

“COMO FAÇO COM A NOTA DELE, EU DOU A MÉDIA?” UM MANIFESTO SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA/E PARA A INCLUSÃO

“WHAT DO I DO WITH HIS GRADE, DO I GIVE HIM THE AVERAGE?” A MANIFESTO ON SCHOOL ASSESSMENT IN/AND FOR INCLUSION

Daniele Dias Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
danidiascp07@gmail.com

Marco Aurélio Kistemann Junior
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
kistemann1972@gmail.com

Rafael Filipe Novôa Vaz
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
rafael.vaz@ifrj.edu.br

Resumo

Este artigo é um ensaio, que apresenta cinco cenários, sendo quatro de discussão e o cenário final, referente às conclusões, que buscam revelar a complexidade de reformular as práticas avaliativas na educação matemática dentro de um contexto de inclusão escolar, destacando a necessidade de abordagens educacionais que se ajustem às necessidades específicas dos alunos. Enfatiza-se a importância de transcender as práticas avaliativas tradicionais, que frequentemente se limitam à mensuração dos conhecimentos adquiridos, negligenciando o acompanhamento do desenvolvimento e evolução do educando. Inspirado nas contribuições de diversos pesquisadores, o texto defende a avaliação como um processo contínuo, capaz de orientar decisões estratégicas para promover um aprendizado satisfatório. Destaca-se a necessidade de dismantlar concepções tradicionais sobre avaliação, adotando uma prática equitativa e reflexiva que acompanhe a evolução individual do estudante de forma genuinamente inclusiva e dialógica. O texto ainda aborda a importância de promover diálogos sobre diferenças e diversidade, assegurando que os sistemas de ensino se estruturam para garantir acesso, participação e aprendizagem inclusivos, contribuindo significativamente para a construção do conhecimento matemático dos educandos.

Palavras-chave: Avaliação; Exame; Inclusão; Perspectiva Investigativa e Ipsativa

Abstract

This article is an essay, which presents five scenarios, four of which are discussion and the final scenario, referring to conclusions, which seek to reveal the complexity of reformulating assessment

practices in mathematics education within a context of school inclusion, highlighting the need for approaches educational programs that adapt to the specific needs of students. The importance of transcending traditional assessment practices is emphasized, which are often limited to measuring acquired knowledge, neglecting monitoring the student's development and evolution. Inspired by the contributions of several researchers, the text defends assessment as a continuous process, capable of guiding strategic decisions to promote satisfactory learning. The need to dismantle traditional conceptions about assessment is highlighted, adopting an equitable and reflective practice that follows the student's individual evolution in a genuinely inclusive and dialogical way. The text also addresses the importance of promoting dialogues about differences and diversity, ensuring that education systems are structured to guarantee inclusive access, participation and learning, contributing significantly to the construction of students' mathematical knowledge.

Keywords: Assessment; Examination; Inclusion; Investigative and Ipsative Perspective

CENÁRIO INTRODUTÓRIO

Este artigo teórico dissertativo no formato de manifesto tem cunho político e social, visando a expressar o ponto de vista e a experiência profissional dos autores- educadores para os educadores que atuam no contexto escolar, com intuito de sensibilizá-los com relação à avaliação e à inclusão no contexto escolar. Também objetiva promover um diálogo a partir de pesquisadores de referência entre duas áreas de pesquisa em Educação e em Educação Matemática: A Avaliação Pedagógica e a Inclusão Escolar.

A partir desse diálogo, convidamos o leitor a perceber, conceber e refletir sobre a avaliação como um instrumento pedagógico de promoção da educação inclusiva e promotora de equidade educacional e social. O principal argumento que iremos defender nesse texto é que algumas das características da avaliação formativa, já conhecidas pelos educadores há décadas, se configuram em caminhos possíveis para avaliar na/e para a inclusão.

Destacamos que a educação inclusiva é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, relacionando igualdade e diferença como valores indissociáveis. Ou seja, uma ação de cunho político, cultural, social e pedagógico desenvolvida em defesa dos direitos de todos os alunos estudarem juntos sem quaisquer tipos de discriminação e com as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem (Brasil, 2008).

Recordamos que a arquitetura da sala de aula comum é preparada para uma prática que raramente considera as necessidades específicas, habilidades e competências dos estudantes. Nela se observa a indicação precisa dos espaços individuais do professor e dos

alunos, com carteiras enfileiradas, em frontalidade com o quadro negro e o professor em posição central, de forma que todos os alunos tenham que executar a mesma atividade a um só tempo (Faria Filho; Vidal, 2000, p.25).

Em torno dessa arquitetura, se estabelece um sistema de ensino que tem na nota o fim do processo educacional, em geral, uma vez que se reificam os momentos de provas e testes para verificar que aprendizagens ocorreram. Um processo padronizado que ignora, como já dissemos, estudantes marcados por diversidades sociais, cognitivas e muitos desses estudantes com deficiências que são ignoradas no contexto escolar.

O fato que motivou a escrita deste texto-manifesto é um exemplo de como ainda estamos presos a padrões avaliativos pré-estabelecidos. Uma professora, demonstrando indignação com a situação de um estudante de inclusão, perguntou a sua coordenadora pedagógica, uma autora deste artigo: *O aluno que acompanho é da educação especial, preciso fechar o diário de notas, e como faço com a nota dele, eu dou a média?*

Nossa percepção enquanto educadores é que nós, professores e coordenadores pedagógicos, em sua maioria, estamos tentando nos adaptar à escola que se propõe ser

inclusiva. Essa inclusão, teoricamente, perpassa por receber e acolher estudantes com necessidades especiais em turmas regulares. A inserção dessas crianças e adolescentes promove desconforto entre os membros da equipe pedagógica, incluindo os docentes (Santiago; Santos; de Melo, 2017). Diante das dificuldades de aprendizagem desses estudantes, há um sentimento, talvez generalizado, que nos falta conhecimentos teóricos e pedagógicos relacionados à educação inclusiva e ao domínio de técnicas de ensino para atuar com pessoas com deficiências.

