (SIC.).
- E8 Eles querem ser bem-vistos, por isso querem ter a mesma prova. Eles estão adaptados na apostila e na prova não. Eu vejo que a prova para o aluno de inclusão é bem difícil, dá dor de barriga e tudo mais, pois ele está acostumado com o material adaptado e chega na prova eles sentem medo. Tive que orientar que era uma brincadeira, que não ia entregar para a professora. (SIC.).
- E8 mas se eu faço uma prova objetiva pra ele e para os outros subjetiva...to diferenciando...dentro do mesmo espaço...teria que ser discutido... (SIC.).
- E2 Eu já tive caso de alunos que eu não fiz a prova adaptada e eles foram muito bem (SIC.).
- E3 faz tudo, só que na prova...no 1º trimestre que já passou ele tirou 0,8 na avaliação, eu fiquei abismado com aquela nota...eu Falei assim, Ari...porque ele comenta, mas na prova ele tirou 0,8.... como você tirou 0,8? Aaa professor, eu não sabia nada dessa prova não... mas na verdade ele sabia, ele não soube comunicar... (SIC.).

FEEDBACK - falas dos professores

- E6 mas quando eu vejo que o aluno não tem condição eu pego uma atividade e faço ele fazer aquilo como uma avaliação, mas, às vezes, nem isso ele consegue. (SIC.).
- E1 O professor tem conhecimento dos alunos de inclusão e com eles usa de estratégias diferentes para conduzi-los à aprendizagem e na forma de avaliar. (SIC.).

- E1 Mas, eu tenho alunos que só em pensar em “sala de recursos” ele já entra em pânico, ele não quer nem pensar em sala de recursos. Quando eu vejo que ele não está bem, mas está indo bem em sala de aula, mesmo com laudo, eu trabalho de longe. (SIC.).
- E2 mas percebi que a maioria não entendeu como os nomes científicos devem ser escritos, muitos alunos não prestaram atenção sobre as regras básicas para escrever os referidos nomes sendo necessária, após a apresentação e correção das atividades, uma retomada nos conteúdos sobre as regras essenciais da nomenclatura científica (SIC.).
- E4 Todos os alunos entregaram a atividade, mas o aluno com NEE pediu para levar para casa para terminar de responder a folha e me entregar na próxima aula. Foi a primeira vez que ele demonstrou interesse em finalizar uma atividade e me apresentar. (SIC.).
- E4 percebo que o aluno tem o seu próprio tempo e isto precisa ser respeitado. A atividade me dará mais indicações de como devo proceder. Mas, posso afirmar que já foi dado um passo importante na direção da inclusão deste aluno. Particularmente, fiquei satisfeita (SIC.).
- E5 para fazer ele pensar, como ele é uma criança que passa bastante tempo na rua, ele me traz uma experiência da vivência dele. Eu pergunto: o que você acha que vai acontecer se eu jogar o lixo orgânico na lixeira do reciclado? Ele vai um tempo e depois ele fala: - Lá em casa tem uma valeta e quando chove aquilo enche, quer dizer que ele faz relação com o cotidiano dele. (SIC.).
- E8 As perguntas são as mesmas. As que eles não dão conta eles vão fazer pesquisa. Eles começam na sala e depois vão para o laboratório de Informática para complementar o que não conseguiram. (SIC.).
- E8 alguns alunos também queriam que eu lesse a prova, mas eu fazia assim eu lia uma questão e eles seguiam. A turma aceitava bem (SIC.).
- Fui informada que não teria livro disponível para esta turma, o que a princípio achei péssima, mas com os resultados que obtive na avaliação e que tinha alunos de inclusão, acabei achando mais fácil de trabalhar. (SIC.).
- E9 A metodologia usada foi a abordagem teórica dos principais conceitos e exemplos práticos e que envolveu-se o cotidiano deles, em sala de aula, também o uso do laboratório de Ciências para as atividades práticas que servem para visualização da teoria, realização de trabalhos em equipes (escolhidas por eles), avaliações em duplas e individuais, aula de campo, vídeos, filmes (SIC.).

