

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO
ESCOLAR

Mariane Vieira Gonçalves

INCLUSÃO ESCOLAR:
avaliação das aprendizagens em sala de aula

Porto Alegre
2012

Mariane Vieira Gonçalves

INCLUSÃO ESCOLAR:
Avaliação das aprendizagens em sala de aula

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa do Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. MS. Luciane Torezan Viegas

Porto Alegre
1º semestre
2012

O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é).
Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros.
O mandamento “ama o teu próximo como a ti mesmo” implica o ato amoroso que,
em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros.
O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são;
acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento.
Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem característica de não julgar.
Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não
para excluí-la.
(LUCKESI, 1998, p.171).

Agradecimentos

Ao meu noivo Maurício, pela paciência, estímulo e compreensão.
Aos meus queridos amigos do curso de Especialização pelo companheirismo e
carinho exaustivo.
Às professoras e escola entrevistadas nesta pesquisa, agradeço imensamente a
colaboração.
E especialmente à Orientadora Luciane Torezan Viegas, pelo auxílio, presença
sempre disponível e por me fazer acreditar que é possível.

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre os métodos avaliativos utilizados pelos professores, ao verificar as aprendizagens dos alunos incluídos no ensino regular. Como estes alunos estão cada vez mais presentes nas escolas, as avaliações destes sujeitos passa a ter, cada vez mais, um papel preponderante na busca por uma educação de qualidade. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi identificar as diferentes formas de avaliar as aprendizagens dos alunos incluídos no ensino regular. A percepção dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos incluídos em uma escola de ensino regular, serviu como unidade de análise e foco da pesquisa. Para tanto, foram realizadas entrevistas com uma professora do quarto ano do ensino fundamental e a professora da sala de recursos da mesma instituição que pertencem à rede estadual de ensino de Porto Alegre. Dentre os autores que embasaram esse estudo destacam-se Philippe Perrenoud e Cláudio Roberto Baptista, para auxiliar na análise dos processos avaliativos atuais praticados pelos professores na escola e identificar possíveis elementos do processo desenvolvido no ambiente escolar. Concluiu-se que com a proposta da avaliação das aprendizagens ajustadas às características do alunado da Educação Inclusiva e devidamente orientada pelos seus gestores, certamente a escola poderá ter maior confiabilidade nas informações disponíveis, maior controle nos processos de aprendizagens e promoverá, por consequência, uma educação de qualidade para todos os envolvidos. Esta pesquisa também revelou uma contradição: apesar do sistema gestor ofertar a matrícula aos alunos de inclusão, não garante a qualidade da sua escolarização no momento em que os recursos são insuficientes. É importante ressaltar que a inclusão deve acontecer, mas os sistemas responsáveis devem cumprir com suas funções e não transferi-las para a escola ou para o professor. O estudo apontou que as avaliações são realizadas por meio de provas, teste e exames e que a escola ainda está muito presa a este sistema de instrumentos formal de avaliação. E, também, que uma das barreiras é a forma como o professor irá interpretar o que o aluno transpôs naquele instrumento.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Avaliação Educacional. Legislação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	9
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	9
1.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA INCLUSÃO ESCOLAR	12
2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR	15
2.1 BASES TEÓRICAS DO PROCESSO AVALIATIVO DAS APRENDIZAGENS	15
2.2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	20
2.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES AVALIADORES DOS ALUNOS INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito identificar as concepções que os professores utilizam ao realizarem as avaliações das aprendizagens nos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

A avaliação das aprendizagens é um ponto muito complexo, porém, é um dos importantes elementos no processo de escolarização nas instituições de ensino. Sabe-se que as escolas e os professores avaliam as aprendizagens dos seus alunos a todo o momento e utilizam-na para diferentes situações e encaminhamentos. Dada a importância deste instrumento, este estudo investigou as concepções avaliativas dos professores, na tentativa de identificar o que é utilizado durante este processo.

Para abordar o tema, “percepção dos professores sobre a aprendizagem dos alunos considerados de inclusão no ensino fundamental, na rede regular de ensino”, foi realizada esta pesquisa. Esta pesquisa é qualitativa, pois além de buscar saber quais os significados que os professores atribuem às suas compreensões no momento de avaliar as aprendizagens, também busca revelar as percepções e critérios avaliativos dos mesmos.

