



Reflexões sobre a avaliação na Escola Inclusiva

Ludmilla Muniz Machado¹

Francisca de Jesus Monteiro¹

Maria da Glória Santos Ferreira¹

Maria do Socorro Cardoso Soares Mendonça¹

Teresinha de Sousa Lopes¹

Orientadora: Prof.^a Ms. Patrícia Melo do Monte²

Resumo: A partir de uma revisão histórica da Educação Especial versus Educação Inclusiva, percebe-se que este foi um processo lento e gradativo, evoluindo da integração para a inclusão propriamente dita. Essa transição deu-se por diversos fatores, desde pressões internacionais para consolidar a Declaração de Salamanca, como a sensibilização de teóricos da área e sua crescente produção científica. Mas, mesmo assim, ainda permanece a lacuna no tocante à avaliação do aprendizado da pessoa com necessidade educacional especial (PNEE). Este trabalho, portanto, tem como finalidade ampliar a discussão acerca dos Parâmetros Curriculares de Avaliação na Educação Inclusiva, ressaltando o entendimento da singularidade do sujeito que aprende e propondo maior flexibilidade de métodos e objetivos de ensino. Considerando os pensamentos de González Rey (2008), Mitjáns Martínez (1997), Vigotski (1999), dentre outros autores, apresentamos uma proposta de revisão metodológica do processo de avaliação da aprendizagem, visto que a necessidade é de compreender o aluno como um sujeito ativo, reflexivo e emocional. Refletimos sobre uma mudança de paradigma em que permita um processo de avaliação

¹ Acadêmica de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho, Teresina - PI

² Psicóloga Escolar. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência no Ensino Superior. Mestre em Educação. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho.



não quantitativo, mas qualitativo em vistas a considerar o desenvolvimento integral do aluno. Discutimos como conduzir o ato avaliativo, de forma que o sujeito não seja reduzido aos aspectos funcionais débeis decorrentes da deficiência. Ressaltamos a avaliação como um ato pedagógico que deve valorizar os diferentes contextos em que a criança atua, dimensionando devidamente suas potencialidades para seu crescimento e superação. Portanto, concluímos que se faz necessário revisar objetivos no processo de ensino-aprendizagem, tomando como base a especificidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão. Avaliação. Aprendizagem. Psicologia.

1. Introdução

Pensar educação na escola inclusiva exige dos profissionais envolvidos conhecimentos, novas competências, criatividade e inovação, num esforço de experimentação de erros e acertos. Tais mudanças de concepções, então, englobariam tanto o plano teórico quanto o prático. A inclusão traz como uma das principais barreiras o fato do processo educativo tradicional ser cristalizado, direcionado a um grupo de alunos, que tem de atingir objetivos predeterminados e os que não se adequam a esse padrão são considerados problema. Isso exigindo dos agentes de ensino mudanças significativas na representação da escola e do processo ensino-aprendizagem.

A ideia de inclusão implica em redesenhar a instituição escolar com o objetivo de criar condições para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Nessa perspectiva, temos a representação da escola como um sistema social complexo e necessário ao favorecimento o processo de inclusão.

Perpassar o contexto educacional vivenciado hoje significa se defrontar com importantes debates sobre a inclusão escolar. O tema torna-se ainda mais complexo ao relacioná-lo às políticas educacionais, à situação de escolarização no país e ao caráter excludente da sociedade contemporânea. Juntos, esses elementos trazem relevâncias às discussões acerca da temática, principalmente no tocante às condições que podem favorecê-la e torná-la viável.

Tempos atrás, a educação inclusiva era entendida como: levar as crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado; ignorar



as necessidades específicas da criança; fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades; extinguir o atendimento de educação especial; esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças com necessidades especiais sem um suporte técnico. Muitas vezes, o processo de inclusão era entendido somente como uma adequação do espaço físico de forma a garantir a acessibilidade.

Um sistema educacional que realmente inclui as crianças baseia-se no princípio de que todas conseguem aprender, oferece classes regulares adequadas à idade da criança, oferece programas educativos adequados, trabalha com um currículo relevante às necessidades do aluno, leva os professores a estabelecer formas criativas de atuação e propicia um atendimento integrado ao professor de classe comum.