- E9 imagens e pequenos textos, dando opções aos outros alunos e consultassem textos mais complexos durante as aulas (os livros ficam disponíveis durante a aula), (SIC.).
- E9 Outra é com relação à estrutura do átomo que uso um pano de feltro onde está desenhado suas partes e com bolinhas de cores e tamanhos diferentes que representassem as suas partículas deve-se colocá-los em seus respectivos lugares. Uma das alunas escolhidas folha de inclusão e consultando seu caderno (super caprichoso) ficou feliz por ter acertado ponto na avaliação individual acompanha o aluno, as questões, explico e peço para encontrar no caderno para que possa consultá-lo. Escolha as questões mais simples (nível fácil), ela tem se saído muito bem. (SIC.).
- E9 tenho um exemplo de surdez que dei um trabalho e entreguei um cartaz, porque ele não é alfabetizado, ele é um copista, sobre o sistema nervoso e ele fez o desenho, algo bem visual e até apresentou com a intérprete. Sempre participou. Para a aluna com DI, aula prática é muito importante, porque a atenção dela e dos outros também e ela foca mais, faz relações com a casa dela. (SIC.).
- E9 Eu dou 8 avaliações (trabalho, atividade prática, prova...), cada avaliação tem uma recuperação, de 5 nonos anos que eu tenho com essas dificuldades uns 5 ou 6 tiram nota abaixo de 60, eu cheguei à conclusão, eu percebo que eu tenho que incluir todos, o jeito de elaborar tem que ser diferente, lembrar o aluno da aula. Temos que repensar a prática da gente. (SIC.).
- E9 uso minha hora atividade e ela faz a prova comigo e ela se sente mais segura, pois se deixar ela com a prova ela se perde. Ela, se o professor ficar falando muito tempo ela perde o foco, mandar ler um livro muito tempo ela perde o foco, então eu faço frases curtas desenhos para facilitar para ela e para os outros, nessa sala só tem um que é o caso grave. (SIC.).
- E9 Então o que que eu faço, frases curtas no quadro, vou explicando com esquemas ou com exercício e já chego perto dela, faço um exercício, facilito...o que você entendeu? Então vamos...por exemplo, velocidade...aaa a tartaruga tá andando... (SIC.).
- E9 tenho um exemplo de surdez que dei um trabalho, e entreguei um cartaz, porque ele não é alfabetizado, ele é um copista, sobre o sistema nervoso e ele fez o desenho, algo bem visual e até apresentou com a intérprete. Sempre participou. (SIC.).
- E6 Para os TDH, essa questão de ser particionado, não ser a avaliação inteira, avaliação fracionada. Na hora de abordar determinados conceitos, por saber que tenho alunos

com dificuldades me faz abordar de forma diferente para todos não só para ele, tenho que repensar fazer de uma outra forma (SIC.).

E5 Outra forma é redução de atividades, por exemplo a caixa alta, como ele tem mais segurança e é disponibilizada para ele, em ciências eu trabalho mais dessa forma a gente deixa usar. (SIC.).

E3 sistematizar um pouco o currículo, às vezes tento não fazer tanto dessa forma, mas como a gente caminha um pouco nesse sentido, mas que eles tentem conhecer o mundo através da ciência, e eles trazem muitas dúvidas, quando eu trago essa parte (SIC.).

QUESTIONAMENTO ORAL - falas dos professores

E8 para avaliação teórica, onde eu perguntava para o autista e ele me respondia, e eu repassava para o grupo discutir. (SIC.).

E9 Responder a prova é uma coisa orientar é outra, aquela menina que eu tenho com DI, eu prefiro orientar ela pois se eu perguntar onde está isso ela sabe exatamente onde está no caderno, orientando ela sabe direitinho (SIC.).

E9 mais e faz relações com a casa dela. Eu dou 8 avaliações (trabalho, atividade prática, tarefa, prova...), cada avaliação tem uma recuperação, de 5 nonos anos que eu tenho com essas dificuldades uns 5 ou 6 tiram nota abaixo de 60. Eu cheguei à conclusão, eu percebo que eu tenho que incluir todos, o jeito de elaborar tem que ser diferente, lembrar o aluno da aula. Temos que repensar a prática da gente. Tem que significar aquilo para o aluno. A questão tem que ser diferente, precisa lembrar o aluno (SIC.).