Este estudo teve como propósito realizar uma análise dos métodos avaliativos utilizados pelos professores na verificação das aprendizagens dos alunos. Desta forma, esta pesquisa buscou identificar possíveis indicadores nos processos de avaliação das aprendizagens, que envolvem os alunos Incluídos no Ensino Regular.

Pesquisas qualitativas procuram consolidar procedimentos que possam superar os limites das análises meramente quantitativas. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas sim com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (PÁDUA, 1998).

Foram utilizadas entrevista como estratégias de pesquisa, uma vez que permitem uma investigação das características significantes de eventos vivenciados como compreender os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e contextuais. A percepção dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos

alunos incluídos em uma escola de ensino regular do estado do Rio Grande do Sul serviu como unidade de análise e foco da pesquisa.

Os processos executados pelos professores e os métodos de avaliação das aprendizagens foram os dados coletados para análise do estudo. As entrevistas semiestruturadas, foram planejadas seguindo um roteiro preliminar de perguntas elaboradas a partir dos objetivos do estudo. Os entrevistados foram dois professores/avaliadores da escola, um professor da sala de recursos e uma professora do quarto ano do ensino fundamental. A escola pesquisada foi escolhida por ser reconhecida no trabalho com ações que envolvem a inclusão e a única da região que dispõe de sala de recursos, atendendo a comunidade desta escola e das outras escolas da região.

As entrevistas aconteceram com tempo de duração de quarenta minutos, agendadas com o professor que tinha casos de inclusão na sua sala de aula, bem como a professora responsável pela sala de recursos da mesma instituição. Toda a entrevista foi gravada, com o consentimento das pessoas envolvidas, para uma melhor utilização dos dados apresentados na ocasião.

Importante destacar que a entrevista é um encontro entre duas ou mais pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema. Consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação (LAKATOS, 1992).

De posse de todos os dados coletados, foram realizadas análises do conteúdo apresentado através das informações coletadas nas entrevistas e complementadas com documentos disponibilizados pela escola e professores. Esses dados do atual método utilizado pela instituição de ensino foram comparados com os métodos propostos pela teoria, para identificar possíveis singularidades no processo de avaliação das aprendizagens que promoveram os resultados obtidos nesta escola.

Tendo em vista que os professores não estão convencidos de que a forma realizada atualmente está sendo feita de forma adequada, esta análise apontou também possíveis dificuldades e limitações que a escola apresenta. Possibilitando

assim, aos professores refletirem sobre as atitudes cabíveis para corrigir os desacertos e estruturar melhor as próximas ações avaliativas, de uma forma mais proveitosa, que permita um melhor resultado.

Ao longo do texto utiliza-se o termo pessoas com deficiência para designar também a tríade definida na legislação: deficiências (físicas, mentais, sensoriais), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Em alguns pontos do texto, no entanto, aparece a expressão “necessidades educacionais especiais” para especificar as necessidades de ajuste no processo de ensino a fim de possibilitar a aprendizagem deste alunado.

A estrutura do trabalho no seu conjunto inicia apresentando o contexto histórico em que se desenvolveu a Educação Especial em direção à Inclusão Escolar e as leis que se referem à Educação Especial e Inclusão Escolar encontradas na legislação atual. A seguir, abordam-se as bases teóricas do processo avaliativo das aprendizagens, e os tipos de avaliações que indicam um melhor aproveitamento das capacidades dos alunos incluídos, encontradas na literatura pertinente. Em seguida, contextualiza-se o cenário da instituição pública estadual onde a experiência aqui trazida foi desenvolvida, o relato das experiências e a análise dos dados. E por fim, foram tecidas as considerações finais.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Em tempos de inclusão a escola recebe alunos dos mais diferentes perfis. Alunos com TDAH, dislexia, Síndrome de Down, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Paralisia Cerebral, entre outros tantos diagnósticos com ou sem laudo técnico; assim como, alunos com limitação sócio-afetiva, problemas familiares, drogadição. A escola foi planejada e preparada, com seus conteúdos e competências divididos de tempo em tempo, e tem a proposta de ensinar conceitos e posteriormente avaliar as aprendizagens durante um período pré-determinado.