Anache (2007), em seu ensaio sobre os desafios advindos da inclusão, acrescenta que, para que haja uma educação voltada para o diferente, é necessário um amplo processo de construção e reconstrução do conhecimento em uma sociedade democrática. Incluem-se aqui os valores, ideias, percepções, interesses, capacidades, estilos cognitivos e aprendizagens vivenciados pelas pessoas em interação. São nesses momentos de interações que se evidenciam, também, o preconceito e a discriminação, mais especificamente no ambiente escolar.

É exatamente a partir da introdução da escola nas discussões que o tema adquire contornos preocupantes. Sabe-se quem é o aluno a ser incluído? Que tipo de classe ele vai frequentar? Que programas educacionais ele vai enfrentar? Quem são e como atuam os profissionais que ele vai encontrar? Está a escola regular preparada, ou em busca de propiciar o que garantem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica? A autora informa que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (...) O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos,



bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais (ANACHE, 2007, p. 20).

Mitjans Martínez (2007) reflete sobre a inclusão no campo educacional e nos alerta para uma visão restrita da magnitude das mudanças a serem promovidas na escola, tendo em vista a inclusão escolar e as necessidades educacionais específicas dos alunos. Ela cita o trabalho no sentido de assegurar a subjetividade social da escola, que se expressa através das concepções, sentidos, crenças e valores, como sendo o maior desafio para a efetivação da inclusão escolar. As reflexões apresentadas por essa autora nos levam a perceber a necessidade do trabalho da Psicologia Escolar para além do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo a importante dimensão sócio-institucional do espaço escolar.

É somente a partir desse olhar, focando os reais significados do pensar de toda a instituição escolar sobre a inclusão, que outras mudanças se farão reconhecidamente necessárias e importantes. Cita-se aqui a necessidade de mudanças na estrutura física da escola, entre outras, mas principalmente de adaptações curriculares que façam cumprir as proposições contidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Um dos principais componentes do currículo escolar é a avaliação da aprendizagem. Segundo Ferreira (2009), por ser uma prática complexa, caracteriza-se como um dos momentos mais difíceis do trabalho docente ao envolver procedimentos que requerem uma ação conjunta de todos que, direta ou indiretamente, a ela estão ligados. A avaliação deve indicar os caminhos a percorrer para um melhor processo ensino-aprendizagem, embora ainda se encontre muitas vezes dicotomizada, em momentos estanques, sem retorno imediato para a continuidade dessa missão.

Todo processo avaliativo tem por intenção observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagens e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo (HOFFMANN, 2007). A referida autora, que já defende o uso de procedimentos em avaliação mais abrangentes, também nos coloca que o processo avaliativo é de caráter singular aos estudantes e é preciso refletir sobre esses procedimentos, pois suas práticas excludentes ou includentes afetarão seriamente esses sujeitos.

E como se dá a avaliação em contexto de inclusão? O objetivo maior deste artigo é realizar estudos bibliográficos que propiciem a reflexão com vistas à ação modificadora - de professores, de agentes escolares, de familiares e da



sociedade - do processo de avaliação na escola regular, que já se encontra em fase de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Essa discussão é relevante na medida em que são cada vez mais comuns depoimentos de professores acerca das dificuldades de seus alunos e das dúvidas sobre a forma “ideal” que devem avaliá-los. Face ao apresentado, no contexto da educação inclusiva, permanece a lacuna no que tange ao processo de avaliação. Portanto, voltamos a reforçar a necessidade da elaboração de ações e estratégias que visem mudanças na forma de perceber o desempenho escolar dos sujeitos.

Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que a Psicologia tem muito a contribuir nessa discussão, no sentido de que pode ampliar no indivíduo a compreensão de seus limites e de suas possibilidades em relação à busca de soluções para os problemas enfrentados na escola. Além disso, a Psicologia pode oferecer subsídios para que os educadores possam melhor conduzir o processo de desenvolvimento das crianças pela apropriação, gradativa, de mediadores culturais e pela possibilidade de refletirem e terem consciência sobre o que são, por que são e como superar essa condição.

Este artigo trata, portanto, da avaliação e de seus desdobramentos na consideração do aluno com necessidades educacionais especiais. As questões norteadoras dessa pesquisa são: Como ocorre, dentro de uma perspectiva inclusiva, a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais? Quais os desdobramentos da avaliação realizada? É útil para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e para a tomada de decisões pedagógicas no Ensino Regular?

2. Alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular

A compreensão dos aspectos subjetivos e sociais dos alunos tem sido deixada de lado na medida em que é dada importância apenas aos aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem. Na escola atual, há pouco espaço para reflexão por parte do aluno, dificultando ainda mais o diálogo entre este e o professor e, conseqüentemente, minimizando as possibilidades da construção de novos conhecimentos.

É importante entender a aprendizagem como um processo no qual a reflexão e a produção de ideias são essenciais, o que só se torna possível com o envolvimento emocional do aluno. Assim, o conhecimento não pode ser visto



como algo despersonalizado, uma vez que o sujeito irá agregar suas experiências pessoais ao processo de aprender.

O caráter singular da aprendizagem vai nos obrigar a pensar em nossas práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2008, p.38). Nesse sentido, a própria avaliação do aluno apresentará um caráter dialógico, assim como também apresentariam a exposição dos conteúdos e os trabalhos em sala de aula.

Além de considerar o aluno no processo de aprendizagem, outra questão ganha importância: a inclusão, no ensino regular, de alunos com necessidades educacionais especiais. “O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos [...] em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21)

Para isso, as redes de apoio (coordenação de equipes e indivíduos), as consultas cooperativas e trabalhos em equipe (várias especialidades trabalhando juntas no planejamento e implementação de atividades), além da aprendizagem cooperativa (criar condições para a aprendizagem em sala de aula) são componentes práticos indispensáveis no ensino inclusivo.

Outro aspecto importante sobre o tema da inclusão é a avaliação de alunos com deficiências importantes na escola regular. Isso requer instrumentos, técnicas e equipamentos especializados, a fim de servir adequadamente a todos os alunos. Todos os alunos, com ou sem deficiência, devem ser avaliados de acordo com sua capacidade e habilidades apresentadas. Existe, no ensino atual, uma padronização dessas habilidades, em que o aluno deve atingir determinado nível, previsto no currículo. O sujeito com necessidade educacional especial que entra na escola regular deve ter uma avaliação que esteja de acordo com a sua condição. Ele precisa ser respeitado na sua diferença, tendo sempre em vista o desenvolvimento de seu potencial.

2.1. O sujeito que aprende

Infelizmente nossa realidade ainda é bem diferente do que foi apontado. Tunes e Bartholo (2008) afirmam que a escola de hoje é um espaço de rivalidades. A escola instituiu a ideia de aluno como um ser em preparação para a vida; e, para tanto, criou um currículo padronizado, seriado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado, o que forja e oficializa uma estrutura padrão do desenvolvimento intelectual. Nesse modelo, não há espaço para um ser ativo,



reflexivo e emocional; não são consideradas as experiências vivenciais e principalmente a subjetividade.

A aprendizagem tem, sem dúvidas, um caráter interdisciplinar, e a Psicologia tem feito importantes contribuições teóricas nesse campo. O behaviorismo e as teorias cognitivistas são abordagens que foram alicerçadas no positivismo, epistemologia dominante no século XIX e parte do século XX. Tais teorias deram ênfase a aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem, ou seja, avaliaram os resultados de capacidades intelectuais e a operacionalização com sistemas de informação. Nessa visão, resumidamente, pode-se dizer que aprender seria resultado de uma construção de conhecimento a partir de uma série de evidências observáveis.

A crítica que se faz a essas teorias seria pelo fato de terem desconsiderado a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais como sendo bastante relevantes no processo de aprender. Segundo González Rey (2008), a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva e é singular ao sujeito que aprende. E é sobre essa dimensão subjetiva que este trabalho discorre.

No ensino escolar, comumente predomina uma visão de aprendizagem como uma reprodução, dissociada do desenvolvimento humano e representada por uma dimensão cognitivo-reprodutiva. Aos alunos é transmitido um conhecimento objetivo, no qual não há lugar para o erro em sua construção. O conhecimento lhes é entregue como algo pronto e acabado, ocasionando desmotivação e desinteresse ao aluno.

