

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

EDUCATIONAL EVALUATION AND INCLUSION: IMPLICATIONS FOR TEACHING

Aliciene Fusca Cordeiro Machado¹

Mariana Datria Schulze²

Marina de Almeida Ribeiro³

Resumo

Pesquisas apontam a avaliação no contexto da educação inclusiva como uma temática cada vez mais discutida, tanto por seu envolvimento direto com o processo ensino-aprendizagem, como no processo de constituição do sujeito a partir das relações estabelecidas no ambiente escolar permeado pela diversidade. O objetivo principal deste estudo foi investigar as concepções de professores quanto ao processo de avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como o sentido e a finalidade da avaliação educacional para os professores, a existência de diferenças entre as práticas adotadas no processo avaliativo e suas percepções quanto à aplicabilidade das diretrizes nacionais pertinentes ao tema no contexto de sala de aula. Baseado em pesquisa realizada pelas autoras, fundamenta-se em diferentes autores que discutem a temática da avaliação na educação inclusiva, tais como Esteban (2002), Fernandes e Viana (2009), Freitas (2008), Jesus (2004), entre outros. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com dez professores de uma escola pública e uma particular, e um representante da equipe diretiva de cada escola. Os principais resultados indicam que a avaliação está focada no estudante, sem a compreensão de outras instâncias envolvidas no processo, como as políticas públicas, a gestão da escola e as ações pedagógicas dos professores. Os docentes relataram dificuldades quanto à aplicabilidade das diretrizes governamentais referentes à educação inclusiva. Práticas diferenciadas entre os estudantes com e sem necessidades educacionais especiais também foram reveladas. No entanto, percebem-se movimentos de rupturas na concepção e prática da avaliação educacional.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Educação Inclusiva. Trabalho Docente

Abstract

Research indicates evaluation in the context of inclusive education as a topic increasingly discussed, both for its direct involvement in the teaching-learning process, as the process of constitution of the subject from the relationships established in the school environment permeated by diversity. The main objective of this study was to investigate teachers' conceptions about the process of assessment of students with special educational needs, as well as the meaning and purpose of educational evaluation for teachers, the existence of differences between the practices adopted in the evaluation process and their perceptions regarding the applicability of national guidelines relevant to the subject in the context of the classroom. Based on research conducted by the authors, is based on different authors who discuss the topic of assessment in inclusive education, such as Esteban (2002), Fernandes and Viana (2009), Freitas (2008), Jesus (2004), among others. Data collection was conducted through semi-structured interviews with ten teachers from a public school and one private, and a representative of the management team of each school. The main results indicate that the evaluation is focused on the student, without the understanding of other bodies involved in the process, such as public policy, school management and pedagogical practices of teachers. The teachers reported difficulties regarding the applicability of the government guidelines regarding inclusive education. Practices differentiated between students with and without special educational needs were also revealed. However, there are perceptible movements of rupture in the conception and practice of educational assessment.

Key-words: Educational Evaluation. Inclusive Education. Teaching Work.

¹ Doutora em Educação – Psicologia da Educação PUC-SP / Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

² Mestranda em Educação / Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

³ Pós-Graduanda em Gestão Estratégica de Pessoas / Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

INTRODUÇÃO

A escola, a partir do século XX, vem se configurando em uma instituição social que tem como uma de suas características favorecer o convívio na/com a diversidade, buscando promover aprendizagem e desenvolvimento para todos aqueles que a frequentam. É também neste momento histórico que “ir a escola passa a ser considerado como equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da *polis*” (BAPTISTA, 2009, p.7), ampliando assim o universo dos “escolarizáveis”.

Como destaca o mesmo autor (2009, p.7)

Além da meta de escolarização de crianças de classes populares, fenômeno típico desse recente momento da história humana, passa a ser defendida a meta de que a escola deve atender a todas as crianças, inclusive aquelas consideradas ‘diferentes’, em função de deficiência ou desvantagens várias.

No Brasil, desde a década de 1990, várias ações concernentes com a proposição de uma política de inclusão social têm sido implantadas e/ou fomentadas, acompanhando os movimentos internacionais que visam acesso e formação educacional para todos. Apesar de, como indicam Freitas (2008) e Oliveira e Leite (2007) os princípios teóricos de igualdade, equidade e diversidade estarem presentes na legislação, entende-se que a construção de um sistema educacional inclusivo está atrelada a fatores mais amplos, tais como gestão, formação e trabalho docente, currículo, entre outros.

Efetivar a proposta de inclusão educacional, devido a sua complexidade, torna-se um desafio, em especial no que se refere ao trabalho docente nos diferentes aspectos de sua atividade - planejamento das aulas, didática, flexibilização curricular -, ressaltando-se a avaliação, que tradicionalmente tem sido utilizada para medição e classificação dos estudantes, e vem sendo questionada diante desta nova configuração da educação.

Pesquisas apontam a discussão da avaliação no contexto da educação inclusiva como uma temática cada vez mais abordada, em especial, por estar associada ao processo de ensino-aprendizagem, bem como suas consequências, que podem ser de subsidiar planejamentos

pedagógicos que respondam às necessidades específicas dos alunos ou uma forma de justificar as histórias de fracasso escolar (ESTEBAN, 2002; FERNANDES e VIANA, 2009; FREITAS, 2008; JESUS, 2004; OLIVEIRA e CAMPOS, 2005; OLIVEIRA e LEITE, 2007).