Diante desta realidade, ao levantar hipóteses sobre interesses e necessidades dos alunos e das escolas, discorro sobre as questões que envolvem as formas que a escola encontra para avaliar as aprendizagens dos alunos incluídos no ensino regular. O foco é aqueles alunos que são diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais [NEE¹], e são casos de inclusão nas escolas, que possuem uma legislação específica que permite o seu acesso à escola de ensino regular (BAPTISTA, 2006).

Para ofertar um atendimento adequado e promover condições básicas para o acesso e permanência desses alunos com qualidade e minimizar o sofrimento de todos os sujeitos envolvidos, é necessário um acompanhamento da vida escolar deles, pois a sua escolarização no ensino regular é bastante complexa. Por esse motivo, entende-se que a permanência dos alunos que apresentam NEE no ensino regular depende também das formas de avaliar as suas aprendizagens escolares. (BEYER, 2006)

A escola inclusiva precisa explicitar nos seus documentos legais suas perspectivas para o atendimento dos alunos com NEE, planejar a permanência desses alunos na escola, acompanhar a sua vida escolar, ter um diálogo com o atendimento especializado que os acompanham e uma relação de parceria com os familiares. Esse acompanhamento passa sobre a construção de um olhar atento às aprendizagens desse sujeito, e as avaliações servem para auxiliar nesse processo de escolarização. O adequado é quando o aluno consegue mostrar o que sabe e sinalizar o que precisa saber, sem que isto comprometa a sua vida escolar. Tornando assim, a avaliação menos inconveniente, ao ser realizada em um momento específico, estático e mecânico (LUCKESI, 1998).

Para entendermos melhor as discussões apresentadas sobre a inclusão escolar e os processos de avaliação das aprendizagens trago uma sucinta descrição do contexto histórico da Educação Especial e Inclusão Escolar, que poderá explicar o motivo pelo qual a forma de avaliar as aprendizagens dos alunos com NEE não acontecia, pois os mesmos tão poucos tinham acesso ao sistema de ensino.

Na Antiguidade, a educação formal era um privilégio apenas para os ricos; na Idade Média, quem tinha acesso eram os filhos da nobreza e alunos dos mosteiros;

¹ Este termo foi retirado da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Com intuito de referir-se aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais devido a ser portador de alguma deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtorno global do desenvolvimento que os caracteriza como caso de inclusão.

durante muitos anos, a educação formal era uma vantagem apenas concedida para famílias com alto poder aquisitivo. Ao analisar o contexto histórico da educação especial no Brasil no período dos séculos XIX, XX e XXI percebemos que, inicialmente, as crianças portadoras de deficiência ficavam à margem do processo de escolarização. Com a industrialização, a escola assume a função de alfabetização, por questões políticas, ideológicas e para instrumentalizar a mão de obra. Os alunos portadores de necessidades especiais ficavam aos cuidados da família ou segregados em hospitais e sanatórios (BAPTISTA, 2006).

Em 1835, iniciaram as primeiras escolas de ensino normal no Brasil, e só, muito tempo depois, iniciaram a largos passos os institutos para atender os deficientes em escolas especiais. Depois de atender os alunos portadores de NEE nas escolas especiais, começou-se a pensar sobre a integração deste sujeito no ensino regular. As reflexões sobre os processos de inclusão deles na escola e na sociedade, é uma discussão recente que atualmente apresenta contradições que dividem as opiniões de especialistas e professores comprometendo a permanência desses sujeitos nas escolas (FRANÇA, 2008).

Analisando o caminho percorrido pela Educação Especial é possível perceber que os alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais historicamente estiveram à margem do processo de escolarização. A inclusão destes sujeitos no ensino regular ainda é algo recente nas escolas brasileiras. Os alunos que eram atendidos em escolas ou classes especiais, em um tempo não muito distante, hoje, estão gradualmente sendo atendidos no ensino regular. Essa migração provocou e ainda provoca profundas discussões nos espaços escolares (BAPTISTA, 2006). O processo de inclusão é bastante complexo, desacomoda a todo o momento, desconstrói saberes, ressignifica teorias e mescla paradigmas (BEYER, 2006). Cabe aqui ressaltar que as escolas especiais foram responsáveis por oportunizar às crianças com NEE frequentar uma escola e fazer parte do sistema escolar. Assim

[...] as escolas especiais foram ou são “casas de abrigo” para alunos sem casa. Contudo, é necessário lembrar que as casas de abrigo não são espaços de moradia permanente, pelo contrário, constituem uma medida paliativa e temporária. As escolas especiais foram importantes historicamente, mas uma solução transitória não tem ou não deve ter caráter permanente.