Os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivacionais que [...] permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspectos da história individual, como os diferentes momentos atuais da vida de cada sujeito concreto. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 34)

Durante o processo de aprendizagem, o aluno desenvolve emoções que pertencem não somente ao ambiente escolar, mas vivencia emoções subjetivadas em outros espaços, nos mais diversos momentos de sua vida. Pontua-se aqui a importância de considerar a complexidade subjetiva do sujeito que aprende,



pois essa é inseparável dos sentidos subjetivos desenvolvidos na aprendizagem. A sala de aula deverá, então, transformar-se em um espaço onde permearão dúvidas, hipóteses e uma reflexão crítica a respeito do conhecimento a ser construído.

A fim de extinguir a dicotomia cognição-afeto, motivação e emoção devem passar a ser consideradas intrínsecas ao processo de aprender. “[...] cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo.” (REGO, 1995, p. 122). Vê-se então que o sujeito que aprende nada mais é que aquele que é ativo, reflexivo e emocional, o que consequentemente implicará em algumas reflexões acerca de nossas práticas pedagógicas.

González Rey (2008) aponta alguns aspectos a serem trabalhados nas atuais estruturas educacionais. Primeiro, a extinção definitiva da figura do mestre, detentor do conhecimento, por estimular uma postura passivo-reprodutiva de seus alunos. Segundo, as práticas pedagógicas devem propiciar um aluno envolvido com as suas experiências e idéias no processo de aprendizagem.

Deve-se compreender a aprendizagem como uma prática dialógica, pois esse momento de debate em sala de aula estimulará o envolvimento do aluno, propiciando um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. Outro aspecto importante é a avaliação, instrumento que deve cobrir as funções de avaliar, estimular, retroalimentar e favorecer o vínculo professor-aluno. O autor afirma: “Hoje enfatizaríamos também o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, que vai se desenvolver em decorrência do desenvolvimento dos sentidos subjetivos do aluno em relação ao que aprende.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 40)

Não se deve esquecer que, na constituição dessa subjetividade, pode ocorrer uma necessidade educacional especial. Diante disso, como as escolas de hoje estariam preparadas para acolher, motivar, ensinar e principalmente avaliar os progressos intelectuais desse aluno?

Analisar esses limites e possibilidades torna-se uma demanda emergente em nossa prática pedagógica a fim de se contemplar espaços escolares propícios à aprendizagem de todos com respeito às subjetividades.

2.2. A escola em tempos de inclusão



A escola e o sistema educativo, em seu conjunto, podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunicação social e o desenvolvimento particular das novas gerações.

Na atualidade, na conhecida era dos direitos, há o desafio de romper com a exclusão, possibilitando a inclusão de alunos com necessidades especiais, a partir de uma re-estruturação do sistema de ensino, que deve se organizar para atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. (BRASIL, 2010)

A interpretação do enunciado acima dá margem à inclusão escolar, mas ainda pode ser distorcida por muitos que resistem à ideia por não acreditarem no potencial de aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, por desconhecerem estratégias de aprendizagem diferenciadas e por valorizarem determinados conhecimentos que possuem maior status em nossa sociedade.

Inicialmente, a proposta do ensino regular em relação às pessoas com deficiência era de integração da pessoa à escola. A palavra "integração" deriva do latim *integrare*, do adjetivo *integer*, que originalmente significa intacto, não tocado, ou íntegro. A prática da integração foi definida na década de 60 e 70, baseada no "modelo médico", com a proposta de modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência, para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio socialmente familiar (escolar, profissional, recreativo, ambiental).

Esse modelo foi substituído, aos poucos, por uma prática inclusiva que objetiva modificar a sociedade para torná-la capaz de acolher a todas as pessoas deficientes, de forma a atendê-las em suas necessidades comuns ou especiais.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada [...] pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de novas práticas pedagógicas. (PRIETTO, 2006, p. 40)



A Declaração de Salamanca, de 1994, muito contribuiu para ampliar o sentido da inclusão escolar, discutindo o conceito do que é educação especial e servindo de plataforma para que no Brasil fosse aprovada a Lei 9394/96. Destaca-se aqui o Art.VIII, da Declaração de Salamanca, que esclarece a compreensão sobre a inclusão e norteia que adequações são necessárias para que haja qualidade nesse processo:

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994)

A ação da Educação Especial ampliou-se, após a Declaração de Salamanca, em outros documentos da legislação internacional e brasileira, passando a abranger também outros alunos, e também se inserindo no âmbito da escola regular. Os argumentos contrários à inclusão escolar ainda são recorrentes, porém a articulação dos movimentos sociais e uma maior conscientização de professores ocupam os espaços com mecanismos que garantam a igualdade e a equidade.