Nesse contexto de dúvidas e incertezas sobre como atuar *na* e *para* promover a inclusão, há um desafio que pode ser apresentar ainda maior aos docentes: a avaliação pedagógica. “Como avaliar crianças que todo o tempo fogem dos padrões pré-estabelecidos e para as quais parece que nenhum parâmetro é suficiente?” (Esteban, 2002, p. 133). Seria através das provas tão comuns, por exemplo, no contexto da disciplina de Matemática? Seria utilizando a perspectiva normativa, presente na avaliação somativa, que compara todos os desempenhos dos estudantes entre si?

Um dos aspectos centrais que justificam a utilização das provas (exames ou testes) na escola regular e na universidade está na sensação de justiça que temos ao oferecer um

tratamento homogêneo aos estudantes. Consideramos como sendo justo oferecer aos estudantes o mesmo tratamento, o mesmo ensino e as mesmas forma de “avaliação” (Morgan, 2000, Fernandes, 2009).

Como se oferecer as mesmas aulas de 50 minutos garantisse aos estudantes as mesmas oportunidades de aprendizagem. Ao reconhecermos e problematizarmos as nossas diferenças cognitivas, sociais, econômicas, culturais e ambientais, em uma tentativa de reconhecer as singularidades, nossas e dos estudantes, compreenderemos que oferecer o mesmo tratamento não é necessário, tampouco suficiente e muito menos é garantidor de justiça. Assim,

sob o prisma da igualdade, criamos mecanismos homogêneos para todos. Se acreditarmos que tratar os alunos de forma igual é oferecer as mesmas oportunidades, as mesmas avaliações, o mesmo currículo, para quem apresenta diferenças, é certo que produziremos situações de desigualdades. (Santiago; Santos; de Melo, 2017, p. 639)

Se, somente há ensino se houver aprendizagem, logicamente, caso não haja aprendizagem para alguns, não houve ensino para todos. Morgan (2000) defende que as concepções avaliativas adotadas nas escolas e nas universidades são sustentadas por uma filosofia positivista que atribui à avaliação, além da neutralidade, um caráter de beneficência e justiça. A predominância do modelo positivista de avaliação escolar configura-se no que Fernandes (2009) denominou *paradigma psicométrico de avaliação*. De acordo com este autor, há uma tendência de a avaliação centrar-se mais nos resultados ou nos produtos do que no processo de aprendizagem. As três características principais do paradigma psicométrico são:

(1) é possível determinar exatamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer; (2) as aprendizagens dos alunos constituem uma realidade que pode ser avaliada de forma objetiva, neutra e sem quaisquer inferências valorativas; (3) testes de naturezas diversas – cientificamente construídos e, como tal, objetivos e neutros – permitem a quantificação das aprendizagens dos alunos. (Fernandes, 2009, p. 81- 82)

Os professores podem inferir que o processo avaliativo consiste apenas na aplicação de um instrumento, e que essa forma de conceber a avaliação além de ser justa e benéfica, é capaz de mensurar o que foi aprendido. Uma perspectiva exclusiva de mensuração, geralmente, ignora o que consideramos ser o principal propósito da avaliação, o acompanhamento da aprendizagem para o desenvolvimento e da evolução do educando.

Historicamente, a escola tem sido ‘indiferente às diferenças’ (Bourdieu; Passeron, 2008).

Sob o prisma da igualdade,

criamos mecanismos homogêneos para todos. Se acreditarmos que tratar os alunos de forma igual é oferecer as mesmas oportunidades, as mesmas avaliações, o mesmo currículo, para quem apresenta diferenças, é certo que estaremos produzindo situações de desigualdades. (Santiago, Santos e Melo, 2017, p. 639)

Este artigo-manifesto busca explicitar reflexões necessárias para a inclusão dos estudantes em processo avaliativos diversificados, ou seja, manifestamos nossos incômodos e angústias enquanto educadores que convivem cotidianamente em sala de aula de Matemática com o desafio de incluir e promover aprendizagens significativas.

Dessa forma, o texto encontra-se estruturado em cenários que buscarão teorizar e provocar reflexões acerca das práticas avaliativas, examinativas, inclusão e exclusão no processo pedagógico a partir das experiências e olhares de educadores que entendem que devemos repensar nossas formas de examinar e avaliar para promover a inclusão dos estudantes.

É fato que temos ótimas legislações com propostas teóricas necessárias, mas que ainda não saíram do papel, teorizam, teorizam, teorizam, mas a prática ainda ocorre em instâncias isoladas, graças a práticas de educadores que se desdobram e fazem a inclusão, mesmo sem apoio do Estado e das instituições educacionais.

No cenário, a seguir, apresentamos nossas concepções teóricas sobre a avaliação, concepções que guiam nossas ações no ato de avaliar e incluir os estudantes no processo contínuo de aprendizagem matemática.

CENÁRIO 1: ENTRE AVALIAÇÕES E EXAMES, INCLUSÃO E EXCLUSÃO, UM POUCO DE TEORIZAÇÕES NECESSÁRIAS...

A trajetória da avaliação da aprendizagem, embora incipiente em comparação à longa história dos exames escolares, marca uma evolução significativa nas práticas educacionais. Enquanto os exames escolares persistem como prática corriqueira nas instituições de ensino, a concepção de avaliação da aprendizagem começou a ser delineada e disseminada a partir da década de 1930, quando Ralph Tyler enfatizou a importância de uma atenção meticulosa dos educadores para com o processo de aprendizagem dos discentes.