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as concepções de professores quanto à avaliação educacional de estudantes com necessidades especiais. Para tanto, o artigo foi organizado em quatro seções. Na primeira, são apresentados os principais referenciais teóricos do estudo. Na seção seguinte, descreve-se o percurso metodológico da investigação. A terceira destina-se à apresentação e análise dos dados. Na última seção são apresentadas as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sociedade moderna, a escola configura-se por sua função social, política e pedagógica ao compartilhar com as famílias a educação de crianças e adolescentes. Em sua especificidade, tornou-se um local de transmissão e construção de conhecimentos sistematizados, segundo padrões do contexto social e cultural em que está inserida (REGO, 1998).

Um dos desafios que a escola enfrenta na atualidade é fornecer educação de qualidade para todos independente das diferenças entre aqueles que a frequentam. Diferenças físicas, sociais, culturais, étnicas ou de qualquer outra ordem, que outrora justificavam a exclusão escolar, hoje são compreendidas como uma forma de possibilitar a convivência com a diversidade e as diferenças individuais.

De acordo com Maciel (2000, p. 51) “movimentos nacionais e internacionais têm buscado o consenso para a formação de uma política de integração e de educação inclusiva”, tendo como marco principal a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que garante o direito à educação, independentemente de diferenças individuais.

No Brasil, a aderência a essa proposta fez-se desde a década de 1990, originando várias ações, entre elas a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996, p. 24) que conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, dando ênfase à Educação Especial, ao afirmar que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos

com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades".

Mais recentemente, como respostas às dificuldades enfrentadas nas práticas escolares e visando auxiliar na reflexão dos atuais modelos de avaliação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP elaborou o documento “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006), no qual propõe que “os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os estudantes, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar”.

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), estabelecem que o processo de avaliação deva ocorrer durante o processo educativo e identificar obstáculos que possam impedir ou dificultar esse processo dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá considerar “todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas” (BRASIL, 2001, p. 36).

Faz-se necessário esclarecer que, conforme as Diretrizes (BRASIL, 2001, p. 2), Artº 5, o estudante com necessidades educacionais especiais é aquele que durante o processo educacional apresentar

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Contudo, a política inclusiva baseia-se em questões mais abrangentes, sendo relevante para sua concretização a discussão sobre as implicações da diversidade existente na escola, bem como as práticas educacionais excludentes, construídas histórica e socialmente, dentre elas a avaliação educacional.

Segundo Oliveira e Campos (2005, p. 53), a tradicional prática de avaliação na educação “tem seguido paradigmas teóricos derivados de uma tradição psicométrica, reduzindo o processo avaliativo a técnicas estatísticas estáticas para verificação do aprendizado escolar e desempenho dos alunos em determinado conteúdo”. A esse respeito Freitas *et al* (2009, p. 19) afirmam que “[...] neste contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia”⁴.

Em contrapartida, na concepção inclusiva, segundo Mantoan (2003, p. 36), avalia-se a aprendizagem do estudante “no decorrer do ciclo de formação e de desenvolvimento. Levamos em conta o que é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar”. Desta forma, a avaliação configura-se como um processo compartilhado, que deverá contribuir para o desenvolvimento do estudante e aprimoramento das instituições de ensino, rompendo com a visão classificatória da avaliação.

Freitas *et al* (2009, p. 10) afirmam a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino “avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor”. Entretanto, esses autores ressaltam que a avaliação conduzida pelos professores envolve além dos conteúdos estudados, isto é, o aspecto instrucional, também aspectos relativos aos valores e atitudes do estudante, caracterizando dessa maneira não só uma avaliação formal, mas também uma avaliação informal do estudante. Reconhecer esse nível de

⁴ Segundo o Dicionário Aurélio (2009) entende-se por meritocracia um sistema (p. ex., educacional ou administrativo) em que os mais dotados ou aptos são escolhidos e promovidos conforme seus progressos e conquistas.

informação é importante, pois como nos dizem Freitas *et al* (2009, p. 16), “os processos de avaliação informais terminam sendo mais relevantes no processo de exclusão”.

Jesus (2004) ao descrever um estudo de caso de uma criança com necessidades educacionais especiais junto a uma equipe escolar demonstra o quanto é difícil para os profissionais realizarem a avaliação das condições de ensino/aprendizagem. As discussões da equipe, segundo a autora, eram perpassadas pelo medo e pela dúvida, expressando inclusive o desejo de que o processo de avaliação fosse conduzido por uma “instância superior”. Um das conclusões que ela chega é que “a avaliação do aluno parece ainda se constituir numa das questões mais contraditórias do modelo educacional vigente e modelos que visam ultrapassá-lo muitas vezes se pegam teimando em propostas nada inclusivas” (JESUS, 2004, p. 45).

Essas considerações corroboram com os apontamentos de Esteban (2002, p. 7), ao evidenciar que a complexidade das relações escolares “nos mostra que [...] é preciso reconhecer a possibilidade de que a avaliação seja algo diferente do que tem sido e avançar na compreensão do que seja perceber os processos de construção de conhecimentos em sua singularidade”.