Hoje, porém, é tempo de advertir as escolas especiais e a educação especial do risco de se constituírem em um equívoco ou erro histórico. (BEYER, 2006, p.15)

1.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

A evolução histórica e política da Educação Especial demonstram, claramente, a conexão entre os avanços políticos e legislativos da Educação Inclusiva e as práticas escolares. A avaliação, que é uma prática educativa das instituições escolares, e por sua vez, é devidamente orientadas pela legislação nacional, entretanto, na realidade nem sempre é seguida. Neste sentido, é importante uma reflexão, que se refere à utilização destes direcionamentos pelas escolas, durante os processos avaliativos, principalmente, em relação aos alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais. Para esta finalidade, um olhar mais atento deve ser detido sobre alguns trechos da legislação nacional (BRIZOLA, 2002).

A LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), assim como consta na Constituição de 1988, orienta o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino. O artigo 59, do capítulo V, contido na referida lei, trata especificamente da Educação Especial, reafirmando o oferecimento desta modalidade de educação aos alunos com NEE. É interessante, entretanto, analisarmos toda a lei, que reafirma o oferecimento desta modalidade de educação, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com necessidades especiais. Porém, não especifica quem são estes sujeitos e nem quais necessidades devem ser atendidas; enquanto que, no inciso terceiro, afirma que este atendimento inicia-se na faixa dos zero aos seis anos, durante a educação infantil e deixa subtendido que deverá seguir até a maioridade. Certamente, embora apresente algumas lacunas é um importante passo para o avanço da caminhada inclusiva. Assim, possui alguns pontos essenciais para a estruturação de uma outra educação, ao incluir no item dois, que aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências devem ter outra oportunidade. Além disto, sugere que professores tenham especialização adequada para este atendimento; bem como, é importante ressaltar que, no item IV, deste mesmo capítulo, há uma preocupação na inserção destes indivíduos no mercado de trabalho. O Artigo 59 da LDB especifica que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades

especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Lei nº 9.394, MEC 1996)

A LDB avança com relação à oferta educacional para pessoas com NEE e o Parecer N° 17/2001 – CEB – aprovado em 03.07.2001 – homologado em 15.03.2001, propõe um projeto pedagógico que inclua este alunado. Para este fim, sinaliza as mesmas diretrizes dirigidas pelo Conselho Nacional de Educação para os outros níveis escolares, embora, com flexibilidade a fim de que seja compatível com as possibilidades dos professores. Propõe uma avaliação pedagógica para os alunos com NEE, para identificar impedimentos no processo de ensino-aprendizagem. Destaca que

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de 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. (CEB, 2001, p.15)

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico² tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como, na melhoria dos recursos e objetivos da instituição escolar. Dessa forma, a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Começa a incorporar o intuito de identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos, como também, das condições da escola para responder a essas necessidades. Para isso acontecer, precisará ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe responsável por este processo, que conte com a participação de profissionais especializados que acompanhem o aluno. (BEYER, 2006)

Quando os recursos existentes na própria escola mostram-se insuficientes é necessária à iniciativa dos gestores a fim de compreender melhor as necessidades educacionais dos alunos, buscar apoio de uma equipe multiprofissional³. A

² Abordagem clínico-médico, que se detinha no que hipoteticamente “faltava” aos educandos. Implicava num diagnóstico clínico, para avaliar as características e dificuldades manifestadas pelos alunos, objetivando constatar se deviam, ou não, ser encaminhados às classes especiais ou escolas especiais ou ainda às classes comuns do ensino regular.(BEYER, 2006)

³ Médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros.

composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe, mesmo, em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que pode ser concretizado por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais, Organizações Não Governamentais(ONGs), parcerias público-privado ou serviços especializados de baixo custo. A partir dessa avaliação e das observações feitas pela equipe escolar, legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, ocasião em que o “especial” da educação se manifesta. (Parecer 17/2001)

Neste sentido, no Parecer N° 17/2001, a CEB, deixa claro, quanto à organização do atendimento especializado na rede regular.