No Brasil, avanços substanciais nessa área só foram observados a partir de 1970, com

a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71, que impulsionou pesquisas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à implementação de processos avaliativos alinhados aos objetivos educacionais. A reformulação dessa lei, nos anos 1990, resultou na Lei nº 9394/96, que estabeleceu diretrizes para a avaliação na Educação Básica, enfatizando a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com ênfase nos aspectos qualitativos e nos resultados ao longo do período letivo, em detrimento de eventuais provas finais.

Essa legislação reitera que o modelo educacional na Educação Básica deve ser pautado por princípios democráticos, participativos e de garantia da qualidade de ensino. Contudo, observa-se que as práticas avaliativas em muitas instituições de ensino ainda refletem abordagens retrógradas e desvinculadas das demandas contemporâneas da sociedade e das novas gerações.

Tais práticas perpetuam no ambiente escolar uma lógica de exames que contraria as discussões atuais sobre avaliação da aprendizagem, cujo foco deveria ser o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e a tomada de decisões visando à promoção da aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, Luckesi (2011) destaca a distinção fundamental entre examinar e avaliar no âmbito escolar, ressaltando que, enquanto o exame se caracteriza pela classificação e seletividade, a avaliação se distingue pelo seu caráter diagnóstico e inclusivo. Destarte:

Para distinguir essas duas condutas, examinar e avaliar na escola, basta relembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação e seletividade* do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico e pela inclusão*. (Luckesi, 2011, p.29)

Enfatizamos que o professor deve buscar conhecer seu aluno, compreender como ele aprende, seus obstáculos cognitivos, seus saberes extraescolares, ações que podem influenciar positivamente no processo de inclusão escolar e na aprendizagem, ou

explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (Mantoan, 2003, p. 38)

A persistência de práticas avaliativas tradicionais que objetivam a classificação e seleção dos estudantes em detrimento de um acompanhamento mais abrangente de seu

processo de aprendizagem, revela a necessidade de uma revisão crítica do conceito de avaliação escolar. Essa revisão deve considerar os desafios enfrentados pelos educadores no que tange a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, essencial para a compreensão da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais em sala de aula, levando em conta a diversidade e heterogeneidade dos alunos.

Nas palavras de Esteban (2013, p. 97),

a avaliação tem estreita relação com a interpretação que o(a) professor(a) faz das respostas dadas, especialmente significativa no caso das crianças que chegam à escola, portanto, estruturas de compreensão diferentes daquelas aceitas pela norma estabelecida.

Hoffmann (2009), em consonância com Esteban (2013), ainda enfatiza que a avaliação deve ser concebida como uma prática mediadora que beneficia o aluno, fundamentada na proximidade e interação entre educadores e educandos. Assim, é imperativo repensar os métodos de avaliação do desenvolvimento dos discentes, transcendendo a análise superficial baseada exclusivamente em resultados finais e considerando a totalidade dos elementos que compõem o processo educativo.

Hoffmann (2009) também afirma que o processo avaliativo está centrado nos aspectos educacionais, e não apenas no entendimento imediato dos conteúdos; questiona a ideia de terminalidade, de finalização e de atribuição de notas ou conceitos e cálculo de médias no processo avaliativo. Para a autora, a ação avaliativa precisa ser vista como mediações que visem encorajar a reorganização do saber, propiciando ações, movimentos e provocações que gerem uma troca intelectual de conhecimentos entre professores e alunos, resultando em um processo reflexivo e desafiador. Os estudantes estão em evolução, em diferentes ritmos e caminhos singulares, nesse sentido, o professor deve estimulá-los a aprender de forma contínua.

Todos esses elementos, incluindo o ajuste curricular, as metodologias aplicadas e os recursos adequados para assegurar uma aprendizagem efetiva devem estar contemplados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar. A avaliação da aprendizagem, enquanto componente integrante da didática, deve contribuir para a eficácia da função educativa da escola, fundamentada na coleta e análise de dados sobre a realidade escolar. Portanto, a seleção e elaboração de instrumentos avaliativos devem ser orientadas pelos objetivos explicitados no PPP da escola, refletindo a filosofia e a pedagogia adotadas pela

instituição. O que exige uma atenção especial não apenas ao ato de avaliar e aos processos que ele envolve, mas também aos instrumentos avaliativos utilizados no fazer pedagógico.

A superação da cultura escolar de quantificação do conhecimento por meio de práticas rígidas de avaliação, como as provas, demanda uma abordagem pedagógica que reconheça a complexidade do processo educativo e valorize as características individuais e as interações dos estudantes com o conhecimento. Tal pensamento se alinha aos estudos de Vygotsky, no que se refere ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal sobre como é visto o ato de ensinar:

[...] um ato complexo que visa proporcionar aos aprendizes a apropriação de conhecimentos, a construção de funções psicológicas superiores e autonomia no pensar e no agir. Nesse sentido, implica o educador desenvolver sua própria prática pedagógica fundamentando-se em uma concepção de aluno que o considere como sujeito interativo, agente de sua própria história que, como tal, desempenha importante papel no seu próprio desenvolvimento. (Zanella, 1994, p. 107)

O docente que exerce sua função de maneira crítica, diversificando instrumentos avaliativos, por exemplo, promove uma avaliação mais abrangente, mais capaz de reconhecer e valorizar particularidades inerentes aos estudantes. Em consonância com tais ideias, Vaz (2021) defendem a dupla diversificação avaliativa, sugerindo que o processo de avaliação seja diversificado em momentos e em instrumentos. A avaliação escolar não deve ser restrita aos exames esporádicos em momentos específicos (normalmente nos finais de ciclos) nem, tão pouco, utilizando apenas um instrumento avaliativo, que pode beneficiar alguns grupos em detrimento de outros.