Uma construção nesse sentido pode efetivar-se ao compreender a avaliação sob o enfoque da avaliação formativa⁵, como aborda Perrenoud (1999, p. 16), onde visa assumir “todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades”. Desta forma, possibilita-se que a ênfase do processo avaliativo volte-se para a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante, bem como na reflexão das relações estabelecidas no contexto escolar e da prática docente, mediadora de todos esses processos.

Todavia passar de uma abordagem de avaliação tradicional à outra que contemple as diferenças e o processo de ensino/aprendizagem

como um todo não é fácil. Jesus (2004, p.38) já destaca que “os professores manifestam que tem dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro”.

Nesse sentido, escutar os professores faz-se fundamental, pois são eles que dentro de suas possibilidades pessoais e institucionais assumem os alunos em sala de aula. De fato, “são as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão construir ou não o sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças sejam ditas ‘normais’ ou com necessidades educativas especiais” (JESUS, 2004, p. 38).

Baseando-se nas interlocuções teóricas estabelecidas com os diferentes autores, realizou-se uma pesquisa para ouvir os professores e compreender suas concepções sobre avaliação educacional de estudantes com necessidades especiais. Este artigo foi escrito com base nesta pesquisa. Por meio da fala dos professores, buscou-se compreender as concepções que embasam suas práticas de avaliação; os sentidos atribuídos a elas; como se concretizam as políticas públicas nas ações dos professores; enfim, como se lida com a diversidade na escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho teve como objetivo principal discutir os significados que professores da 1ª a 6ª séries do ensino fundamental possuem quanto ao processo de avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além do objetivo geral, considerou-se na pesquisa investigar os seguintes objetivos específicos:

- verificar a existência de diferenças entre as práticas adotadas no processo avaliativo de estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes;

- identificar as percepções dos professores quanto à aplicabilidade das diretrizes nacionais pertinentes ao tema no contexto de sala de aula.

Para o desenvolvimento da investigação foram entrevistados dez professores de 1ª a 6ª séries do ensino fundamental, sendo cinco de uma escola particular e cinco de uma escola pública, ambas localizadas em uma cidade da região Sul do Brasil. A entrevista foi realizada com um roteiro semi-estruturado contendo como questões norteadoras: o sentido e a finalidade do processo

⁵ Segundo Perrenoud (2009, p. 77), “a avaliação é formativa se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a *regulação* das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Essa linguagem abstrata permite a regulação por meio de suas *intenções*, sem se fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática” [grifos do autor]. Afirma ainda que “independentemente de qualquer rótulo e de qualquer referência a um modelo prescrito, a *avaliação formativa* é um componente quase obrigatório de toda avaliação contínua” (p. 79) [grifos do autor].

de avaliação; a existência de diferenças entre os processos avaliativos entre os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais e a aplicabilidade das legislações nacionais existentes no âmbito escolar no que tange a educação inclusiva no contexto de sala de aula.

Neste estudo adotou-se como base teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético que entende o sujeito como ativo, social e histórico. Nesta abordagem, a entrevista é marcada pela dimensão social, como aponta Freitas (2002, p. 29), “é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”.

O material obtido por meio das entrevistas foi submetido à análise de conteúdo. Tal como explica Franco (2003, p.14)

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem [...] entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem pensamento e ação.

Desta forma, após a transcrição literal das entrevistas e a atribuição para cada uma delas de uma letra como referência, foram realizadas leituras recorrentes buscando familiarizar-se com os conteúdos expressos, mesmo que subjacentes. O estabelecimento das categorias foi a *posteriori* considerando os temas que emergiram das falas, do conteúdo das respostas, exigindo um constante ir e vir do material de análise à teoria procurando identificar e explicar os padrões encontrados nos significados das falas dos professores, relacionando-os à literatura pertinente ao tema desta pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E FINALIDADES

Segundo Freitas *et al* (2009, p. 17) “quanto mais elementar é o nível de ensino, mais contínua e difusa é a presença da avaliação”,

caracterizando-se pela sua realização no “dia-a-dia” do trabalho docente.

Essa concepção, de o processo avaliativo ocorrer no “dia-a-dia”, também foi identificada nos relatos dos professores, quando estes afirmaram que: “*para mim avaliar todos os momentos. Todo o cotidiano da turma, todas as atividades, o nosso dia-a-dia é uma avaliação na verdade. [...] é perceber como aquela criança está aprendendo, como aquela criança está desenvolvendo, isso para mim é avaliar*” (Ent. D, p. 1, ls. 15-19)⁶. E ainda “[...] *todos os dias a gente avalia, todos os dias a gente observa e a gente avalia o tempo todo. [...] Diariamente nós observamos o aluno, nós percebemos o seu crescimento, suas necessidades, suas limitações*” (Ent. A, p. 1, ls. 3-8).

De acordo com Vasconcellos (2000, p. 47), “[...] a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos”. Podemos supor então, em um primeiro momento, pela fala dos professores, que realizar a avaliação do estudante de forma processual e contínua é uma prática já estabelecida e de fácil consecução.