E5 Eu costumo fazer questionamentos e ele responde e faz relações com a realidade dele. Eu faço bastante é de investigar o que ele entendeu, para fazer ele pensar, como ele é uma criança que passa bastante tempo na rua, ele me traz uma experiência da vivência dele. (SIC.).

E3 Eu mudei minha tática, eu quero mostrar pra ele a forma como ele interage com o mundo, a ciência né, ensinar pra eles (SIC.).

E3 faz tudo, só que na prova...no 1º trimestre que já passou ele tirou 0,8 na avaliação, eu fiquei abismado com aquela nota...eu Falei assim, Ari...porque ele comenta, mas na prova ele tirou 0, 8....como você tirou 0,8? Aaa professor, eu não sabia nada dessa prova não... mas na verdade ele sabia, ele não soube comunicar... (SIC.).

AUTOAVALIAÇÃO - falas dos professores

- E3 eu fiz atividades em grupos e botei as duas juntas. [...] no começo ela não conversava, mas daí comecei a me aproximar, comecei a colocar em grupos, então ela começou a se integrar mais. No começo ela sentava no canto, ela não conversava. Essa semana, depois das atividades em grupo eu percebi que já estão conversando (SIC.).
- E5 a estratégia foi a formação de pequenos grupos ou duplas, assim um estudante acaba auxiliando aquele com maior dificuldade, esse momento é muito importante, pois criar grupos ou duplas transmite segurança e tranquilidade, principalmente aos estudantes de inclusão que realizaram a atividade proposta com apoio dos colegas como escribas e também fizeram tentativas de escrita, montando cada sílaba, porém na oralidade demonstraram coerência na formulação hipóteses e de perguntas. (SIC.).
- E5 Com os estudantes de inclusão será realizado o processo semelhante ao inicial com a formação de pequenos grupos ou duplas, também receberão uma atenção da professora para instigar ainda mais perguntas (SIC.).
- E5 Grupos pequenos, eu mesclo as crianças com mais dificuldade, com aquelas que têm mais facilidade, de dar atenção, para auxiliar os colegas. Eu não consigo abraçar e dar atenção para todo mundo, então uma das formas que eu encontro é de formar esses grupos [...]. Outra forma é redução de atividades, por exemplo, a caixa alta, como ele tem mais segurança e é disponibilizada para ele, em Ciências eu trabalho mais dessa forma, a gente deixa usar. (SIC.).
- E7 deixou os alunos discutirem entre si e depois foi em cada bancada para dar uma explicação mais completa, eu como estagiária ajudei os alunos que estavam com dúvida e complementei algumas explicações. (SIC.).
- E8 Exercícios do livro didático em equipe para proporcionar uma flexibilização dos alunos de inclusão e interação com a turma, segundo a professora regente, assim os alunos com necessidades cognitivas aprendem com os alunos. (SIC.).
- E8 Não foi feita adaptação, porém o professor utilizou estratégias de flexibilização inserindo os alunos nos grupos para interagir e socializar o conhecimento (SIC.).
- E9 O momento que me dá mais alegria, mais lindo, é quando um aluno trocando com o outro, (SIC.).
- E8 Mas agora e peço que a prova seja a mesma. As perguntas são as mesmas. As que eles não dão conta eles vão fazer pesquisa. Eles começam na sala e depois vão para o laboratório de informática para complementar o que não conseguiram. (SIC.).

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL - falas dos professores

E4 tem criança que briga e temos que nos desdobrar. (SIC.)

E2 a maioria está fora da idade padrão, mas observa-se que a grande maioria parece ser desassistida de assistência familiar (SIC.).

E2 De acordo com a professora do ano anterior, do 5º ano, ele está no 7º ano: o aluno tem sérios problemas, não só de aprendizado como familiares e emocionais, esse foi um aluno em que sempre foi necessário avaliá-lo dentro de seus próprios progressos, não podendo ser comparado com os outros alunos, é um aluno que no início do fundamental deveria ter frequentado a sala de recursos, mas infelizmente ele não foi assistido, pensem assim: ele não conversa, ele não faz trabalho com ninguém. (SIC.).