Neste contexto, Perrenoud (1999, p. 36), distinguiu dois paradigmas de avaliação: o somativo e o formativo. O autor argumenta que a avaliação tradicional perpetua desigualdades e exclusões sociais, impactando negativamente a aprendizagem ao desconsiderar a heterogeneidade intrínseca ao ambiente escolar. Embora empreguem nomenclaturas distintas, os pesquisadores Luckesi (2011) e Perrenoud (1999) convergem na percepção de que a avaliação escolar, quando praticada de forma indiferente às diversidades, antagoniza o processo educacional. Por outro lado, reconhecem que, se adequadamente aplicada, a avaliação pode se tornar um instrumento potente na promoção da democratização do ensino. Conforme Christofari e Baptista (2012, p. 387-8) é preciso:

Considerar a possibilidade da avaliação da aprendizagem tornar-se estratégia de inclusão escolar é colocar em movimento outros modos de

pensar a educação, é desafiar a reformulação dos objetivos da prática de avaliar com questionamentos que buscam encontrar estratégias de ensino adequadas às especificidades de cada aluno e de cada turma. É pensar a avaliação como mapa que vai indicando rotas alternativas, caminhos outros, sem definições prévias, apenas possibilidades.

Essa perspectiva ressalta a importância de repensar as práticas avaliativas, de modo a transformá-las em ferramentas eficazes para a identificação e valorização das singularidades de cada aprendiz, promovendo assim uma educação mais inclusiva e equitativa. A avaliação, portanto, deve ser vista não como um fim em si mesma, mas como um meio para a regulação e o aprimoramento contínuo dos processos de ensino e aprendizagem, alinhando-se às necessidades e potencialidades de cada estudante.

As reflexões propostas pelos autores supracitados sinalizam para a necessidade de uma abordagem avaliativa que seja reflexiva, crítica e integradora, capaz de contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a avaliação escolar, longe de ser um instrumento de exclusão, deve ser reconfigurada como um pilar fundamental na promoção de um ensino que valorize a diversidade e aspire à excelência educacional para todos.

No Cenário 2, a seguir, tecemos considerações teóricas que regem nossa prática e que explicitam a importância de se problematizar a inclusão/exclusão no âmbito escolar ainda muito marcado por eventuais momentos de avaliação e uma persistente cultura do exame.

CENÁRIO 2: A INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO/EXAME

Entendemos a inclusão dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem nos diversos conteúdos e em Matemática como um dos direitos humanos necessários e suficientes para a gênese de cidadãos críticos e que atuarão em seus contextos para promover equidade social. Neste sentido, inferimos que sistemas escolares que promovem amplamente a cultura do exame podem promover sociedades que excluem e promovem a falsa medida de sucesso que advém da teoria da meritocracia.

De acordo com Santiago, Santos e Melo (2017, p. 641):

A concepção de exame (cultura), configurada a partir de padrões (política) que estimulam a uniformização (prática) dos processos e dos resultados (por conta da dialeticidade e complexidade entre cultura, política e prática – ora conflitantes, ora concordantes; ora simultâneas, ora escalonadas; ora

perceptíveis, ora implícitas e mesmo veladas...) molda as práticas pedagógicas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, que poderia ser tão característica da sala de aula.

Para Marin e Braun (2018), avaliação escolar é uma atividade docente que demanda observação sistemática e processual sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes de modo geral. Contudo, o modo como a avaliação foi constituída gerou modelos de classificação que privilegiam a homogeneidade sobre o processo escolar e excluem a maioria dos estudantes (exames, provas e testes). E quando há um estudante que apresenta uma especificidade em seu desenvolvimento o contexto da avaliação gera problematizações. As pesquisadoras ainda destacam os desafios para avaliar a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual ou autismo que exigem respostas educativas ajustadas às suas necessidades e apresentar algumas práticas desenvolvidas.

A avaliação da aprendizagem é uma ação inerente ao ato educativo e sempre assunto complexo e ponto de pauta do trabalho docente. Como avaliar? O que avaliar? Para quê avaliar? Como saber se cada estudante aprendeu o que foi ensinado? A avaliação é essa possibilidade de compreensão do que se aprende e de como se ensina para promover a aprendizagem, logo em nosso entendimento um ato de inclusão de pessoas que estão na escola para aprender e compartilhar seus saberes, professores e estudantes.

Os contextos institucionais em que atuamos não fogem dos modelos tradicionalmente conhecidos em relação às práticas de avaliação: escolas com notas de 0 a 10; média 7,0; momentos ritualísticos de provas; instrumentos de avaliação comum a todos, com recortes de conteúdos que precisam ser demonstrados por meio de uma linguagem única, privilegiadamente a escrita; os produtos finais – trabalhos, testes, provas – são a principal fonte para a pontuação e classificação; quem não consegue as médias faz o ano escolar novamente, numa organização seriada (Marin; Braun, 2018, p. 1012)

Inclusão é, portanto, processo infundável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar. Uma proposta de inclusão em educação implica assumir novas lógicas no plano individual, coletivo e institucional, no que tange às dimensões anteriormente mencionadas (Santiago; Santos; Melo, 2017). De acordo com Drago (2013), inclusão é um conceito que emerge da complexidade e exige novo modo de organização do sistema educacional. Nas suas palavras:

Entender que existem barreiras que precisam ser transpostas, que métodos e técnicas precisam ser revistos e que o ensino coletivo pode ser um

caminho interessante para o sucesso da inclusão são possibilidades para que o processo inclusivo deixe de ser algo apregoado pela legislação e passe a ser parte do dia a dia escolar. (Drago, 2013, p. 64)

É imprescindível que a escola, em seus diversos segmentos de ensino, promova diálogos sobre as diferenças e a diversidade, refletindo sobre práticas e propostas diferenciadas, de modo que os sistemas de ensino se organizem para garantir: “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2008). Assim, antes mesmo de inserir a temática sobre as práticas avaliativas, é necessário refletir acerca do conceito de inclusão, para que de fato ocorra a garantia de acesso, permanência e condições, para que o estudante com deficiência e outras especificidades tenham certamente o acompanhamento de seu desenvolvimento individual e integral.

