

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DADOS DE UM ESTUDO DE REVISÃO

Guadalupe Brandão de Souza Gomes^{ID1}, Sílvia Adriana Rodrigues^{ID2}

Paulo Fioravante Giareta^{ID3}

Resumo

Este artigo é fruto de estudo que teve como objetivo geral apresentar um cenário de pesquisas desenvolvidas no Brasil, em nível de mestrado e doutorado, que discutem a avaliação numa perspectiva inclusiva, adotando a abordagem de investigação quanti-qualitativa, bibliográfica, de caráter exploratório, do tipo estado do conhecimento. O mapeamento das produções foi realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem um recorte temporal definido *a priori*, mas levando em consideração o período referente à publicação dos trabalhos encontrados e selecionados para o estudo em questão, a saber, entre os anos de 2006 e 2020. A análise quantitativa dos dados mostra um número pouco significativo de investigações que discutem a avaliação numa perspectiva inclusiva. No que diz respeito ao exame qualitativo, este se deu a partir de duas categorias: concepções de inclusão escolar e concepções de avaliação escolar. Na primeira, há o predomínio da concepção de Educação para Todos na escola regular, bem como da Educação Especial ao tratar da relação entre inclusão e avaliação escolar. Na segunda categoria, as concepções de avaliação escolar mais recorrentes foram: avaliação processual ou formativa, avaliação diagnóstica e avaliação mediadora. O cenário encontrado mostrou que inexistem trabalhos com a concepção de avaliação escolar assumida como referência neste estudo, que é a de “criar” novos modos de avaliar, como aponta a pesquisadora Sandra Mara Corazza.

Palavras-chave: Avaliação Escolar; Inclusão Escolar; Diferença; Diversidade; Estado do conhecimento.

A LITERATURE REVIEW STUDY ON SCHOOL EVALUATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

Abstract

This article is the result of a study whose general objective was to present a scenario of researchs developed in Brazil, at the master's and doctorate level,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora de Educação Básica I do Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de Paulicéia / SP.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Campus de Três Lagoas (CPTL) e do Campus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

³ Doutor em Educação Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus de Três Lagoas (CPTL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).



which discusses evaluation from an inclusive perspective, adopting a quantitative-qualitative, bibliographical, exploratory, research approach, of the state of knowledge type. The mapping of productions was carried out in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), without a time frame defined *a priori*, but taking into account the period referring to the publication of the works found and selected for the study in question, between the years 2006 and 2020. The quantitative analysis of the data shows a small number of investigations that discuss evaluation from an inclusive perspective. With regard to the qualitative examination, it was based on two categories: conceptions of school inclusion and conceptions of school assessment. In the first, there is a predominance of the concept of Education for All in regular schools, as well as Special Education when dealing with the relationship between inclusion and school evaluation. In the second category, the most recurrent conceptions of school assessment were: procedural or formative assessment, diagnostic assessment and mediating assessment. The scenario found showed that there is no work with the concept of school assessment assumed as a reference in this study, which is to "create" new ways of evaluating, as researcher Sandra Mara Corazza points out.

Keywords: School evaluation; School inclusion; Difference; Diversity; State of knowledge.

1. Introdução

O presente artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, que teve como objetivo apresentar um cenário das pesquisas desenvolvidas no Brasil, em nível de mestrado e doutorado, na área da Educação, que discutem a avaliação numa perspectiva inclusiva.

Partindo do questionamento “o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no Brasil acerca da avaliação na perspectiva inclusiva”, realizamos, com abordagem quanti-qualitativa, o levantamento dos dados junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no ano de 2023, sem recorte temporal *a priori*.

Organizado em quatro subtítulos (excetuando esta introdução), o artigo apresenta os aspectos teóricos que fundamentam a discussão sobre a articulação entre inclusão e avaliação escolar, os recortes metodológicos, os dados e a discussão pertinente, além de algumas considerações finais.

2. Apontamentos sobre a articulação entre inclusão e avaliação escolar

Discutir sobre inclusão escolar, bem como buscar alternativas para que os estudantes não sejam limitados em seus desenvolvimentos, tendo direitos garantidos ao longo do percurso educacional, assim como para toda a vida, se faz sempre oportuno. Nesse sentido, considera-se importante não confundir o



ato de incluir com o de integrar, pois, segundo Mantoan (2015, p. 24), incluir é mais abrangente, tendo em vista que “[...] a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto”. De acordo com a mesma autora, “[...] a distinção entre integração e inclusão escolar é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente todos os alunos, nas salas de aula comuns [...]” (Mantoan, 2015, p. 29).

Assim, considera-se que, no ambiente escolar, é necessário que sejam atendidos “[...] os princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência” (Mantoan, 2015, p. 39), pois todas devem ser valorizadas e respeitadas em suas singularidades. Já no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, “[...] a escola inclusiva reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nesse espaço, um modelo a ser seguido ou reproduzido” (Mantoan, 2015, p. 45). Isso significa que, em uma escola inclusiva, os alunos não são comparados, pois as suas individualidades precisam ser respeitadas, sem padronizações.

Nesse sentido, a fim de que os professores estejam capacitados para lidar com a diferença, considerando a individualidade de cada um dos estudantes, oferecendo estratégias e recursos que promovam a participação e o sucesso de todos, ou seja, para que a inclusão escolar aconteça verdadeiramente, Mantoan (2015) destaca que há necessidade de recriação do modelo educativo.

Já Carvalho (2004) trata a inclusão escolar na perspectiva da diversidade e, de forma similar, destaca também a necessidade de uma transformação nas escolas para que os alunos possam aprender de maneira prazerosa, passando de uma educação segregadora a uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e o respeito à identidade e que promova a participação ativa de todos os alunos, de forma integradora.