Contudo, analisando as falas como um todo, observa-se que para os docentes a finalidade da avaliação é averiguar a aprendizagem do estudante, sem contemplar reflexões de como se ocorreu o processo de ensino e o papel do professor nas mediações do processo ensino-aprendizagem.

Deste modo, o foco da avaliação é o estudante, mensurar o que ele conseguiu aprender ou não. Demonstra-se assim, uma contradição entre a avaliação como processo, ocorrendo “todos os dias”, e a avaliação que visa registrar os conteúdos que o estudante apreendeu. Evidencia-se que para os professores há dificuldade em aproximar o discurso sobre a avaliação da prática pedagógica. Prevalece a perspectiva em que “[...] a avaliação exerce o controle do conhecimento [...] na medida em que define o que deve saber o estudante e avalia se ele sabe tudo o que deve saber e apenas o que deve saber, e ainda se sabe

⁶ As citações extraídas das transcrições das entrevistas são indicadas pelas letras de referência da entrevista (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L e H) pela indicação da(s) página(s) e da(s) linha(s), e pela formatação com efeito itálico.

tal como deve saber” (SOARES, 1997, p. 51-52) como explicita um professor,

A função é perceber se ela estará, se ela está apta para prosseguir, se está apta para aprender novas coisas, porque dependendo, de um ponto a gente pode evoluir para outro. Se a criança não estiver bem estruturada, então ela não tem condições, ou ela precisa se aprofundar, ou a gente precisa buscar em outros métodos. Então, essa é a função, perceber em que nível ela está e porque que ela está assim (Ent. D, p. 1, ls. 22-26).

Para Abenhaim (2005, p. 50), na escola “onde o foco é o conteúdo e não a aprendizagem, não há lugar para a diversidade”. O que existe “é a adoção de um modelo de homem ideal, ao qual todos devem corresponder, e um sistema de avaliação capaz de dizer quem está próximo e quem está distante desse modelo”. Para este fim, utilizam-se desde testes padronizados e provas feitas pelo próprio professor até um conjunto de atividades avaliativas, as quais incluem questões orais, atividades em sala, tarefas de casa, entre outros. (FREITAS *et al*, 2009). De acordo com um dos professores entrevistados

Avaliar para mim, na escola, geralmente, [...] está em cima das provas escritas, quando a gente faz os trabalhos em grupos, como a criança se desempenha na sala. Eu acho que assim, a avaliação do aprendizado mesmo. O que ela [a criança] demonstra saber. Se durante a aula eu perguntei tal coisa [e] ela não soube; se mandei fazer uma conta no quadro [e] ela não soube fazer, né?! Ela vai ser avaliada menor do que o outro que soube fazer tudo, né?! (Ent. H, p. 4, ls 128-133).

Constata-se que a partir da concepção e das práticas que o professor possui, a avaliação pode se constituir em uma demarcação, por vezes inflexível, do que foi aprendido ou não pelo estudante. Torna-se, assim, “perigosamente normativa, em relação a critérios, em relação à normatividade curricular e em relação aos desempenhos dos pares” (BEYER, 2005, p. 97).

Ao se discutir os aspectos que transversalizam o processo de avaliação educacional torna-se fundamental compreendê-lo nos seus diferentes âmbitos; considerando-se, sobretudo, a concepção da própria escola, uma

vez que a prática avaliativa é especificada “pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais” (SACRISTÁN, 1998, p. 295).

Partindo dessa concepção, ao se questionar os representantes das equipes diretivas das escolas quanto à concepção de avaliação existente para a instituição obtivemos a seguinte fala “*um instrumento usado para quantificar o conteúdo didático assimilado pelo estudante, já que o sistema impõe uma nota de zero a dez*” (Ent. L, p. 1, ls 24-25).

É possível identificar nesta fala a exigência de nota feita pelo sistema educacional brasileiro. No entanto, o importante é compreender que esta quantificação da aprendizagem do estudante é pejorativa quando associada a práticas classificatórias e excludentes, nas palavras de Vasconcellos (1998, p.58)

A quantificação é um aspecto delicado no processo de aprendizagem, visto estarmos lidando com características humanas, com produção de bens simbólicos, que superam sempre qualquer tentativa de enquadramento; no entanto o quantitativo, não é um mal em si, até porque, na perspectiva dialética, não existe qualidade sem quantidade (vice-versa). [...] A busca de quantificação apenas se justifica como um passo no processo de avaliação, mas o importante é o que deve vir depois: a reflexão e a tomada de decisão.

Presentifica-se nas falas dos representantes das equipes diretivas algo já constatado nas falas dos professores: a concepção de avaliação como um processo focado no desempenho do estudante, sendo ele, e somente ele, o responsável por seu aprendizado, por aquilo que conseguiu alcançar ou não, como podemos perceber no relato abaixo

[...] um processo fazendo parte do processo da aprendizagem. Não necessariamente que ele seja o resultado final de um estudo, de um conteúdo trabalhado. A gente costuma trabalhar a avaliação de diferentes maneiras, não só por escrito, digamos como um teste [...]. A gente avalia também através [...] de provas, trabalhos, mas a gente busca sempre sobrepor o qualitativo, o que o aluno demonstrou, qual foi o

desempenho, o desenvolvimento do aluno, de onde ele partiu e aonde ele chegou (Ent. F, p. 1, ls.5-11).