Reforçamos que no Brasil, somente a partir de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5692/71, houve progressos relativos ao tema, com ênfase em pesquisas que buscavam melhorias em relação a qualidade do ensino e de processos avaliativos adequados e coerentes com os objetivos educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterada nos anos de 1990, originando a Lei 9394/96, que traz no decorrer do seu texto, aspectos referentes a avaliação na Educação Básica, especialmente em seu Artigo 24, inciso V, que diz: “A verificação do rendimento escolar observará o seguinte item: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais;”

A LDB indica ainda, que na Educação Básica, o modelo a ser seguido deve levar em consideração os princípios democrático, participativo e de garantia da qualidade do ensino. Apesar disso, os sistemas escolares, atualmente reproduzem práticas retrogradadas e descontextualizadas com as demandas impostas pela sociedade e pelas novas gerações.

A educação inclusiva é um direito constitucional fundamental para cada estudante. Nessa perspectiva, independente do grau e deficiência da criança ou adolescente, é importante entender a escola como espaço para propagar uma cultura de direitos, privilegiando a convivência, com o intuito de compreender e vivenciar um ambiente diverso e com igualdade de oportunidades.

Compete à escola e ao Estado, oportunizar condições efetivas de acesso e permanência, oferecendo assistência aos educandos com necessidades educacionais especiais, de modo que tal ação, exige adaptações metodológicas de ensino e nas avaliações da aprendizagem, além de investimentos em capacitação profissional, para que o educador tenha plenas condições de refletirem sobre a sua prática pedagógica, para que saiba lidar com o diferente, possibilitando assim uma educação inclusiva. Embora o processo de garantia de direitos a uma educação inclusiva tenha havido avanços nas legislações, criar na escola uma cultura de direitos e diálogos que valorize um ambiente diverso, é um processo em construção.

Conforme destaca Mantoan (2003), a escola na perspectiva inclusiva, questiona, discute e reconstrói a sua prática, sendo assim, busca romper os paradigmas conservadores, contesta e questiona os modelos tradicionais, concebendo a escola como um espaço de transformação de vidas. Um dos paradigmas apontados pela autora é a compartimentalização escolar. Seja no currículo, “o ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações” (p. 18), seja em relação como o sistema escolar classifica e rotula os estudantes:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (Mantoan, 2003, p.19)

Essa divisão apontada por Mantoan (2003) em estudantes ditos “normais” e estudantes deficientes ainda se faz presente em muitos ambientes escolares, com estudantes não recebendo a educação que precisam e fazendo tarefas banais para preencher o tempo. Isso se deve também a não contratação de profissionais capacitados para atender às diversidades e demandas dos estudantes que frequentam as escolas brasileiras, no contexto da rede particular, mas principalmente na rede pública que periodicamente sofre com ações prejudiciais por parte de governantes sem compromisso com a qualidade da educação.

É preciso dizer que a exclusão atinge sempre um grupo de estudantes que já está fragilizado socialmente e tem diversas origens e *modus operandi* provocando o que o

Skovsmose (2000) chama de *foreground* arruinado, ou seja, a precarização ou destruição das perspectivas futuras de estudantes que fragilizados socialmente ainda são penalizados pela exclusão no ambiente escolar. Assim, a escola mesmo não podendo prescindir de examinar, de avaliar, de dar conteúdos, de promover a aprendizagem significativa, também não pode permitir ações de exclusão que incrementam o *foreground* arruinado dos estudantes.

Diante do exposto neste cenário, como educadores, entendemos a avaliação da aprendizagem nos diversos campos curriculares como um processo dialético e inclusivo que considera tanto o conhecimento tácito, bem como os saberes dos estudantes no que tange ao seu *foreground* de aprendizagem futura.

Neste processo avaliativo que concebemos configura-se uma ação conjunta professor-estudantes que culminará numa ação pedagógica processual e formativa que busca identificar as idiosincrasias nas aprendizagens de cada estudante, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. Assim, ainda neste processo avaliativo, o professor pode criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos, uso de tecnologias diversas para aprender e interagir com seus colegas, buscando promover a inclusão da diversidade em sala de aula.

No Cenário 3, a seguir, buscamos abordar a perspectiva homogeneizadora da escola e da avaliação e suas consequências.

CENÁRIO 3: A PERSPECTIVA HOMOGENEIZADORA DA ESCOLA E DA AVALIAÇÃO E AS AÇÕES QUE EXCLUEM

Também sustentada pela perspectiva científica e impulsionada pelas teorias econômicas clássicas, a avaliação escolar sofreu diversas transformações no século passado (Guba; Lincoln, 2011). A concepção da avaliação como uma medida foi constituída no início do século XX, a partir da utilização de testes destinados a medir a inteligência e as aptidões desenvolvidas na França por Binet e Simon, em 1905.

Dessa forma:

O ministro da Educação francês, atendendo a solicitação dos professores, pediu ao psicólogo Alfred Binet que elaborasse um teste para realizar uma triagem nos sistemas de ensino, *a fim de excluir os estudantes com retardamento mental*. A partir deste estudo Binet organizou tarefas de acordo com a idade dos sujeitos, cunhando o conceito de “idade mental”. Posteriormente, seus estudos atravessaram o Atlântico, originando o teste

denominado de Stanford-Binet, teste de Quociente de Inteligência (QI) amplamente utilizado nas escolas americanas. Uma importante aplicação para esses testes foi no recrutamento e na seleção de soldados para as forças armadas. (Vaz; Nasser; Lima, 2021, p. 220, grifo nosso)

Ou seja, historicamente, concepção inicial da avaliação escolar era excludente: retirar os alunos com deficiência da sala de aula regular. Para isso, se aplicava o mesmo exame para todos, os resultados eram comparados, e aqueles que tinham um desempenho considerado insuficiente eram excluídos da escola. Se considerarmos a realidade brasileira, veremos que essa concepção ainda está presente.