É recorrente a crença de que a efetivação da inclusão escolar depende apenas da ação dos professores, da renovação de suas práticas pedagógicas, porém a autora em tela destaca que a proposta da educação inclusiva não deve ser entendida dessa maneira simplista. Em sua concepção, essa modalidade de ensino “[...] precisa ser, definitivamente, entendida como um dever a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação” (Carvalho, 2004, p. 98).

Nesse cenário, inscreve-se a avaliação, que faz parte dos sistemas educacionais e, muitas vezes, está alinhada com exigências externas e monitoramento da gestão da unidade escolar. E esta, por seu turno, também cumpre exigências hierárquicas quanto aos tipos de avaliação que devem ser desenvolvidos ao longo do ano letivo, cada um mobilizando (ou sendo gerado ou atravessado por) diferentes concepções.



Vasconcellos (2008) discute a avaliação numa concepção dialética – libertadora. Trata da finalidade da avaliação, bem como da necessidade de distinguir a avaliação e a nota, e ressalta que avaliar é um processo abrangente “[...] que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcellos, 2000, p. 44).

De forma complementar, Romão (2008, p. 101), inspirado nas ideias de Paulo Freire, qualifica a avaliação como dialógica, afirmando que “[a] avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos” (grifo no original). O autor ressalta que “[...] a avaliação da aprendizagem escolar deve estar atenta não só aos indicadores colocados pelo projeto pedagógico, mas também ao projeto social hegemonic mais amplo e ao contexto no qual as relações sociais se dão” (Romão, 1998, p. 40).

Já Freitas (2010) trata da avaliação para além da “forma escolar” e pontua que “[u]ma das características da forma escolar vigente é seu isolamento da vida [...]”, sendo importante assinalar que “[...] a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais” (Freitas, 2010, p. 94). Diante disso, reforça que “[s]omente uma alteração nestes objetivos, poderá gerar uma nova concepção de escola e, consequentemente, uma nova concepção e prática de avaliação”.

Para Haydt (1997, p. 313), “[...] a avaliação assume uma função diagnóstica e orientadora, pois ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica”, razão por que “[...] o desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante”. A autora afirma também que é possível definir algumas conclusões a respeito dos pressupostos e princípios da avaliação da aprendizagem e destaca que a avaliação é um processo contínuo e sistemático, funcional, orientadora e integral.

Por sua vez, Saul (2015), ancorada nas ideias de Paulo Freire e em oposição ao paradigma da racionalidade técnica, defende a proposta de avaliação emancipatória, indicando que, apesar do fato de que muitas vozes de importantes intelectuais “[...] já se levantem contra avaliações de cunho autoritário, neotecnistas, que só interessam ao mercado, o Brasil mantém e defende a lógica do controle em diferentes instâncias que definem as políticas educacionais e de avaliação” (Saul, 2015, p. 1.310).

De maneira complementar, Hoffmann (2003, p. 51) discute a avaliação mediadora, que “[...] se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório”. A autora anuncia que se faz necessária uma reflexão sobre o significado da avaliação “[...] enquanto relação dialógica na construção do conhecimento, privilegiando a feição de mediação sobre a de informação na avaliação do



aluno e buscando a compreensão da prática avaliativa dos professores” (Hoffmann, 2003, p. 59).

Luckesi (2011, p. 148), que utiliza o termo “avaliação da aprendizagem”, classifica-a como um componente do ato pedagógico, afirmando que ela “[...] não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e selecionar candidatos [...].” O autor ainda destaca a diferença entre avaliar e examinar, uma vez que o objetivo da avaliação está em subsidiar o ensino e a aprendizagem dentro de um projeto pedagógico (Luckesi, 2011).

Na mesma direção, para Libâneo (2013), a avaliação escolar deve ser pensada para além da mensuração de notas e fazer parte de todo o processo pedagógico; ou seja, deve ser contínua, como auxiliar da condução do ensino e balizada pelas aprendizagens em termos qualitativos, e não quantitativos. Cabe enfatizar a função da avaliação para além das classificações, considerando-a como crucial para a promoção da aprendizagem.

Na contramão das discussões recorrentes, Corazza (2002, p. 20), considerando a teoria pós-crítica como fundamento, ressalta que temos de “[...] inventar o que ainda não existe” para que estejamos “[...] mais aptos para direcionar nossa força para outras linguagens e teorias, diferentes conceitos e perspectivas, outras subjetividades, e novos modos de ensinar, de ser professor, de desenvolver o currículo e avaliar”.

Na perspectiva de Corazza (2002), é preciso “criar novos modos” de ensinar e avaliar, a fim de desfazer os valores já existentes, pautados no aluno ideal, no professor ideal e na prática pedagógica ideal, que, como sabemos, não existem na realidade escolar. É essa a perspectiva de avaliação assumida como referência neste estudo, pois consideramos que ela vai ao encontro de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, na linha da autora, esse “inventar o que ainda não existe” vai mobilizar aptidões, novas concepções e novos posicionamentos, novas práticas pedagógicas, novas formas de relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o mundo social, novas subjetividades, enfim (Corazza, 2002). Diante disso, acredita-se que a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva deve ser justa para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Esclarecida a perspectiva teórica que serve de referência para a discussão pretendida, no próximo subtítulo apresentam-se os recortes metodológicos do estudo.