A escola inclusiva advém de um consenso de que os alunos com necessidades especiais devem ser incluídos em arranjos educacionais na escola regular. Inserir tais arranjos nas escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes preconceituosas e discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva, fazendo com que as diferenças, entre as pessoas não se transforme em desigualdades.

Impõe-se como condição necessária ao ensino inclusivo a individualização do ensino, que implica em individualização dos alvos, com uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar. Ensino inclusivo implica ainda em individualização da didática, sendo desenvolvidos procedimentos específicos, considerando o ritmo e o nível de aprendizagem do aluno; e a individualização do processo avaliativo.



As pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados. Para que haja uma verdadeira inclusão, faz-se necessário que professores das salas regulares e os especialistas de educação se impliquem no processo de inclusão, tendo conhecimento sobre o que é deficiência, quais suas principais causas, características e as necessidades educativas de cada deficiência. Assim, os principais instrumentos viabilizadores da educação inclusiva e integradora estão nos recursos humanos que atuam sobre essa nova ótica do processo de educação.

2.3. Avaliação

As discussões em torno dos pressupostos teóricos sobre a necessidade de mudanças na didática e na avaliação se multiplicam no âmbito escolar e, principalmente, nos cursos de formação para professores. Entretanto, percebe-se um fosso entre a teoria e a prática, pois o que predomina notoriamente é a utilização de posturas e técnicas avaliativas cristalizadas. A avaliação é mantida em um modelo reducionista que obedece a um sistema educacional engessado com seus conteúdos rígidos, que trata a avaliação como instrumento de comparação, quantificação e classificação, com o poder de aprovar/ reprovar ou ainda rotular o aprendente em apto ou inapto.

A prática avaliativa no Brasil comumente segue um modelo norte-americano que foi implantada nos anos 60, conhecida como “avaliação por objetivos” que, de acordo com o teórico Ralph Tyler, verifica em que grau ocorreu modificação no comportamento dos alunos. Sob o enfoque comportamentalista, entende-se que as mudanças que serão avaliadas devem ser previamente moldadas em objetivos definidos pelo professor. Embora não tenha sido externado por Tyler em sua teoria, fica subentendido que todo o processo de ensino permite a supremacia do saber absoluto e incontestável do professor.

Não são poucas as críticas a este modelo pragmático, mas se constata que elas ainda não conseguiram eliminar essa concepção. Uma prova real de tal afirmativa é percebida quando olhamos linearmente que, das escolas de ensino fundamental às universidades, o aluno fica a mercê do autoritarismo da avaliação, que contempla a exigência do conteúdo programático conforme imposto pela instituição de ensino e prontamente acatado pelo professor. A utilização desse modelo é prática recorrente e tem o poder de liberar para a série seguinte ou retê-lo.

Hoffman (2005) desenvolve críticas ao modelo comportamentalista de avaliar e propõe o desafio de romper o mito da avaliação. A proposta é feita através de



reflexões embasadas na teoria construtivista, sob os pressupostos piagetianos. Segundo Piaget, não há limites e nem fins absolutos relacionados ao processo de construção do conhecimento. Esta premissa é, para o teórico, a pedra fundamental para que no exercício da pedagogia libertadora, a avaliação seja ampliada, sem um fim em si mesma, seja condutora para a formação moral e intelectual capaz também de transformar o sujeito aprendente a ponto de que, na construção do próprio aprendizado, ele consiga atuar criticamente.