E3 Pra mim ela era quietinha, que não tinha problema. Eu entrava e saía e nunca ficava observando se ela tinha problema. As meninas até conversam, mas logo saem. E ela não consegue acompanhar a correria dos outros. (SIC.).

E6 abordar determinados conceitos, por saber que tenho alunos com dificuldades, me faz abordar de forma diferente para todos, não só para ele, tenho que repensar, fazer de uma outra forma (SIC.).

E8 Em ciências eu pedi que não fizesse adaptação, o conteúdo é o mesmo que o da sala, mas ele não vai ter o mesmo entendimento, esse entendimento será fragmentado, mas o fragmentado para ele fará sentido. (SIC.).

E8 Eu vejo que a prova para o aluno de inclusão é bem difícil, dá dor de barriga e tudo mais, pois ele está acostumado com o material adaptado e chega na prova eles sentem medo. Tive que orientar que era uma brincadeira, que não ia entregar para a professora. Porque eu tirei inglês e matemática porque não ia dar conta. (SIC.).

E1 mas eu digo assim, pra eles, o 6 deles é o 10 para o nosso aluno dito normal. (SIC.).

E8 quando eu tenho que adaptar a prova de forma correta, e que não cause inveja nos demais, (SIC.).

E8 E aí vem a questão da diferença, ele tem o direito, mas também tem as diferenças subjetivas.... mas quando aplicar essas diferenças para que não ocorra a exclusão dos demais? Por isso que digo que a escola é excludente (SIC.).

E9 uso minha hora atividade e ela faz a prova comigo e ela se sente mais segura, pois se deixar ela com a prova ela se perde. Ela, se o professor ficar falando muito tempo ela perde o foco, mandar ler um livro muito tempo ela perde o foco, então eu faço

frases curtas desenhos para facilitar para ela e para os outros, nessa sala só tem um que é o caso grave. (SIC.).

E9 então eu vi uma maneira de ajudar ela, fazendo assim, principalmente nas avaliações, e ela fica muito feliz.... fui bem professora? Mas não dá pra fazer com todo mundo né (SIC.).

E9 ela foca mais e faz relações com a casa dela. Eu dou 8 avaliações (trabalho, atividade prática, tarefa, prova...), cada avaliação tem uma recuperação, de 5 nonos anos que eu tenho com essas dificuldades uns 5 ou 6 tiram nota abaixo de 60. Eu cheguei à conclusão, eu percebo que eu tenho que incluir todos, o jeito de elaborar tem que ser diferente, lembrar o aluno da aula. Temos que repensar a prática da gente. Tem que significar aquilo para o aluno. A questão tem que ser diferente, precisa lembrar o aluno. (SIC.).

E6 eu percebo que o aluno de inclusão é muito apegado com seus objetos concretos, isso vai ser interessante para eles e vão participar da atividade. (SIC.).

E5 Eu pergunto: o que você acha que vai acontecer se eu jogar o lixo orgânico na lixeira do reciclado, ele vai um tempo e depois ele fala: que lá em casa tem uma valeta e quando chove aquilo enche, quer dizer que ele faz relação com o cotidiano dele. (SIC.).

E3 Eu mudei minha tática, eu quero mostrar pra ele a forma como ele interage com o mundo, a ciência né, ensinar pra eles. Mostrar pra eles, (SIC.).

Para os TDH, essa questão de ser particionado, não ser a avaliação inteira, avaliação fracionada. Na hora de abordar determinados conceitos, por saber que tenho alunos com dificuldades me faz abordar de forma diferente para todos não só para ele, tenho que repensar fazer de uma outra forma (SIC.).

E3 faz tudo, só que na prova..., mas na verdade ele sabia, ele não soube comunicar (SIC.).

E3 a professor, eu fui lá e eles me ensinaram como fazer, e eu não tinha o que fazer... então a curiosidade... E não deu trabalho nenhum assim na sala de aula.... já queria fazer o vídeo. (SIC.).

E3 Viu-se ao longo da atividade que os alunos interessam-se muito mais por aulas que aguçam diferentes sentidos (SIC.).