3. Definição dos princípios e procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento da investigação, tomamos como ordenamento a abordagem quanti-qualitativa, com caráter exploratório, no formato de pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. A justificativa da escolha da abordagem em questão deriva de que “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”



(Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Em outras palavras, importa esclarecer que, embora a discussão do estudo seja predominantemente qualitativa, uma vez que buscamos compreender como foram desenvolvidos os estudos já concluídos sobre nosso tema de interesse, para atingirmos o objetivo geral também se fez necessário observar nuances quantitativas dos dados encontrados para traçar o panorama proposto.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa escolhido, entendemos, à luz de Morosini e Fernandes (2014, p. 158), que “[o] Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver”. Segundo as autoras, “[...] a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes [...]” em relação ao tema que se pretende pesquisar (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158). Dessa forma, a pesquisa tem como propósito evidenciar o que dizem os estudos desenvolvidos, em nível de mestrado e doutorado no país, acerca de Avaliação e Inclusão Escolar.

Assim, foi selecionada como base de dados para buscas a BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sem um recorte temporal definido *a priori*, mas com delimitação da área/subárea do conhecimento Educação. A escolha da BDTD resultou de sua acessibilidade decorrente da interface amigável, caracterizada pela diversidade de fontes e facilidade de busca, bem como a atualização constante dos dados, tornando-se um domínio favorável a pesquisadores de diferentes áreas.

4. Apresentando os dados quantitativos

Sem a definição de um recorte temporal prévio, o levantamento dos trabalhos já realizados no Brasil sobre o tema Avaliação Escolar numa perspectiva inclusiva foi realizado no mês de fevereiro, do ano de 2023, no banco de dados BDTD, utilizando os seguintes descriptores combinados: Avaliação x Inclusão Escolar; Avaliação x Educação Inclusiva; Práticas Avaliativas x Inclusão Escolar; Práticas Avaliativas x Educação Inclusiva. Esse movimento levou, inicialmente, à localização de 2.412 pesquisas, conforme demonstrado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas por palavras-chave

DESCRITORES	QUANTIDADE
Avaliação x Inclusão Escolar	1.194
Avaliação x Educação Inclusiva	576
Práticas Avaliativas x Inclusão Escolar	411
Práticas Avaliativas x Educação inclusiva	231
Total	2.412

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)



Em um segundo momento, foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos, considerando todos aqueles que tratavam de avaliação e/ou práticas avaliativas na perspectiva da inclusão escolar e/ou educação inclusiva. Vale ressaltar que, em alguns casos, foi necessário recorrer à leitura do resumo dos trabalhos para ter a certeza da seleção ou descarte. Mesmo assim, ainda permaneceram dúvidas sobre a inclusão ou não de alguns estudos que, nessa etapa, foram incluídos na seleção. Para a tomada de decisão nesses casos, a opção dos pesquisadores foi consultá-los na íntegra posteriormente. Nessa fase, foram totalizadas 136 pesquisas.

Num terceiro momento, foi feita a exclusão dos títulos que se repetiam, restando 67 pesquisas, no entanto houve a necessidade de mais uma etapa de leitura atenta (quarto momento), quando adotamos o critério de selecionar apenas os trabalhos que tratavam da avaliação e/ou práticas avaliativas na perspectiva da inclusão escolar e/ou educação inclusiva na etapa da Educação Básica e no ensino regular, excluindo assim os que tratavam especificamente da Educação Especial e da Sala de Recursos Multifuncionais. Também optamos por excluir os estudos que tratavam de avaliações externas e de larga escala. Com isso, restaram 28 trabalhos (conforme descrição no quadro a seguir), que compõem o *corpus* de análise desta investigação.

Quadro 2: Trabalhos selecionados.

N.	TÍTULO	AUTOR/A	TIPO	INSTITUIÇÃO
01	Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação	Ana Carolina Christofari	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
02	Calcanhar de Aquiles: a Avaliação do Aluno Com Deficiência Intelectual no Contexto Escolar	Ana Marta Bianchi de Aguiar	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
03	O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar	Mônica Pagel Eidelwein	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
04	A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual	Maria Lúcia Terra	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
05	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar	Fernanda Oscar Dourado Valentim	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
06	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública	Stephânia Cottorello Vitorino	Tese	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
07	A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública	Adriano Monteiro de Castro	Tese	Universidade De São Paulo (USP)
08	Práticas avaliativas de seis professoras de matemática: uma reflexão para a inclusão escolar	Claudia Alves Schmidt dos Santos	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)



09	Avaliação em educação física escolar no contexto do ensino inclusivo	Janaína Mayra de oliveira	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
10	Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH	Débora Cerqueira de Souza e Sousa	Dissertação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
11	Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade	Márcia Terra Marques	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
12	Avaliação das aprendizagens e deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação	Adriana Alves de Souza	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
13	A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: Visão de professores	Flavia Geni Zeraik	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
14	As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública e regular de ensino em Santa Maria/RS	Roselis Francelina Oliveira	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
15	Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos	Wallace CayKe Ribeiro Corrêa	Dissertação	Universidade Federal de Goiás (UFG)
16	Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente	Suzanli Estef	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
17	Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza - CE	Andréia Vieira de Mendonça	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC)
18	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE	Sheila Maria Muniz	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC)
19	Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual	Lelyane Silva	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
20	Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue	Alice Almeida Chaves de Resende	Tese	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
21	A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio	Tânia Maria Paula de Azevedo	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
22	Concepção de avaliação da	Sarai	Dissertação	Universidade de