Desde as provas de admissão para o Ensino Fundamental 2 até as seleções para escolas técnicas e a universidade, com a presença de cursinhos preparatórios que massificam o conteúdo e promovem simulados para preparar e formatar o estudante para fazer uma prova. Nosso ensino está sustentado por uma ideologia meritocrática que exclui os estudantes que tenham habilidades e competências distintas e não adaptadas à cultura da seleção e do exame.

Nas instituições de ensino em que atuamos, ainda prevalecem os modelos tradicionais avaliativos considerados modelos tradicionais. Esses modelos estão atrelados à cultura do exame e à função somativa da avaliação. Fernandes (2009), refletindo sobre o contexto português, aponta que neste modelo, as responsabilidades por eventuais falhas dos sistemas educacionais normalmente são atribuídas aos estudantes e aos professores, entretanto o baixo desempenho nas avaliações normalmente é invariavelmente atribuído aos estudantes. Em consonância com tais ideias, porém na perspectiva brasileira, o exame (teste ou prova) é um documento comprobatório socialmente aceito, utilizado predominantemente com a função somativa, que valida o desempenho dos estudantes.

Jacomini (2010), realizando um estudo com os pais dos estudantes, observou que esses responsáveis consideravam a reprovação uma medida necessária para proporcionar a aprendizagem, mesmo não observando nenhuma mudança no quadro. Assim,

em certo sentido, eles depositam nela (no exame) a expectativa de realização de um ensino de qualidade. A ideia da reprovação como instrumento para pressionar, motivar ou obrigar os alunos a estudarem está presente na representação social que os entrevistados têm do processo educativo. Ao apresentar a reprovação como forma de motivar ou obrigar os alunos a estudarem, eles parecem admitir a necessidade de medidas coercitivas. (Jacomini, 2010, p. 902)

Destarte, Jacomini (2010) conclui que a sociedade acredita fielmente em uma perspectiva produzida pela classe dominante que tenta explicar e justificar a manutenção das estruturas sociais e do status quo. Para a autora,

foi necessário, para a classe dominante brasileira, sustentar uma escola elitista durante quase um século, construir uma ideologia que justificasse por que alguns podiam estudar enquanto outros, não. Nesse contexto, construiu-se, quase em forma de mito, a ideia de que nem todos tinham capacidade para estudar, sendo o estudo um privilégio dos “mais inteligentes”, de modo geral, daqueles com maior poder econômico. (Jacomini, 2010, p. 914)

Desde a década de 1960, alguns pesquisadores da educação defendem que tanto a concepção somativa, relacionada à classificação e seleção, como a formativa, voltada às aprendizagens, são importantes para a educação (Guba; Lincoln, 2011). Contudo apesar das diversas pesquisas posteriores que comprovaram os benefícios de práticas avaliativas formativas para a aprendizagem dos estudantes (Black; Wiliam, 1998), tais práticas ainda são exceções na escola, sobretudo, na avaliação em Matemática.

Normalmente, os instrumentos utilizados nas avaliações (de Matemática) nas Licenciaturas e Bacharelados de Matemática, Física e Química são provas tradicionais, caracterizadas como um exame individual, escrito, sem consulta, com tempo delimitado e com finalidade probatória que constituem a única forma de avaliação. (Vaz; Nasser; Lima, 2021, p. 216)

Em outra perspectiva, mais inclusiva, está a avaliação formativa. Esta modalidade de avaliação esteve durante muito tempo associada à imagem da aplicação de um teste após um período de aprendizagem, seguido de ações de remediação para os alunos que não demonstrassem o domínio dos conhecimentos avaliados neste exame. Assim:

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da intenção didática e das inovações. (Perrenoud, 1999, p. 68)

Em uma perspectiva mais atual, a avaliação formativa não somente se relaciona com o próprio estudante, promovendo a regulação da aprendizagem, mas também se relaciona com a docência, promovendo a regulação do ensino (Fernandes, 2009). Hoje, concebemos a avaliação formativa como um elemento, que uma vez implementado, torna-se intrínseco ao

processo de ensino desenvolvido. Ou seja, em nossa concepção pedagógica: Ensinamos enquanto avaliamos e avaliamos enquanto ensinamos e nesse processo aprendemos a aprender junto com os estudantes.

No cenário 4, teorizamos acerca da perspectiva investigativa e ipsativa da Avaliação Formativa e como estas podem nos guiar, como educadores, nos percursos avaliativo e inclusivo.

CENÁRIO 4: A PERSPECTIVA INVESTIGATIVA E IPSATIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação permeia ou deveria permear o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Santiago, Santos e Melo (2017, p. 646):

Em termos didáticos, ao elaborar o plano de aula ou o planejamento de curso, é preciso considerar os nossos objetivos (culturas), nossa intenção (políticas) com o grupo, o contexto do grupo (dialecicidade e complexidade) com o qual iremos trabalhar (práticas). No momento em que estabelecemos objetivos, esses objetivos serão avaliados ao longo do processo. A avaliação (especialmente se feita em uma perspectiva omnilética, ou, pelo menos, mais ampla e politizada) se trata de um instrumento para identificar se estamos no caminho certo, ou seja, o processo avaliativo não se restringe apenas a identificar o aprendizado do aluno, mas nos serve de parâmetro para identificar se nossa proposta pedagógica está possibilitando condições de aprendizagem e participação de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Em uma concepção mais contemporânea e crítica, podemos distinguir as duas funções avaliativas do seguinte modo: enquanto a avaliação somativa avalia a aprendizagem, a avaliação formativa avalia para as aprendizagens. A utilização do plural na função formativa é proposital. Todas as ações pedagógicas, incluindo a avaliação, partem do pressuposto que função da educação é oferecer aos estudantes um meio para conhecer, reconhecer, agir, interagir, entender e compreender o mundo em suas diferentes formas e possibilidades de forma atuante e problematizada. As aprendizagens são plurais. Aprendemos de diferentes modos, por diferentes caminhos, em diferentes velocidades e intensidades.