4.4.1 - Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:
e) avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados [...] (CEB- Câmara de Educação Básica 2001, p.21).

Consta no artigo oitavo da Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 que as escolas regulares devem organizar as escolas com o intuito de possibilitar um ensino, realmente de qualidade. Assim, cabe às escolas, segundo o inciso terceiro deste artigo:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; (CNE/CEB, 2001, p.2)

Nos incisos destas leis e pareceres educacionais, coloca-se que é responsabilidade, portanto, do Poder Público, nas esferas municipais e estaduais este atendimento aos NEE's, na própria rede pública regular de ensino. O Poder Público pode através de incentivos fiscais, apoio técnico e alguns dispositivos auxiliar, caso haja necessidade; nas instituições privadas, no entanto, é preciso que a mudança se efetue de fato nas concepções pedagógicas. Estas novas concepções exigem por sua vez, outras práticas pedagógicas, outras metodologias e, certamente, outra forma de se avaliar.

A busca por outra forma de se avaliar, não somente os alunos com NEE's, pressupõe uma reflexão sobre os processos que já são evidentes nas escolas ou que ainda, infelizmente, apesar dos avanços se perpetuam. Contudo, é possível perceber, através da legislação atual, a evolução das discussões acerca da inclusão. Os documentos atuais, ainda que estejam em formatos de Decretos e Resoluções, já apresentam modificações na intencionalidade dos critérios de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Apresento como exemplo a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Essa Resolução, na Seção II, refere-se à Educação Especial, no artigo 29, como uma **modalidade transversal** a todos os níveis de ensino e parte integrante da educação regular. Também consta, no inciso 1º, os sistemas de ensino **devem** matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Analisando a trajetória da legislação da Educação Especial e Inclusão Escolar fica evidente que a inclusão é algo posto nas escolas, e cabe às mesmas organizarem-se para atender a seu alunado de forma qualificada. As concepções avaliativas das aprendizagens dos alunos devem estar coerentes com as ações dos professores e estar explícitas no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar das Instituições.

2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR

2.1 BASES TEÓRICAS DO PROCESSO AVALIATIVO DAS APRENDIZAGENS

Para refletir sobre as diferentes propostas de avaliação das aprendizagens no processo de inclusão escolar, foram pesquisados autores que investigam as avaliações das aprendizagens, na tentativa de oferecer subsídios para analisar as avaliações das aprendizagens no contexto escolar.

A escola atual ainda necessita de um instrumento que comprove as aprendizagens construídas, ao mensurarmos as aprendizagens dos alunos. Na maior parte das escolas, a avaliação das aprendizagens ainda acontece desta forma: através de um exame, prova ou avaliação. Estes instrumentos ilustram as aprendizagens e são utilizados como amostra da produção de conhecimento, que, segundo Vasconcellos (2005), manifesta a partir de seus estudos baseados nas avaliações nacionais e internacionais de larga escala, pelos egressos do ensino superior e pelo analfabetismo funcional, estes instrumentos acabam revelando a não aprendizagem dos alunos.

A construção das aprendizagens é mais complexa do que a reprodução do que foi aprendido, considerando as relações que esse processo estabelece entre os sujeitos durante o ritual de aplicação de um instrumento mensurador. Complexidade que dobra e se torna impraticável quando se trata de avaliar as aprendizagens dos alunos com NEE.