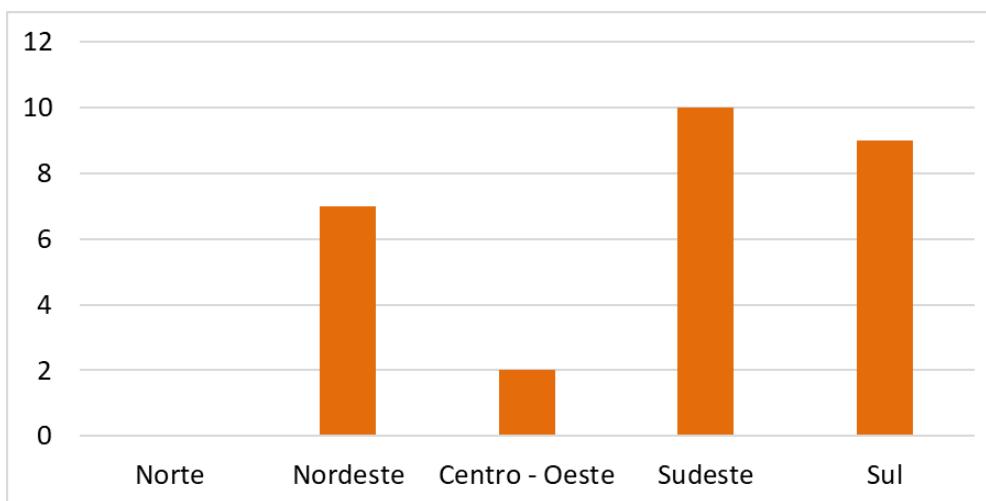


	pedagogia Waldorf: contribuições para a construção de espaços inclusivos	Sánchez de León Fernández		Caxias do Sul (UCS)
23	As concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental	Fabio Alessio Alfredo Covatti	Dissertação	Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)
24	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais	Tereza Liduina Grigório	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC)
25	Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: subjetividade docente em foco	Bárbara da Silva Ferreira Gonçalves	Dissertação	Universidade de Brasília (UNB)
26	Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco	Soraya Gonçalves Celestino da Silva	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
27	Estudo sobre os processos avaliativos e a promoção escolar dos estudantes com deficiência	Lauriceia Tomaz da Silva	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
28	Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas	Sérgio Luiz Lopes	Tese	Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados levantados na BDTD (2023).

Entre as 28 pesquisas selecionadas, predominam dissertações, em número de 22; apenas seis (6) são teses de doutorado. Nota-se o acentuado interesse de estudo do assunto em questão em investigações de menor duração, ou que não exigem ineditismo, o que pode ser considerado como inquietante. No gráfico 1, a seguir, é demonstrado o quantitativo de teses e dissertações distribuídas por regiões brasileiras.

Gráfico 1- Quantitativo de Teses e Dissertações por Regiões do Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).



Destaca-se a notada predominância de produção na região Sudeste – Estado de São Paulo (06 trabalhos); Minas Gerais (02); Rio de Janeiro (01) e Espírito Santo (01) –, seguida da região Sul: Rio Grande do Sul (06); Paraná (02) e Santa Catarina (01). Logo após temos a região Nordeste: Ceará (03); Paraíba (02); Bahia (01) e Sergipe (01). Percebe-se acentuada escassez de pesquisas na região Centro Oeste: Goiás (01) e Brasília (01), bem como a ausência da temática em pesquisas na região Norte do país. De forma geral, o resultado apresentado no gráfico 2 aponta para a escassez de estudos em todas as regiões brasileiras e a concentração da produção em regiões já sinalizadas em outros estudos de natureza bibliográfica, mesmo com outros temas.

Conforme citado anteriormente, não foi realizado nenhum recorte temporal para a seleção dos trabalhos, porém consideramos relevante apresentar a distribuição da produção encontrada ao longo dos anos. Os estudos sobre a temática aparecem pela primeira vez no ano de 2006 (um apenas), chegando a 2020 com a média de um a dois trabalhos por ano, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 3: Distribuição da produção encontrada por ano de defesa.

ANO	QUANTIDADE
2006	01
2007	01
2008	02
2009	01
2010	02
2011	01
2012	02
2013	03
2014	02
2015	04
2016	02
2017	02
2018	02
2019	01
2020	02

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Salientamos que o quadro 5 reforça o alerta para o número pouco significativo de investigações realizadas que envolvam o estudo da avaliação numa perspectiva inclusiva, considerando o período de aproximadamente uma década e meia (2006 a 2020).

Cabe o apontamento de que os trabalhos selecionados foram tratados usando elementos da técnica de análise de conteúdo de vertente francesa



(Bardin, 1997) para exploração do material e inferências. Assim, a seguir apresentamos os dados organizados e a respectiva discussão.

5. Concepções de inclusão escolar encontradas nas pesquisas

Neste subtítulo, apresentamos uma síntese dos achados, evidenciando as concepções de inclusão escolar identificadas de forma explícita, ou implícitas nos trabalhos selecionados, bem como os autores de referência utilizados. Em seguida, são feitas reflexões a partir da análise dos dados.