E3 O participante utilizou-se de recursos tecnológicos, pistas físicas e tema pertinente à realidade do aluno para envolver a todos. Buscou desenvolver “todos os sentidos” e assim, com o afeto, através do engajamento na atividade, conseguiu diversificar a

linguagem com o uso de tecnologias e “aguçar” o cognitivo e a interação dos alunos entre si e com o professor. (SIC.).

E7 Inclusão social é um assunto que cada vez mais vêm sendo discutido, mas e quando se trata do ensino de Química, será que o professor está preparado para ensinar alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem? Pensando nesta temática, foi desenvolvido um material pedagógico contendo os principais modelos atômicos, que pudessem ser estudados e discutidos com alunos que tenham diferentes deficiências. Para verificar a aplicabilidade desse material, uma aula experimental foi realizada com alunos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pode-se perceber (através de apontamentos e discussões posteriores) a eficácia da aula. (SIC.).

E7 Durante as três etapas a participação dos alunos foram efetivas, sempre houve interação aluno-professor, todos os alunos sentaram-se em um grande círculo no chão da sala de aula e puderam aprender com o material fornecido, que facilitou a visibilidade de cada modelo. Por fim, quando iniciou-se o 3º momento, todos se sentiram à vontade para participar da linha do tempo, cada um deu sua contribuição e ao final puderam comparar a ideia inicial que tinham sobre um átomo, com o último modelo estudado (Rutherford- Borh). (SIC.).

INTELIGÊNCIA SOCIAL - falas dos professores

E2 é tudo, inclusive eu acho que até a questão socioeconômica dos alunos tem que estar ali para você saber com quem você tá lidando (SIC.).

E1 Mas, eu tenho alunos que só em pensar em “sala de recursos” ele já entra em pânico, ele não quer nem pensar em sala de recursos. Quando eu vejo que ele não está bem, mas está indo bem em sala de aula, mesmo com laudo, eu trabalho de longe. (SIC.).

E2 Eu não sei nem fazer o planejamento adaptado, não sei o que é para adaptar ali. Eu tenho 25 alunos de inclusão, estão distribuídos, 7 numa, 4 em outra, 5 na outra. Tá eu vou pegar o 7º ano, que veio tudo que é criatura que eu acho que não é só 4, são os excluídos, tenho 4, transtorno de aprendizagem, hiperatividade, TOD, eu não sei lidar com isso. (SIC.).

E2 pensem assim: ele não conversa, ele não faz trabalho com ninguém. (SIC.).

E3 Semana passada nós tivemos problema com ela pela parte social, na verdade é inclusão dela é social. Ela, na semana passada, teve um surto em casa e chegou na

sala chorando e fomos ver, ela falou que não tinha amigos e o problema dela era este. Na sala tem uma aluna que era bem carinhosa e falei com a pedagoga para conversar com essa menina e aproximar a menina com paralisia. (SIC.).

E4 É uma turma com poucos alunos, mas o aluno com NEE é frequentemente excluído das atividades em grupo. (SIC.).

E8 Acho que o mínimo ele tem que acompanhar senão não vai fazer sentido ter conhecimento, a escola não é só social, mas também é socialização. (SIC.).

E8 Solicitei para que as aulas fossem mais práticas e em grupos para a socialização com os colegas. (SIC.).

E9 Interação dos alunos entre si: percebo que existe vários grupos (panelinhas), o que é natural para essa faixa etária e, com relação ao aluno de inclusão, ela é respeitada pelos demais, porém não interage muito com eles em relação às conversas. (SIC.).

E8 Eles querem ser bem-vistos, por isso querem ter a mesma prova. Eles estão adaptados na apostila e na prova não. (SIC.).

E8 ENEM...eles têm uma política bem segurado...uma hora a mais, leitor, transcritor..., mas as nossas escolas não fazem isso, ele tem que ficar ali e permanecer ali e terminar ali, daí isso é excludente (SIC.).

E8 O trabalho tem que ser colaborativo, há exclusão quando vocês falam... É formação...é acessibilidade... É mobiliário...e técnica... instrumentos para dar conta de tudo isso... (SIC.).