Nessa formação, os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem desenvolvem a capacidade de respeitar os limites, mas também de transpô-los, permitindo-se discutir, investigar e participar da construção do próprio conhecimento. Sua proposta traz também o desafio de como mudar o processo avaliativo, por onde começar a mudança e quando implantar as mudanças. E expressa o desafio:

A ação avaliativa de acompanhamento e reflexão necessita de consistência metodológica. A elaboração de testes válidos, significativos, para investigação do professor, é uma tarefa complexa que exige domínio da tecnologia de testes e da área em questão. Não podemos discutir avaliação sem tratar seriamente desses procedimentos, esclarecendo-se imprecisões da terminologia empregada. (HOFFMAN, 2005, p.54)

Segundo Cardinet (apud CONDEMARÍN; MEDINA, 2005), avaliação é uma atividade que permite regular as aprendizagens, ou seja, compreendê-las, retroalimentá-las e melhorar os processos envolvidos nela. Mais do que medir ou julgar uma experiência de aprendizagem, permite intervir a tempo para assegurar que as estratégias e os meios utilizados respondam aos objetivos propostos, às características dos alunos e ao contexto no qual ocorre a aprendizagem, para que a experiência seja bem-sucedida.

Tierney (apud CONDEMARÍN; MEDINA, 2005) afirma que o método mais produtivo de avaliação consiste na observação direta das atividades diárias do aluno, discriminando suas habilidades em uma situação natural de interação com os outros e com o objeto de conhecimento. Numa perspectiva atual, ressalta-se a necessidade do ensino de construir/avaliar competências, mais do que destrezas ou conhecimentos isolados. Segundo Perrenoud (apud CONDEMARÍN; MEDINA 2005), uma competência é definida como a capacidade de atuar de forma eficaz dentro de uma situação determinada, apoiando-se nos conhecimentos adquiridos e em outros recursos cognitivos. Uma competência



□ ————— □

integra um conjunto de aptidões, conhecimentos, gestos, posturas, palavras que se inscrevem dentro de um contexto que lhe dá sentido. Assim, o desenvolvimento de competências requer situações complexas ligadas às práticas sociais dos alunos e ao enfrentamento de situações problemáticas.

É importante ainda considerar a avaliação como processo multidimensional, portanto, devendo ser considerada em diversos planos, o que implica na utilização de várias estratégias avaliativas e na valorização de múltiplas inteligências e estilos cognitivos.

O processo avaliativo inclusivo deve servir de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário do que tradicionalmente ocorre, Guthke (apud BEYER, 2006) defende como parâmetro de balizamento da avaliação a variabilidade individual, ou seja, uma avaliação atual do sujeito comparando com o seu desempenho anterior, em vez de compará-lo ao desempenho do outro. A avaliação calcada apenas sobre o conceito de diferenças comparativas entre os alunos não avalia a potencialidade individual e impede uma compreensão mais analítica das condições cognitivas e socioafetivas da criança, o que traz limitações para a função descritiva e prognóstica da avaliação.

A necessidade de descobrir outras formas para avaliar é também a necessidade de multiplicar informações capazes de impactar o fazer pedagógico, tornando-o mais dinâmico, a fim de alcançar o momento em que os atores envolvidos com a educação se permitam sair de fórmulas prontas e redefinem a relação educador-educando. Esse avanço repercutirá na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, porque possibilitará a verdadeira inclusão.

A educação tem como protagonistas os educadores e os alunos, mas, no processo avaliativo, esses atores desenvolvem papéis antagônicos, em busca de resultados, considerando que o educador é o protagonista do primeiro plano, pois é mediado por ele que o aluno se revela e, dependendo do seu fazer pedagógico, a complexa inclusão se estabelece com boas condições.

O professor é responsável por colocar em prática as adequações ou os ajustes relacionados ao aprendizado e à avaliação. Portanto, espera-se que esse profissional tenha o bom senso e a compreensão de que adequações não são permissões para aprovar indiscriminadamente até conduzir o aluno especial para séries mais avançadas, a fim de que ele saia do sistema. O empenho para compreender as diversidades e as dificuldades cognitivas nesse processo



inclusivo requer profissionalismo que superem, inclusive, o próprio preconceito sobre as limitações do outro.

Considerações finais

É consenso entre teóricos da área educacional que, para que haja um processo de inclusão efetivo, é preciso que se considere o aluno em sua especificidade e totalidade. O sujeito precisa ser entendido dentro de seu contexto.

Nesse sentido, os processos de ensino e de avaliação nas escolas devem estar de acordo com as condições físicas e intelectuais de cada sujeito, isto é, precisa ser visto como um processo individualizado, personalizado, valorizando as habilidades apresentadas por ele. Assim, a forma atual de avaliação da aprendizagem não condiz com os objetivos do ensino inclusivo.