Em contraposição a essa concepção, compreende-se que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, na qual a aprendizagem tem como função gerar desenvolvimento, e, o professor caracteriza-se como um agente mediador. Desta forma, este processo compõe-se por toda construção histórica e social daquilo o que é concebido como avaliação por aqueles envolvidos no contexto escolar, incluindo ainda legislações e diretrizes que norteiam as práticas escolares.

ASPECTOS FORMAIS E INFORMAIS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Os significados atribuídos pelos professores ao processo avaliativo são permeados por questões que vão além do “por escrito” feito pelos estudantes, pois, a forma de avaliar se vincula às concepções pessoais e profissionais, relacionadas com experiências e vivências próprias de cada professor. Como nos diz uma professora

[...] quando eu converso com outra professora sobre um aluno eu tenho, às vezes, uma avaliação mais completa do que só a minha [...]. Porque a gente tende a avaliar traduzindo os nossos conceitos, as nossas percepções, a nossa cultura, a nossa forma de viver, e quando a gente troca essa experiência com os outros colegas parece que fica melhor (Ent. A, p. 1, ls 18-21).

Constata-se que a avaliação por parte de muitos professores informa não só aquilo que o estudante aprendeu, consideram desde como atuam e se relacionam em sala de aula até suas questões familiares. Como nos relata um professor

Avaliação para mim?! Acho que para ver se eu atingi o objetivo do conteúdo que dou em sala de aula. [...] porque geralmente tem alunos lá que [...] fez um monte de perguntas durante a minha explicação, se interessou, participou, aí chega na hora da prova tira um quatro. Aí eu fico pensando, ele tirou um quatro? Mas ele sabia. O que aconteceu?! Brigou com o pai, com a mãe, com o colega?! Porque eu acho que ele teria

condições de tirar uma nota, muito mais que quatro (Ent. K, p. 2-3, ls. 71 -78).

Portanto, é importante identificar que a forma de conceber a avaliação é algo construído pelo professor, uma vez que “os processos de avaliação representam uma prática cultural e se constituem por meio dos valores da cultura em que estão inseridos” (DALBEN, 2002, p. 94). Nessa perspectiva de construção de sua prática avaliativa uma professora nos diz

[...] tu vai aprendendo, vai vendo que aqui errei, aqui preciso mudar, aí tu vai construindo. E talvez se você volte a conversar comigo daqui um ano ou dois eu esteja pensando de outra forma, né? Esteja procurando mudanças, e modificando minha maneira. Mas acredito que venha de uma forma construída, com certo tempo. Você vai construindo aquela maneira de pensar, de avaliar também. (Ent. I, p. 2-3, ls. 65 -71).

Para Freitas *et al* (2009, p. 28) “os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles [...] as estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam [...] o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno”.

Tais considerações foram observadas no relato de uma das professoras ao afirmar que “[...] não pode só ver a criança aqui, na sala de aula [...] também tem de ver como é que vão os bilhetes na agenda, como é que voltam esses bilhetes. Como é que a tarefa vem, se tem ou não tem ajuda [...]” (Ent. E, p. 1-2, ls. 43-49).

Assim, verifica-se que a discussão da avaliação envolve o campo da ética e dos valores socialmente construídos, já que a forma como os professores se relacionam com os estudantes reflete seus juízos de valores que influenciam significativamente sua avaliação desse estudante. Nesse sentido, a prática avaliativa pode promover inclusão social ao gerar processos de mediação que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante ou pode vir a ser excludente quando utilizada para reforçar as crenças “negativas” do professor sobre o aluno.

Foi perceptível nas falas dos docentes que a avaliação é composta pelo resultado objetivo e pela avaliação informal do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. Todavia, o

resultado objetivo, por vezes, é mais valorizado, principalmente na avaliação de estudantes que não apresentam necessidades educacionais especiais.

[...] um dez para um aluno é muito menos significativo do que um seis para outro. [...] Porque aquele que se encaixa bem dentro da política da escola ele é feliz, ele tira um dez porque lê exatamente o que a escola quer dele. E não é fácil, são poucos os alunos que lêem isso, entendeu? Nem todos entendem a proposta da própria escola (Ent. A, p. 1, ls 34-41).

E é a prática avaliativa quantitativa que justifica, no caso de estudantes com necessidades educacionais especiais, a utilização do processo avaliativo qualitativo ao considerar outros fatores que não os numéricos para a verificação da aprendizagem do estudante. Tal como coloca uma professora “[...] eu não tenho como dar números e usar papel para medir o que ele está aprendendo, eu percebo através das atitudes, através dessa oralidade, através da atitude com o amigo, o quanto ele evolui” (Ent. B, p. 4, ls. 187-188).

Nesse contexto, a nota, demanda institucional, é a parte mais complicada do processo de avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais apontadas pelos professores. Partindo desta exigência percebe-se uma “impossibilidade” de registrar numericamente, como ocorre com os demais, o desempenho dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Fala uma das entrevistadas, “[...] eu também não posso te dizer que ela é uma aluna dez, porque eu estaria mascarando a realidade” (Ent. C, p. 2, ls. 79-80). Como nos diz outra professora: “Quando a gente vai em curso, dizem que tem que valorizar o que o aluno sabe, o oral dele. Mas chega lá na hora é a nota. Tá tudo em função da nota. Aí oralmente ele é dez, mas na hora da prova não faz nada” (Ent. G, p. 5, ls 151-153).