Quadro 2: Síntese das concepções de Inclusão Escolar e Perspectiva Teórica

	CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR	AUTORES DE FUNDAMENTAÇÃO
T1	Educação para todos	Ribeiro (2006)
T2	Inclusão de alunos com deficiência na escola regular considerando o direito a educação para todos	Januzzi (2006); Mazotta (2005)
T3	Jogo discursivo como algo que não é estático, movimentando-se e reatualizando-se constantemente, abordando o entendimento de inclusão vinculado com o de exclusão – in/exclusão. E educação para todos.	Lopes (2004, 2005, 2007, 2009, 2011)
T4	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a educação para todos.	Fonseca (1995); Capellini (2001; 2010; 2014)
T5	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a educação para todos.	Glat; Blanco (2009); Machado (2009); Mantoan (1998; 2004)
T6	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a educação para todos.	Glat; Blanco (2009); Mantoan (2001); Omote (2008)
T7	Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública, considerando a educação para todos.	Baumel (1998), Ainscow (1997), Carvalho (2004)
T8	Alunos com necessidades especiais na aprendizagem de matemática na escola regular, considerando a Educação para todos.	Mantoan (2006)
T9	Inclusão de alunos com deficiência na escola regular, considerando a Educação para todos.	Mantoan (2008)
T10	Inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH na escola regular, considerando a Educação para todos.	Carvalho (2004); Cunha (2014)
T11	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, considerando a Educação para todos.	Freitas (2006); Sánchez (2005)
T12	Inclusão de alunos com TGD/TEA, considerando a Educação para todas as pessoas.	Mantoan (1998, 2003, 2005)
T13	Inclusão de Alunos com deficiência na escola regular, considerando a Educação para todos.	Mantoan (1998, 2003, 2004); Mazzotta (1987, 1999); Macedo (2001)
T14	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, considerando a inclusão de	Carvalho (2004)



	todos no sistema regular de ensino.	
T15	Inclusão do aluno surdo na escola regular, considerando a inclusão de todos os alunos na escola regular.	Mantoan (2003); Lacerda (2017); Lima (2004); Nogueira (2013)
T16	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, considerando a Educação para todos.	Glat (2005, 2006, 2009, 2011, 2013); Sartoretto (2011)
T17	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Baptista (2006); Carvalho (2004); Mantoan (1998, 2003); Mittler (2003); Omote (2004); Sasaki (1997, 2009)
T18	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Figueiredo (2010); Omote (2004) Sasaki (2005)
T19	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Mantoan (2006, 2011); Figueiredo (2010)
T20	Inclusão do aluno surdo na escola regular, considerando a Educação para todos.	Palhares e Marins (2002); Marquezine <i>et al.</i> (2003); Omote (2004); Góes; Laplane (2004); Jesus <i>et al.</i> (2007); Baptista; Jesus, (2009); Lopes; Hattge (2009); Lodi <i>et al.</i> (2002, 2003, 2009)
T21	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Carvalho (1998, 2000, 2004); Mantoan (1998), Sasaki (1997)
T22	Construção de espaços inclusivos na concepção da Pedagogia Waldorf, considerando a Educação para todos.	Carvalho (2006); Stainback; Stainback (1990)
T23	Inclusão de alunos com dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual, considerando a Educação para todos.	Mantoan (2003, 2009)
T24	Inclusão de alunos com deficiência na escola regular, considerando a Educação para todos.	Carvalho (2007); Sánchez (2005); Sasaki (2003, 2005)
T25	Inclusão do estudante com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular, considerando a possibilidade de todos os alunos aprenderem na escola.	Santos e Martinez (2016); Gomes, Souza (2014); Cunha, Rossato (2015)
T26	Inclusão do aluno surdo na escola regular, considerando a Educação para todos.	Marl (2012); Oliveira e Silva (2008)
T27	Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, considerando a Educação para todos.	Assis (2009); Beyer (2010); Gugel (2010); Mantoan (2006); Rodrigues (2006); Mazzota (2006); Pincolini (2008); Sanches (2011); Senra (2008); Soares (2010)
T28	Não faz referência ao tema em questão; por outro lado, faz referência ao termo "exclusão".	Berger (2005)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).



De acordo com a síntese exposta no quadro, no que tange às perspectivas de Inclusão Escolar, 27 trabalhos adotam a concepção de Educação para Todos na escola regular, com o predomínio das contribuições teóricas de Maria Teresa Eglér Mantoan e de Rosita Edler Carvalho nas discussões.

Apenas um trabalho, o T28, não apresentou a concepção de Educação para Todos, bem como foi possível observar que Lopes (2013), apesar de tratar da avaliação escolar, não faz nenhuma referência à inclusão escolar; por outro lado, o autor faz referência ao termo “exclusão” nas discussões apresentadas ao longo da tese.

Dos 28 trabalhos elencados no quadro anterior, apenas quatro deles (T1, T3, T22 e T28) não tratam do Público-Alvo da Educação Especial nas discussões. Esse resultado aponta um predomínio dos estudos voltados para os alunos elegíveis à Educação Especial ao abordar as discussões acerca da Inclusão Escolar.

Quanto aos autores de fundamentação das discussões, 12 trabalhos (T5, T6, T8, T9, T12, T13, T15, T17, T19, T21, T23 e T27), entre os listados no quadro 2, apresentam a autora Maria Teresa Eglér Mantoan como referência em suas discussões. Diante dos dados, é possível questionar: Será que há uma regularidade ou concentração nos anos das publicações dos trabalhos? Ao analisarmos, pudemos perceber que houve um trabalho publicado no ano de 2006 e o próximo só veio a público quatro anos depois, em 2011. Entre 2011 e 2020, percebe-se certa regularidade: à exceção de 2015 e 2019, houve, a cada ano, pelo menos uma ou duas publicações de pesquisa que tomaram a autora como referência e que envolviam o tema da inclusão e avaliação escolar.

Vale ressaltar que, no ano de 2008, a autora participou como colaboradora da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fato este que pode justificar a regularidade de sua citação como referência teórica na maioria dos trabalhos levantados.

Outro resultado digno de nota é que os 12 trabalhos citados, que tomam como fundamento teórico algumas ideias de Mantoan, não assumem diretamente a perspectiva da diferença no que se refere à inclusão escolar. Por outro lado, é possível perceber que o referencial que sustenta o trabalho 3, apesar de não trazer as ideias da autora como referência na discussão, aproxima-se da perspectiva da diferença em razão de que Eidelwein (2012) adotou como perspectiva teórica o Pós-Estruturalismo nas discussões ao longo de sua tese.