Existe um currículo padronizado a partir do qual é construída a avaliação dos alunos, em termos quantitativos. Ele determina qual aluno poderá passar para a série seguinte e atingir um nível pré-determinado. A avaliação deve ser desenvolvida, no contexto da inclusão, não a partir de aspectos quantitativos, mas sim tendo em vista os aspectos qualitativos do sujeito. A escola inclusiva deve atender a todos os alunos de maneira adequada a fim de se fazer desenvolver suas potencialidades. Para tanto, é necessário um preparo específico dos profissionais que atuam no âmbito escolar, assim como o uso de instrumentos e técnicas especializados, para que se faça perceber o indivíduo em sua singularidade.

É importante ressaltar que o crescimento e o desenvolvimento do sujeito dependem da avaliação e das estratégias desenvolvidas em relação às necessidades específicas da pessoa, considerando a congruência sujeito-ambiente. Os fatores sócio-culturais podem ter influência positiva ou negativa no desempenho do sujeito. Em relação especificamente à escola, estão incluídos os materiais disponíveis, o contato com as pessoas em relações mediatizadas, valores e atitudes. Portanto, o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação, o que implica um processo de interação educador-educando.

Referências

ALMEIDA, S. F. C. O Psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In GUZZO, R. S. L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 2002.



ANACHE, A. A. O psicólogo nas Redes de Serviços de Educação Especial: Desafios em face da inclusão. In A. MITJÁNS MARTÍNEZ (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: De alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 18 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/doc/eduinf_esp_ref.doc. Acesso em: 18 out. 2010.

CONDEMARÍN, M; MEDINA, A. **Avaliação autêntica**: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, C. R.; RONCAGLIO, S. M.; SOUSA, I. E. R. **Momentos em Psicologia Escolar**. Curitiba: Juruá, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In GUZZO, R. S. L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 2002.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da Avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade in ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividade**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. **La investigación cualitativa em Psicología**. Rumos y desafios. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. O Sujeito Que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.



HOFFMANN, J. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 35ª ed. revista. 104p.

MALUF, M. R. Psicologia e Educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. **ANAIS**, São Paulo: ABRAPEE/PUCCAMP, 1992.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In **Ensaio Pedagógico**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TAMANACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Inclusão Escolar: Desafios para o psicólogo. In A. MITJÁNS MARTÍNEZ (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MONTE, P. M. **A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da Teoria da Subjetividade**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

OLIVEIRA, E. & MACHADO, K.S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In GLAT, R. (org) **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

PICHI, M. B. **Parceiros da Inclusão Escolar**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

PRIETTO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In ARANTES, V. A. (org). **Inclusão: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.



STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão** - um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TUNES, E.; BARTHOLO. R. O trabalho pedagógico na escola. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 18 out. 2010.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, XXI (71), 23-44, 2000.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Abstract

This article has the purpose of raising the discussion about the curricular parameters of evaluation in inclusive education. Starting with a historical review of special education versus inclusive education one can notice that it was a slow and gradual process that aimed towards a development from integration to inclusion itself. This transition came about through several factors ranging from international pressure for applying the Salamanca Statement to sensitization of theorists from that area and their growing scientific production. However, there still remains a gap in the learning evaluation of pupils with special educational needs (PSEN). This paper therefore aims to expand discussion about the Curriculum Assessment in Inclusive Education, emphasizing the understanding of the uniqueness of the subject learning and proposing greater flexibility in teaching methods and goals. That is why, by considering the ideas of González Rey (2008), Mitjans Martínez (1997), and Vygotsky (1999), among other authors, we present a proposal of methodological revision of the process of learning evaluation. We understand that there is a need to see the student as an active, reflexive and emotional subject who is comprised in his or her own learning process. We reflect upon a paradigm shift in which it is envisionable a qualitative evaluation process, in place of a quantitative one, so it is possible to take into account a comprehensive development of the student. We discussed how to conduct the evaluative act, so that the subject is not reduced to weak functional aspects from disability. We emphasize the evaluation as a pedagogical act that should appreciate the different contexts in which the



child acts, properly sizing their potential for growth and overcoming. So we conclude that it is then necessary to revise objectives in the process of teaching-learning, having as base the specificity of the subject.

Keywords: Inclusion. Evaluation. Learning. Psychology.