Estes relatos revelam que a diversidade na escola expõe a questão da quantificação da avaliação. Desta forma, reafirma-se a necessidade de reflexão sobre os processos de avaliação pelo professor, para que estes não se tornem mais uma forma de exclusão.

DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA, DILEMAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Quando perguntado aos professores sobre a existência ou não de diferenças entre as avaliações de estudantes com e sem necessidades educacionais especiais foi possível verificar certas contradições nas concepções e práticas pedagógicas utilizadas por eles.

Essa contradição foi percebida pelo próprio professor durante a entrevista, quando trouxe que “[...] as duas crianças [com deficiência] eu avaliei igual às outras crianças, só que, claro, com algumas concepções diferentes, porque elas não são iguais. Querendo ou não, elas não são iguais às outras crianças e a gente tem de avaliar dentro da necessidade que elas têm”. E concluiu dizendo que “[...] eu até fui redundante, eu não avalio diferente digamos das outras crianças, eu sigo o mesmo contexto, só que claro, com palavras diferentes, com uma posição diferente é que eu vou avaliar essas crianças” (Ent. E, p. 1, ls. 24-31).

Demonstram-se nessas falas os dilemas enfrentados na consecução das práticas avaliativas, bem como a aplicabilidade das diretrizes nacionais. E, mesmo quando não se afirma diretamente a existência de dificuldades, apresenta-se a questão do sistema educacional ser caracterizado como basicamente comparativo.

[...] é uma questão de não comparar, eu não posso comparar essas avaliações, e querendo ou não, a nossa avaliação, o nosso sistema de avaliação ele é comparativo, ele é competitivo. Um aluno que tira nove e tira dez, tem professores que fazem questão de levantar a prova, balançar e dizer: “este tirou dez, este tirou nove”. Aí, o que tirou seis já não fala, aí entrega a prova para o que tirou seis e todo mundo cai em cima dele (Ent. B, p. 4, ls. 27-31).

Compreende-se que a construção das práticas avaliativas é permeada por valores propostos culturalmente ponderados pelos professores, tendo como ponto de partida seus juízos de valor perante estudantes. A questão está nas consequências que estes juízos de valores terão na condução metodológica da aprendizagem do estudante, podendo ser a existência de necessidades educacionais especiais um fator determinante.

Assim, será nessa “informalidade” que a continuidade ou interrupção da vida escolar dos estudantes será decidida, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais. *“Não acho justo que eles tenham que ir para uma APAE, para uma escola diferente, onde só tenham gente como eles. [...] mas não dá para achar que ele leva do mesmo jeito que a criança normal leva, né? Porque não leva”* (Ent. G, p.1, ls. 21-26).

Sacristán (1998) discute a questão dos docentes poderem, dentro das suas possibilidades, utilizarem instrumentos e perspectivas metodológicas adequadas para cada estudante, o que foi identificado na fala de um dos professores. *“[...] na medida do possível, dentro das possibilidades que a escola oferece, que o espaço, que o material didático e até essa busca pelo cumprimento do programa permite a gente avaliar com essa consciência”* (Ent. A, p. 1, ls. 8-11). Conforme relato de outra professora

[...] na verdade, a gente avalia, aplica a mesma avaliação para todos. E vai como digamos assim... A maioria que a gente acha que é normal, a gente deixa eles trabalharem, fazerem a avaliação mais independente. E os que a gente sabe que tem dificuldade, a gente fica observando mais de perto, de repente dando alguma ajuda (Ent. C, p. 1, ls. 39-43).

Como apontam Oliveira e Leite (2007, p. 516), “[...] no âmbito educacional, alguns dados têm demonstrado que as dificuldades não foram ainda superadas e há muito a ser feito para alcançarmos a transformação da escola em um espaço educacional acolhedor e aberto às diferenças”.

Neste sentido, foi questionado ao representante da equipe diretiva da escola particular onde a pesquisa foi realizada sobre a existência de documentos norteadores para o processo de avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais.

[...] nós temos, mas, assim, basicamente dizendo que a lei ampara, que a escola tem autonomia e que pode realizar uma avaliação junto com a família [...] Então agora a gente pretende dar esse esclarecimento maior dentro do nosso planejamento para que todos tenham uma mesma linha de ação. Não que isso queira

dizer que o trabalho com o aluno tenha de ser igual, mas o resultado final que nós vamos chegar. Nós temos um caminho que é esse, é isso que a gente quer buscar junto agora (Ent. F, p. 2, ls. 9-14 e 22-27).

Na escola pública, as orientações da Secretaria Municipal de Educação da cidade no ano de 2009, no que se refere à Educação Inclusiva, tinham como base dois documentos federais, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007) e “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004). Segundo informações da própria Secretaria, estes documentos são repassados e discutidos com as direções das escolas da rede municipal de ensino, que por sua vez reproduzem tais documentos e informações aos professores de sua instituição.

O documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” faz referência a como o professor pode realizar a avaliação para construção de sistemas educacionais inclusivos e prevê a avaliação como “dinâmica, contínua; mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos” (BRASIL, 2004, p. 41).

No entanto, os professores sinalizam sua dificuldade na aplicabilidade de tais diretrizes na sala de aula.

Só que na escola é muito complicado [...] Então a gente tem muita dificuldade [...] como avaliar, né? Tu tem que trazer atividade diferente, tem que ver como ele vê o mundo, como é o jeito dele apreender, cada um é cada um, né? [...] parece tão fácil guria, mas quando cai na tua mão, aquilo é uma bomba (Ent. G, p. 5, ls 164-166).

Como nos afirma Beyer (2005, p. 31), numa escola inclusiva os processos de avaliação devem servir de *feedback* do processo ensino e aprendizagem, ou seja, “[...] que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidade em seu aprender”. Em consonância a este ponto de vista, percebe-se na escola movimentos de rupturas nos procedimentos

avaliativos, na concepção e prática da avaliação, como apresentado na fala a seguir.

Faço um registro no caderno, um registro para mim. Para depois eu poder ter um relatório e também mostrar para a família: -“Ó, ele reconhece isso; não reconhece isso, ele sabe que dinheiro serve para comprar suco, mas ele não sabe me dizer quanto que é aquele dinheiro”. Aquele dinheiro é um real, ele sabe que dá um suco com aquele dinheiro, mas ele não sabe o que é um real, o valor. Mas ele sabe que é para comprar o suco na cantina. Para mim, ele reconhece o dinheiro, não reconhece o valor. Talvez daqui um tempo, se continuar trabalhando dessa forma ele vai saber o valor monetário do dinheiro (Ent. I, p. 2, ls. 91-97).

Construir conhecimentos sugere uma ação compartilhada, pois será pelo intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento serão estabelecidas. Esse modo de atuar é visto na fala de alguns professores. Um desses professores diz

[...] vou pegar um exemplo muito simples. Eu trabalhei zona rural e urbana. Então trabalhei tudo isso, falei, dei exemplos, mostrei figuras, conversamos e tal. Aí, na minha avaliação com ele, coloquei várias figuras e perguntava: “O que tem na cidade? Tem carro? Tem boi?” Aí ele foi separando para mim. Muitas vezes ele se confundia, tipo assim: “Ah um cavalo né?” Mas ele vê cavalo na cidade, então muitas vezes ele podia colocar lá. Aí você tem que conversar, falar que aquele cavalo faz trabalho na zona rural, mas que também faz trabalho na zona urbana, então pode confundir. (Ent. H, p. 3, ls. 81-91).

Conforme Beyer (2005) o desenvolvimento humano acontece culturalmente. A função da escola nesse processo é provocar, antecipar, promover, acelerar e potencializar as capacidades do estudante. Nessa perspectiva da educação inclusiva “é importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como ‘simples diferenças’ e não como ‘diferenças antagônicas’ que conduzam a exclusão” (FREITAS *et al*, 2009, p. 31) afim de possibilitar o acesso de todos os estudantes aos bens culturais.

[...]eu tenho que oferecer a ela o que ela pode fazer. Ela sabe que ela tem dificuldade e se eu ainda confirmar isso através de uma prova que eu dou zero. Tanto é que ela fez uma provinha, que ela fez tudo, eu peguei e dei dez para ela Aí ela falava “Ai eu sou dez, tirei dez, eu sou dez, eu sou dez”. Aí isso me fez pensar, nossa ela nunca tirou um dez né?! E fiquei pensando. Aí no boletim, eu juntei isso com outras notas e tal, daí deu uma nota baixa, e ela achou que aquele dez era do boletim, aí ela veio me questionar, porque tirei dez naquela prova e não aparece aqui. Aí eu falei: “não, A.A, é que eu tive que juntar com outras notas”. Aí ela: “Ah tá. Mas tipo assim, eu sou dez né?!” (Ent. I, p. 3, ls. 168-176).

Portanto, constata-se movimentos de ruptura já estão sendo feitos, mesmo que de forma pontual. Assim, a discussão acerca da avaliação destaca a necessidade de reflexão sobre novas formas de avaliar e se relacionar com o estudante, principalmente quando se refere àquele que apresenta uma necessidade educacional especial. Conforme Winkeler e Oliveira (2006, p. 113) a avaliação deste estudante será resultado da

[...] verificação de como esse aluno aprende; e o quando avaliar esse aluno será decorrente de sua temporalidade. Diferentes alunos expressam seus conhecimentos por meio de distintas linguagens e de maneiras diversificadas, espaços de tempo também diversificados.

Nesse caso, a avaliação deve informar o desenvolvimento atual do estudante, a forma como enfrenta o processo de aprendizagem, os recursos de que faz uso, ou seja, deve possibilitar conhecer o que o estudante é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais é uma realidade indiscutível no sistema educacional brasileiro, uma vez que as possibilidades de acesso para todos se mostram efetivas, mesmo que de forma gradativa. Neste sentido, um dos desafios à concretização do que versa a educação inclusiva

refere-se às práticas avaliativas do processo de aprendizagem destes alunos.