Neste contexto, a educação deve possibilitar a todas e todos o direito de ler o mundo. É um direito do estudante. Por outro lado, a educação deve permitir que todos sejam aceitos em suas diferenças que também é um direito – e incentivar que todos respeitem e sejam

respeitados. Esse é um dever do cidadão. Assim, oferecer uma avaliação formativa, voltada para as aprendizagens e centrada no estudante, não é, definitivamente, uma tarefa fácil. Isto porque conceber a avaliação como um processo contínuo perpassa além da utilização de um número maior de momentos e instrumentos avaliativos (Vaz, 2021), em significar a avaliação como um instrumento de ensino, o que requer o rompimento de uma cultura avaliativa consolidada no sistema escolar.

Esteban (2002), Buriasco, Ferreira e Ciani (2009), defendem que a avaliação deva ser interpretada como uma investigação sobre o que os estudantes aprenderam, sobre suas dificuldades e potencialidades, sobre o próprio conteúdo ensinado e a forma como foi ensinado.

A sugestão de praticar uma avaliação como investigação requer uma mudança do olhar que comumente se lhe atribui. Diferente de uma perspectiva que procura reduzir os processos às respostas encontradas, a avaliação como prática de investigação busca dar respostas aos processos de ensino e aprendizagem e, nesta função, o foco não está em encontrar as respostas, mas antes, em interrogar os meios, as trajetórias, os caminhos percorridos que as originaram. Essa não-limitação a classificar as respostas como certas ou erradas tende a romper com a ideia de que os resultados matemáticos fornecidos pelos estudantes, em suas tarefas, são sempre exatos, precisos, quando não imutáveis. (Buriasco; Ferreira; Ciani, 2009, p.76-77)

Em uma postura investigativa da avaliação, o professor utiliza o instrumento e o momento para compreender a realidade. A visão dicotômica do erro e acerto, conhecimento e ignorância, saber e não saber que é assumida como fio condutor da atividade escolar (Esteban, 2013) devem ser abandonadas. Desse modo:

O “erro” e o “não-entendimento” não possuem valor em si próprios, pois não produzem nada – sua utilidade está, no melhor dos casos, em denunciar ausências, desvios ou faltas de saber que devem ser realinhados ou eliminados, para que a aprendizagem possa então atingir seu objetivo e acabar. Mais do que isso, o “erro” e o “não-entendimento”, como deficiências em relação ao saber, são, em geral, atribuídos a incapacidades de natureza cognitiva (como ausência de certas habilidades ou aptidões) ou de personalidade (como falta de interesse, de esforço ou de comprometimento) inerentes aos próprios sujeitos. (Giraldo; Roque, 2021, p. 17)

Em consonância com tais pesquisadores, Vaz (2022) defende que a ressignificação do erro como um elemento intrínseco no processo de ensino-aprendizagem, um saber em

construção, é condição necessária para a promoção da avaliação formativa.

Ao se adotar a análise da produção escrita como prática de investigação assume-se um olhar sobre as *maneiras de lidar*. Nessa perspectiva, o que existe é análise das maneiras de lidar, e, nela, o ‘erro’ é apenas um julgamento, uma das formas de caracterizar as *maneiras de lidar* dos sujeitos. Portanto, o ‘erro’ não está na produção do estudante, mas é o resultado da caracterização que o professor faz dessa produção. (Buriasco; Ferreira; Ciani, 2009, p. 80)

O rompimento da dicotomia do certo o errado, por sua vez, pode impulsionar o rompimento de outras dicotomias: do capaz e não capaz, daquele que aprende e o aquele que não aprende. E neste sentido há em Fernandes (2009) outro elemento que consideramos essencial para a promoção da avaliação para inclusão. A avaliação pode ter dois referenciais distintos: Normativo ou Ipsativo.

Para Fernandes (2009), tanto a avaliação somativa quanto a formativa são criteriosais, pois são norteadas por critérios previamente estabelecidos, o que as diferenciam é o referencial. A avaliação somativa é normativa, pois compara a aprendizagem de cada estudante com uma norma, ou seja, o desempenho de um indivíduo é balizado pelo desempenho dos outros estudantes. A avaliação formativa é Ipsativa, pois a única comparação de desempenho de um estudante é com ele mesmo, sobre o que ele aprendeu.

Adotar a natureza Ipsativa na avaliação corresponde a romper um modelo avaliativo vigente, normativo, rígido, secular e que argumentamos nesse texto como sendo excludente e injusto. Por outro lado, consideramos que a avaliação formativa em uma concepção Ipsativa pode oferecer ao ensino inclusivo, um caminho para (re)pensar a avaliação. Se todos somos diferentes em nossas potencialidade e limitações, entendemos haver justiça em avaliar pedagogicamente cada indivíduo, utilizando como referência apenas sua produção e sua aprendizagem. Avaliar cada indivíduo respeitando seus limites e reconhecendo suas potencialidades, mesmo que seja em outra área do conhecimento.

Isso não significa que o professor perdera o seu papel de incentivador para que os estudantes consigam se superar. Pelo contrário, essa superação, tão importante para que os estudantes descubram suas potencialidades e seus talentos, ocorrerá em uma perspectiva de respeito às limitações e às características que nos diferenciam e nos enriquecem enquanto agentes do conhecimento.