Mesmo os estudantes sem diagnósticos de alguma limitação (física, psíquica ou orgânica), apresentam inúmeras dificuldades ao participar desse ritual. Surge, então, a preocupação com os sujeitos com NEE, afinal se com os sujeitos ditos “normais” para os quais o processo educativo foi pensado é um elemento que dificulta, o que se dirá para aqueles que, embora, estejam no meio escolar não desfrutam das mesmas condições psíquicas e orgânicas, mesmo que lhes seja assegurado por lei o direito a uma educação de qualidade?. Assim, uma observação empírica amparada pelas, mais recentes, descobertas no campo da educação evidencia a complexidade destes instrumentos mensuradores de aprendizagens que acontecem com alunos com NEE explícitas, em um período predeterminado e restrito, assim como para os “normais”. (BAPTISTA, 2006)

É fundamental, por isto, que sejam realizadas pesquisas com o intuito de conhecer o processo de avaliação das aprendizagens desses sujeitos, na escola de ensino regular. Pressupõe-se, assim que os processos avaliativos que as escolas têm proposto, atualmente, produzem efeitos que dificultam ainda mais o processo de

verificação da construção das aprendizagens. É necessário que a concepção desses rituais de aplicação dos mensuradores de aprendizagem seja discutida a fim de que, outra concepção, que contemple a diversidade, seja incorporada aos processos avaliativos escolares.

Atualmente, pode-se contar com diferentes autores que abordam a Inclusão e sobre os métodos avaliativos que este processo exige, como também uma legislação que prioriza a escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino comum (Baptista 2006, Beyer 2006, Brizolla 2002, Christofari 2008). Todavia, sabe-se que, a forma de avaliar os alunos, tradicionalmente, tem sido ancorada em uma concepção conteudista, em que, o produto final é considerado e o processo que levou ao resultado, esperado ou não, é desvalorizado. Segundo Perrenoud (1999) pode-se afirmar que a avaliação tradicional valoriza a construção do conhecimento abstrato e considera apenas o aspecto cognitivo, expondo as deficiências, não só com NEE; ao passo que, não adota critérios justos e desfavorece a conexão do sujeito com a realidade em que está inserido. Durante o ritual de avaliação, portanto, o estudante possui dificuldade em articular as experiências de vida para resolver os exercícios, fazendo com que o processo de aprendizagem perca o sentido e, por isto, a eficiência. Esta concepção classificatória é nociva e discriminatória, ao passo que, subestima as potencialidades dos alunos e não acompanha uma orientação coerente em toda a escola.

Neste sentido, conforme Baptista (2006) a avaliação tradicional, ao mensurar e classificar, exclui o sujeito, anula suas potencialidades e contribui para a produção de um estigma. Os rótulos coletivamente construídos, a partir destas médias numéricas, tendem a fazer com que o sujeito com NEE interiorize o que lhe é imposto, a dificuldade, deste modo, cristalizando essas imposições sociais. Assim, ao interferir na auto-estima, os instrumentos avaliativos também reforçam as dificuldades, além de desestimular o sujeito à superação. Deste modo, pode-se afirmar que este tipo de avaliação reafirma uma posição de “submissão”, uma visão pessimista que induz a inação e retrocede pedagogicamente. Para Perrenoud (1999, p.18)

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da

profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”.

Outra concepção avaliativa, por isso, é necessária para a implementação de uma escola, realmente, Inclusiva, considerando a Inclusão Escolar e todas as implicações necessárias que envolvam essa questão. Deste modo, a avaliação também exige mudanças, sobretudo, paradigmáticas, pois alunos com NEE não podem ou devem ser comparados aos alunos ditos normais.

Assim, PERRENOUD (1999, p.153) destaca a importância deste tipo de avaliação, nos novos tempos, na qual é considerada a individualidade e o todo. Além disto, questiona a forma como as escolas utilizam a avaliação: categorização e rotulação dos sujeitos expondo a face perversa da escola. Para o autor a avaliação formativa se constitui em um procedimento que, atende à diversidade e à singularidade do aluno. Promove assim, as competências do aluno e não o exclui, pois não o avalia a partir da classificação dos resultados da sua produção, nem utiliza parâmetros em que estes sujeitos são formatados em um mesmo nível, mas considera-se o processo que este conhecimento foi construído.

Um fator importante a ser questionado, neste jogo de categorização dos alunos é a postura dos professores. Esses, muitas vezes, não abrem mão dos seus métodos avaliativos, por inúmeras razões, sendo uma das principais a dificuldade em lidar com o novo, com o diferente e complexo. Ao passo que a inclusão, muitas vezes, é interpretada como mais uma atribuição do professor, que, com frequência, ao se sentir solitário e estafado, acaba não se disponibilizando as rupturas que a Inclusão provoca.

A avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador! (PERRENOUD; 1999, p.16).