Ao analisarmos a fala dos professores, podemos observar que práticas excludentes baseadas em princípios de homogeneização do desenvolvimento e da aprendizagem se contrapõem às propostas de avaliação processual e cotidiana dos estudantes, estas postuladas pelo sistema educacional brasileiro em seus documentos norteadores.

Percebe-se, por meio dos relatos dos professores, que no caso de estudantes com necessidades educacionais especiais adotar uma abordagem qualitativa da avaliação é algo aceito e, inclusive, esperado. Enquanto para os demais estudantes permanece a prática de avaliação quantitativa, ponderando, quase que exclusivamente, o resultado obtido e desconsiderando seu processo gerador.

A justificativa dada pelos professores a respeito desta diferenciação seria de que, no primeiro caso, a avaliação quantitativa não poderia ser realizada por certo empobrecimento na percepção do que de fato o aluno conseguiu aprender – ou seja, não há a compreensão de seu processo de aprendizagem. Questionamos se não seria esta a mesma situação dos alunos sem necessidades educacionais especiais, posto que a prática avaliativa baseada na quantificação do que o aluno aprendeu não é suficiente para explicitar as aprendizagens ocorridas, bem como o desenvolvimento suscitado a partir destas.

Ressalta-se que a função da avaliação vai além de perceber como ocorre o processo de aprendizagem por parte do estudante. Faz-se necessário também compreender o professor como parte deste processo, com sua função mediadora, possibilitando reflexões sobre suas práticas pedagógicas. E ainda o quanto estas são forjadas pelo contexto imediato no qual está inserido – a escola –, bem como pelo sistema educacional mais amplo que gesta leis e diretrizes que regulamentam e orientam a educação como um todo.

Respeitar a diversidade no contexto escolar e trabalhar com ela é uma das premissas da educação inclusiva. Mas na concretização do trabalho docente surgem questões referentes à: como avaliar um aluno que não demonstra aprender como os demais? Quais métodos ou estratégias utilizar, quando a maioria aprende e alguns não? Estes questionamentos constantes nas falas dos professores retratam a angústia e a

complexidade referente ao processo de avaliação educacional.

A dificuldade por parte do professor em articular sua prática às diretrizes nacionais existentes se evidencia quando este admite atribuir uma nota ao estudante com necessidade educacional especial sem considerar o seu processo de aprendizagem, alegando ser esta uma exigência de suas instâncias superiores. Neste momento, a diversidade na escola legitima-se ao expor a questão da meritocracia do sistema educacional brasileiro, uma das formas de exclusão mais perversas.

A concepção dos professores sobre a avaliação educacional voltada para uma abordagem quantitativa, de padronização e homogeneização dos estudantes, é uma construção histórica e social da educação. Os sentimentos contraditórios, as dificuldades de implantação do que pregam as diretrizes e as barreiras para romper com os modelos tradicionais estão diretamente vinculados a esta compreensão.

Contudo, é possível identificar no discurso de alguns professores movimentos de ruptura, inovadores, ousados, criativos, mesmo que pontuais, no que se refere à concepção e à prática da avaliação. Nesse contexto, a avaliação possibilitará ao professor conhecer como este estudante se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem, além de servir como referencial de seu trabalho docente.

Ao aceitarmos a existência de diferenças, não buscando padronizá-las e tão pouco caracterizá-las, mas compreendendo que estas compõem e permeiam as relações no contexto escolar, as mudanças necessárias nos processos avaliativos, bem como nas demais práticas educacionais voltadas aos alunos com (e sem) necessidades educacionais especiais, poderão efetivar a educação inclusiva.

Propõe-se, portanto, como desafio considerar que a diversidade existente na escola requer medidas de reflexão e flexibilização do currículo e da forma de avaliar o estudante, viabilizando a todos o acesso ao ensino de qualidade e as relações construtivas advindas do ambiente escolar.

Referências:

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al.

Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-54.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de estudantes com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1E, p. 39-40, set. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Disponível em <http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** Brasília: Secretaria da Educação Especial- SEESP/MEC, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

_____. (2007). Ministério da Educação e da Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaespecial.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (org.). **Avaliação:** políticas e práticas. (p. 13-42). Campinas: Papirus, 2002.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa (2002). Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 25 ANPED, Caxambu, Brasil. 16 p. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariateresaestebant06.rtf>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tânia Vicente (2009). Estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 305-318. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariateresaestebant06.rtf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de (et al). **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

FREITAS, Neli Klix. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 323-336, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a02.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

JESUS, Denise Meyrelles. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n.1, p. 37-49, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a04.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter (orgs.). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de estudantes com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2011.

_____; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

SACRISTÁN, José Gimeno. A avaliação do ensino. In: _____; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 51-60.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

WINKELER, Maria Sílvia Bacila; OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. Educação Inclusiva: desafios para o cotidiano escolar. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (org.). **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006. p. 105-114.

Endereço para Correspondência: Aliciene Fusca Cordeiro Machado - Rua José Boiteux, 278 – Bairro Glória – Joinville/SC – CEP: 89.216-275

E-mail: aliciene_machado@hotmail.com / marianad.schulze@gmail.com / psicologa.marina@gmail.com