Ainda sobre os autores de fundamentação mais recorrentes, oito trabalhos (T7, T10, T14, T17, T19, T21, T22 e T24), entre os listados no quadro, apresentam a autora Rosita Edler Carvalho como referência em suas discussões, porém nenhum deles assume a perspectiva da diversidade no que se refere à inclusão escolar.



Após essa análise dos autores, notou-se que dos 27 trabalhos que abordam a inclusão escolar sob a concepção de educação para todos, dez não apresentaram as ideias das duas autoras mencionadas em suas discussões a respeito do tema. Dessa forma, levantou-se a seguinte questão: Será que os anos de publicação desses trabalhos foram anteriores ou posteriores à publicação das obras das duas autoras? A identificação do ano de publicação de cada um desses trabalhos permitiu-nos situá-los entre 2008 e 2020, ou seja, posteriormente à publicação das principais obras das autoras mais recorrentes, a saber: em 2003, é publicado o livro de Maria Teresa Eglér Mantoan – Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?) – e, em 2004, o de Rosita Edler Carvalho – Educação Inclusiva: com os pingos nos “is” –. Em resumo, as obras já estavam disponíveis para referências.

Uma outra questão levantada foi: Teria algo em comum entre os dez trabalhos que não abordaram as ideias das autoras de fundamentação mais recorrentes? Ao analisarmos os trabalhos, percebemos que, dos dez, oito mobilizavam discussões sobre determinados grupos de alunos, assim “designados”: alunos com deficiência, alunos com deficiência intelectual, alunos com necessidades educacionais especiais e aluno surdo. Assim, os autores de fundamentação provavelmente foram selecionados conforme a especificidade de cada deficiência a ser discutida.

No que tange à perspectiva da inclusão abordada nas discussões dos trabalhos levantados, 24 (vinte e quatro) deles têm seus estudos voltados à Inclusão Escolar na perspectiva da “especificidade”, pois não tratam da avaliação escolar para todos os alunos, mas para grupos de alunos específicos, principalmente do público-alvo da Educação Especial. E, mesmo que alguns estudos tenham citado as ideias de Mantoan como fundamentação nas discussões sobre o tema em questão, não abordaram a perspectiva da diferença.

De acordo com as ideias de Mantoan (2003; 2015), a deficiência não está no aluno e sim nas barreiras que impedem a participação efetiva de todos os estudantes nas aulas e em quaisquer atividades propostas nos espaços escolares, ou seja: qualquer aluno pode estar em situação de deficiência em dado momento em que depara com barreiras no ambiente escolar.

Essas foram algumas observações tecidas a partir da análise qualitativa da categoria em tela. Um outro passo, como forma de evidenciar as concepções de Avaliação Escolar assumidas de forma explícita ou inferidas nos trabalhos selecionados para este estudo e seus respectivos autores de fundamentação, consistiu na articulação, em um quadro, na subseção seguinte, de uma síntese da análise qualitativa realizada, por trabalho selecionado (T1, T2, e assim sequencialmente, até o T28).

6 Concepções de avaliação escolar

Nesta subseção, segue a apresentação de uma síntese, no próximo quadro, evidenciando as concepções de Avaliação Escolar assumidas ou



inferidas nos trabalhos selecionados para este estudo, bem como os autores de fundamentação teórica. Em seguida, são articuladas as discussões a partir da análise dos dados.

Quadro 3: Síntese das concepções de Avaliação Escolar e referencial teórico adotado.

	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR	AUTORES DE FUNDAMENTAÇÃO ¹
T1	Processo que envolve a participação de todos oferecendo informações sobre o ensino e a aprendizagem que podem auxiliar na qualificação da prática pedagógica.	Esteban (1999); Hoffman (1999); Luckesi (1998)
T2	Parte do processo pedagógico	Bloom (1973); Hoffman (2010)
T3	Processual e diferenciada a partir das necessidades e peculiaridades de cada um	Vasconcellos (2000); Hoffmann (1991); Corazza (1976)
T4	Uma modalidade de avaliação que contemple a possibilidade de interações e intervenções, de forma a funcionar como uma alavanca para a aprendizagem e para o desenvolvimento desses estudantes.	Vygotsky (1991); Bloom, Hastings e Madaus (1983); Allal, Cardinet e Perrenoud (1986); Hoffmann (1993); Luckesi (2003)
T5	Avaliação da aprendizagem que esteja a favor do processo ensino e aprendizagem	Vygotsky; Perrenoud (1999); Haydt (1997); Hoffmann (2009); Luckesi (1995); Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008)
T6	Avaliação formativa	Hadji (1994); Hoffmann (2001); Luckesi (2011)
T7	Avaliação formativa e práticas avaliativas como elementos indissociáveis do currículo	Hadji (2001); Haydt (2004); Hoffmann (2003); Luckesi (1995); Ludke (1997); Perrenoud (1999); Romão (2003); Vasconcelos (2005)
T8	Avaliação formativa como uma prática pedagógica; uma avaliação a serviço da aprendizagem.	Estebam (2002); Hadji (2001); Haydt (2002); Hoffmann (1993); Luckesi (2000); Perrenoud (1999)
T9	(Re) pensá-la de modo que realmente vá ao encontro da promoção da aprendizagem dos educandos, do desenvolvimento de suas capacidades, para promover seu próprio desenvolvimento.	Luckesi (2011); Hoffman (2001); Perrenoud (1999)
T10	Avaliação mediadora	Hoffmann (2013)
T11	A avaliação precisa ser um processo sensível às diferenças que os estudantes apresentam entre si, levando em consideração o crescimento individual.	Hoffmann (2001, 2003, 2006); Perrenoud (1999); Luckesi (1998); Beyer (2006); Freitas (2006);

¹A referência completa de cada um dos autores consta no anexo 2.