CENÁRIO FINAL

A inclusão é um conceito revolucionário, que busca remover as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno. Aplica-se a todos que se encontram temporária ou permanentemente incapacitados, em desvantagem pelos mais diversos motivos, levando-os a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem. Quando se fala de inclusão, fala-se de uma nova postura da sociedade, de uma sociedade que se percebe heterogênea e que respeite as diferenças.

O direito a educação inclusiva é um direito inalienável das crianças brasileiras, com e sem deficiência, e consta tanto do ordenamento jurídico pátrio, como de tratados e convenções internacionais, inclusive da última convenção recém assinada no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). Na educação escolar, a inclusão veio revolucionar o sistema e as propostas curriculares vigentes. A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos.

A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. A inclusão implica em mudança de paradigma, de conceitos e de posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional. Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se rever o modo de pensar e de fazer educação nas salas de aula, de contextualizar o conhecimento, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Trata-se, então, de incluir, mas reconhecendo as diferenças, a multiplicidade dos saberes e das condições sobre as quais o conhecimento é aplicado e de transitar por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se conhece e o que se há de conhecer, nos encontros e nas infinitas combinações desses conteúdos disciplinares.

Nas palavras de Libâneo (2006, p.88-89), repensar a formação de professores requer:

- busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino;
- uma concepção de formação do professor crítico reflexivo, dentro do entendimento

de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade;

- utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa;
- adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem;
- competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico.

Que com nossas práticas inclusivas consigamos mudar um quadro em que ainda existem as propostas escolares que preveem a homogeneidade e acabam por deflagrar equívocos sobre o fazer pedagógico. Assim, a escola, como um importante lugar de acesso aos bens culturais elaborados pela sociedade, deve passar a lidar com o fracasso, a retenção e a evasão, trazendo cenários para a aprendizagem para a inclusão e para uma avaliação de fato. A compreensão de avaliação como parte do processo escolar, apresenta a necessidade de conhecer o estudante e, sobretudo, reconhecê-lo como sujeito com direito de aprender (Marin e Braun, 2018).

Compreendemos que adoção das perspectivas educacionais apresentadas até aqui podem contribuir para uma avaliação da e para a inclusão, dentre elas destacamos avaliativa como uma prática de investigação, a ressignificação do erro de uma falha/carência para uma maneira de lidar parte do processo de aprendizagem, a desresponsabilização frequente do estudante pelo seu fracasso escolar, compreendendo de maneira ampla e problematizada diversos fatores que impactam a aprendizagem e por fim, a substituição da natureza normativa pela natureza ipsativa na avaliação pedagógica.

A partir do que apresentamos, ficam questões que compartilhamos com Santiago, Santos e Melo (2017) para futuras pesquisas e aprofundamentos: “Como estabelecer parâmetros justos e de inclusão no processo de avaliação?”; “Estamos preparados para romper com parâmetros comparativos entre os discentes, que na prática avaliativa se convertem em notas e conceitos individuais?”; “É possível avaliar de forma diferenciada cada discente?”.

Tais questionamentos nos impulsionam a pensar em possíveis mudanças nas culturas,

políticas e práticas que vimos tratando ao longo de nossa argumentação. Mudanças resultantes da transição do processo de avaliação como práticas classificatórias para práticas de investigação. Investigar no avaliar. Avaliar para incluir. Incluir para transformar. Da transição da referência normativa à referência Ipsativa. Sem comparação com o outro, sem preconceitos ou desânimo diante dos desafios. Sem capacitismo. Respeitando quem somos e, sobretudo, quem podemos ser.

REFERÊNCIAS

- BURIASCO, R. L. C.; FERREIRA, P. E. A.; CIANI, A. B. Avaliação como prática de investigação: alguns apontamentos. **Bolema**, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 69-96, 2009.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom assessment. **The Phi Delta Kappan**, Bloomington v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998.
- CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 383-98, set./dez. 2012. <http://doi.org/10.5902/1984686X6533>.
- CURY, H. N. **Análise de Erros: O que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2007.
- DRAGO, R. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VITOR, S. L; DRAGO, R; PANTALEÃO, E. Educação especial no cenário educacional brasileiro. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 63-82.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** 2ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro**, n. 19, p. 129-137, abr. 2002.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- GIRALDO, V.; ROQUE, T. Por uma Matemática Problematizada: as Ordens de (Re)Invenção. **Perspectivas em Educação Matemática**. vol.14, n. 35, p.1-21, 2021.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- JACOMINI, M. A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, vol. 31, núm. 63, Outubro-Dezembro, pp. 1009-

1024. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2018.

MARTINS, E.; ANTUNES, K.C.V.; SANTIAGO, M. C. O processo de inclusão em educação no contexto da pandemia: desafios da formação docente numa perspectiva inclusiva. **Série-Estudos**, v. 28, n. 63, p. 243-266, 2023.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018.

MORGAN, C. Better assessment in mathematics education? A social perspective. In: BOALER, Jo (org.) **Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning**. Westport, CT: Ablex Publishing, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 632-651, 2017.

SOUSA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educ. Form.**, v. 3, n. 9, p. 121-140, 2018.

VAZ, R. F. N. Por que errar ainda é tão errado? Algumas reflexões sobre o papel do erro no ensino e na avaliação de matemática. **Revemop**, v. 4, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5413>

VAZ, R. F. N. **A avaliação, o erro e o feedback**: um estudo sobre a correção de questões de Matemática. 2021. 132f. Tese de doutorado. (Programa de Pós-graduação em Ensino e História da Matemática e da Física) - Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VAZ, R. F. N.; NASSER, L.; LIMA, D. O. L. Avaliar para aprender: um ato de insubordinação criativa. **Revista @ambiente educação**, v. 14, n. 1, p. 214-243, 2021.

VAZ, R. F. N.; NASSER, L. Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 35, n. 69, p. 1-21, abr. 2021

Submetido em 06 de maio de 2024.
Aprovado em 02 de agosto de 2024.