		Esteban (2003)
T12	Sob a ótica da educação inclusiva, a avaliação deve servir como registro do desenvolvimento processual do discente, oferecer uma visão das aquisições e necessidades em curso e estar sustentada sobretudo em instrumentos de natureza qualitativa, como fichas descritivas, relatos individuais e coletivos, entre outros.	Bloom, Hastings e Madaus (1983); Cortesão (1993); Dalben (2005); Esteban (2000, 2003); Hoffmann (1995); Luckesi (2000); Perrenoud (1999); Rabelo (2003)
T13	Avaliação diagnóstica	Luckesi (2002); Perrenoud (2002); Saul 1994
T14	Avaliação da aprendizagem	Demo (2002); Hoffmann (2005); Vasconcellos (2005); Luckesi (2006); Perrenoud (1999, 2002)
T15	Avaliação diagnóstica	Afonso (2000); Desprebiteris (1989); Haydt (1995); Luckesi (2002, 2011); Perrenoud (1993); Sobrinho (2003)
T16	A avaliação como “carro-chefe” da dinâmica escolar	Perrenoud (1999); Caldeira (2000); Esteban (2000); Luckesi (2002); Dalben (2004)
T17	Avaliação formativa	Esteban (2001); Beyer (2010); Hadji (2001); Benevides, Viana, (2014); Luckesi (2001, 2005, 2011); Hoffmann (2012)
T18	Avaliação formativa	Hadji (2001)
T19	Avaliação formativa	Vasconcellos (1995, 1998); Hoffmann (2011); Luckesi (2011); Romão (2011); Villas Boas (2013); Villas Boas, Soares (2013); Moretto (2014)
T20	Avaliação mediadora	Hoffmann (1996, 1998, 2001, 2004, 2013)
T21	Avaliação formativa	Perrenoud (1999, 2000); Hoffmann (2005)
T22	Baseia-se na pedagogia Waldorf e destaca que a proposta é uma avaliação qualitativa, realçando o que o aluno tem de positivo, criticando os aspectos negativos, no sentido de ponto de partida para avanços, somente em relação ao que o aluno seria capaz de produzir.	Lanz (2013); Romanelli (2017); Kugelgen (1984)
T23	Avaliação mediadora	Hoffmann (2000, 2005); Beyer (2010)
T24	Avaliação formativa	Beyer (2004, 2006); Hadji (2001); Hoffmann (1995, 2001, 2008); Luckesi (2005); Perrrenoud (1999)
T25	Avaliação a partir das produções subjetivas do professor	Rey (2012); Hoffmann (2008)
T26	Avaliação processual	Both (2012); Demo (2010); Hoffmann (1994, 2009,



		2013, 2014); Luckesi (1992, 1996); Perrenoud (1999).
T27	Avaliação formativa	Castro (2007); Freitas (1995, 2012); Hoffmann (2005, 2010); Luckesi (2008); Perrenoud (1999); Beyer (2004, 2006); Silva (2004, 2011)
T28	(Re)Pensar o sentido das práticas avaliativas dos professores na escola pública	Esteban (2001, 2002, 2003); Hadji (2001); Hoffman (1988, 1991, 2003, 2005); Luckesi (1991, 1992, 1996, 2005); Saul (1988, 1992, 1994); Vasconcelos (1998, 2000)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados no BDTD (2023).

De acordo com a síntese exposta no quadro anterior, no que tange às concepções de Avaliação Escolar, 14 trabalhos (T3, T5, T6, T7, T8, T11, T12, T17, T18, T19, T21, T24, T26 e T27) selecionados adotam a **concepção de Avaliação Processual ou Formativa**, com o predomínio do seguinte autor mais recorrente nas discussões: Philippe Perrenoud; três trabalhos (T10, T20 e T23) adotam a concepção de **Avaliação Mediadora** e embasam as discussões em Jussara Hoffmann; dois trabalhos (T13 e T15) adotam a concepção de **Avaliação Diagnóstica** e embasam as discussões em Cipriano Carlos Luckesi; por fim, nove trabalhos (T1, T2, T4, T9, T14, T16, T22, T25 e T26) apresentam concepções aleatórias distintas sobre o tema.

Diante desses nove trabalhos que apresentam concepções aleatórias e distintas sobre a avaliação escolar, foi pensada a seguinte questão: Quais seriam os autores de fundamentação? Ao analisarmos, percebemos que tomam como referência pelo menos um autor de fundamentação dos que já foram citados neste estudo, exceto o T 22, que apresenta discussões sobre a avaliação com base na Pedagogia de Waldorf.

Quanto aos autores de fundamentação, ao longo do estudo foram apresentadas as ideias gerais de alguns autores que tratam do tema avaliação escolar, sendo possível perceber que todos estão citados em algum dos 28 trabalhos selecionados para esta investigação. Além disso, nota-se que alguns autores que foram citados em algum dos trabalhos não foram apresentados nem discutidos na pesquisa que originou este artigo, como é o caso do mais recorrente nos trabalhos analisados, Philippe Perrenoud. A título de esclarecimento, vale mencionar que as ideias de Philippe Perrenoud, no que diz respeito à avaliação escolar, são pautadas nas competências, com ideais mercadológicos e meritocráticos, muito distantes da concepção de inclusão escolar apropriada ou defendida neste trabalho.

Diante dessas reflexões, outro questionamento emergiu: Em que pese haver tantas referências nacionais disponíveis, o que levou a maioria dos trabalhos levantados para esta pesquisa a usar tal autor? Seria Philippe



Perrenoud a única ou principal referência no trabalho, ou havia outros autores que tratavam da avaliação escolar? A análise detalhada permitiu-nos perceber que os 14 trabalhos que tratavam da avaliação processual ou formativa traziam, além do sociólogo suíço, diversos outros autores para fundamentar as discussões sobre o tema.

Diante da quantidade de trabalhos que tratam da avaliação processual e/ou formativa à luz de Perrenoud (metade do total), surgiu outra questão: Quais seriam as regiões desses trabalhos? Pudemos verificar que a maioria das pesquisas concentrava-se na região Sul, com seis trabalhos, e na região Sudeste, com cinco trabalhos; já na região nordeste foram localizados apenas três trabalhos.

Diante das análises, foi possível perceber que o foco de discussões sobre a avaliação nos trabalhos selecionados recaiu sobre a aprendizagem dos alunos e/ou práticas docentes, com predomínio da concepção teórica mais recorrente: Avaliação Processual ou Formativa. Diante disso, vem a seguinte questão: Será que por esse motivo a avaliação formativa vem sendo considerada como a que mais se aproxima da inclusão escolar?

Conforme os levantamentos e análises, foi possível identificar, com base no quadro anterior, que nenhum trabalho aponta Corazza (2002) como fundamentação para tratar da avaliação escolar, e apesar de a autora ter sido citada como referência no T 3, a obra usada como suporte é do ano de 1976, quando Corazza ainda não abordava a avaliação escolar na perspectiva da criação, conforme concepção mencionada inicialmente nesta pesquisa.

7. Considerações finais

A realização do estudo possibilitou-nos delimitar o período entre os anos 2006 e 2020 como sendo o de produção de pesquisas focadas na discussão da relação entre inclusão e avaliação escolar, bem como perceber o predomínio da abordagem da educação especial em detrimento da inclusão.

No que tange às concepções de inclusão escolar, predomina a concepção de Educação para Todos, na escola regular, com uso recorrente das reflexões de Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosita Edler Carvalho como fundamento teórico das discussões. Como já indicado, o foco das reflexões foi, na grande maioria dos trabalhos, o público-alvo da Educação Especial, com ênfase na abordagem de deficiências e/ou transtornos na maioria das pesquisas identificadas e discutidas.

Sobre a avaliação escolar, as análises evidenciaram um cenário com predomínio das concepções de Avaliação Processual ou Formativa, Avaliação Diagnóstica e Avaliação Mediadora, que são as mais recorrentes também no âmbito escolar. Assim, foi possível perceber que ainda inexistem trabalhos com a concepção de avaliação escolar defendida por Corazza (2002) – e por nós assumida como necessária –, que é a de criar novos modos de avaliar adaptados à realidade atual e concreta.



Defendemos que a avaliação escolar não pode ser desenvolvida com o fim de meramente atribuir notas que classificam os alunos por níveis de desempenho diante do que foi determinado para ser ensinado na escola, sob pena de provocar a exclusão. Concordamos aqui com Corazza (2002): é necessário que sejam criados novos modos de avaliar, constantemente, nos ambientes escolares, de maneira que a diferença seja realmente considerada e que todos os alunos tenham o direito de aprender na perspectiva inclusiva.

Vale ressaltar, com relação à inclusão escolar, que, conforme afirma Mantoan (2003), mesmo nas avaliações consideradas mais democráticas, ainda são geradas contradições com relação ao ato de avaliar na perspectiva inclusiva. Como pontuado neste e em outros estudos, isso decorre do fato de serem desenvolvidas atividades padronizadas, propostas por meio de um currículo definido externamente, que visa padronizar a aprendizagem dos alunos. Assim, diante dos interesses governamentais, colocados em prática pelos sistemas educacionais, a avaliação escolar vai-se distanciando do ato de avaliar na perspectiva inclusiva para a valorização da diferença.

Destacamos que a avaliação é elemento importante do processo educativo formal, uma vez que concorre decisivamente para a efetivação de um ensino que se preocupa com a qualidade das aprendizagens dos alunos. Contudo, é relevante reafirmar que as formas de avaliar usuais ainda possuem ligação com o sistema normativo educacional excludente, pois desconsidera a diversidade de sujeitos escolares, sendo necessária e urgente a inovação, conforme aponta Corazza (2002).

Consideramos válido enfatizar que criar novos modos de avaliar, adotando essa nova perspectiva, não significa determinar univocamente como a escola deve desenvolver as práticas de avaliação, mas sim, problematizar o que está posto e determinado, não apenas para discutir, como também pensar soluções para cada problema de maneira singular, considerando os contextos de cada aluno e de cada ambiente escolar.

Como já mencionado, de acordo com os critérios definidos, não foram localizados estudos que discutem avaliação na perspectiva inclusiva com foco na diferença, evidenciando-se então a relevância e a necessidade de estudos nessa direção.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1997

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Avaliação: a monstra que criamos e que, agora, precisamos matar. In: Encontro Nacional de Educação e Ciclo de Estudos e Debates, V, 2002. **Anais...** Ijuí, RS: UNIJUI, 2002, p.17-21.



ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 21(1), p. 5-312008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89, 11, 2010.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo** - das intenções aos instrumentos. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo, Ática: 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 29. ed. Atual. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015.

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odecio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas / José Eustáquio Romão. -7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008 - (Guia da Escola Cidadã; v. 2)



SAUL, Ana Maria Saul. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 18. ed. São Paulo: Libertad 2008.

Recebido em: 03 de abril de 2024.
Aceito em: 28 de setembro de 2024.
Publicado em: 02 de janeiro de 2025.