Luckesi (1998), também analisa as avaliações das aprendizagens nas diferentes concepções de avaliação existentes: tradicional, progressista, mediadora

e outras que vão surgindo de acordo com a necessidade da demanda escolar. Essas práticas avaliativas são materializadas nas escolas através do planejamento dos critérios e instrumentos. A avaliação é vista como um diagnóstico para um planejamento das escolas e para as aprendizagens futuras. É a concepção da escola que vai revelar a intenção, se é tradicional ou não e a avaliação da aprendizagem é uma especificidade de avaliação. O objetivo da avaliação das aprendizagens é diagnosticar para indicar a tomada de decisões e propor alguns encaminhamentos para um caminho mais satisfatório em direção da construção do conhecimento. Luckesi (1998), aponta ainda duas direções ao ato de avaliar as aprendizagens: **Examinar**: é pontual, procura se verificar o desempenho aqui e agora, é classificatória, classifica definitivamente nessa posição, seletiva e excludente. **Avaliar**: não é pontual, considera o que estava acontecendo antes, agora e projeta o depois. É dinâmica, diagnostica o que esta ocorrendo. É dialética, mediadora, somativa e includente.

Segundo Carvalho (2008), existem aspectos que influenciam o desempenho dos alunos durante a avaliação e precisam ser analisados ao avaliar suas aprendizagens, modificando as perspectivas avaliativas de cada sujeito.

Entendo que, é preciso considerar as condições de aprendizagens do aluno nas diferentes áreas do conhecimento como: o desenvolvimento da sua oralidade, os aspectos psicomotores, o contexto familiar, a constituição de hábitos, os aspectos subjetivos e os aspectos orgânicos/clínicos, pois tudo vai depender da constituição de cada um. Para isso, seria conveniente estabelecer um instrumento que informe essas condições dos alunos e considero que precisaria ser um documento oficial da escola e de fácil acesso. Este documento serviria para auxiliar na avaliação ao longo do tempo, informar as condições do desenvolvimento integral do aluno. Este documento permitirá um apoio ao professor ao mesmo tempo evidenciará um cuidado com a contextualização de cada sujeito. Além disto, apontará caminhos para o professor, auxiliando nas direções futuras e até mesmo orientando sobre as preocupações da escola.

Ainda para auxiliar as discussões sobre avaliação das aprendizagens para os sujeitos com NEE no ensino regular, busco em Hadji(2001) conceitos pertinentes ao assunto que procuram desmistificar os rituais que se instauram ao avaliar as aprendizagens.

Hadji (2001), analisa a avaliação formativa comparando com a avaliação cumulativa, sendo a última mais recorrente nas escolas atuais. Nessa análise, o autor coloca que, além da discussão sobre a pertinência da avaliação formativa e/ou o repúdio a avaliação tradicionalmente aplicada nas escolas, o relevante é discutir a forma que os avaliadores articulam este instrumento com as aprendizagens. No sentido, a avaliação vai depender muito mais da vontade do avaliador, durante o processo de construção e aplicação e no ajuste da ação com o objetivo para a remediação, em um conjunto de ações globais de regulação, do que propriamente o formato da avaliação em si.

O autor recorda que, a avaliação cumulativa é um mal necessário, que é utilizada para meios de obtenção de certificados e que o professor não é obrigado a avaliar sempre a fim de certificação. A avaliação formativa é aquela que informa, ela tem a ambição de permitir o aluno a progredir, facilita as aprendizagens dando sentido e coerência.

2.2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Neste item, apresento algumas modalidades de avaliação das aprendizagens realizadas nas escolas; contudo, as definições a seguir dependem do contexto em que são aplicadas, perspectiva da instituição e condições de cada sujeito avaliado.

Os conceitos a seguir foram construídos no âmbito das reuniões de trabalho com especialistas no decorrer do Projeto realizado pela European Agency for Development in Special Needs Education (2007), que mostra o processo de avaliação nos contextos inclusivos do continente europeu.

A avaliação acontece quando o profissional reflete sobre todos os fatores que envolvem o processo de ensino\aprendizagem para tomar decisões sobre os próximos passos do seu trabalho. O processo de avaliação ocorre na medida em que, os professores coletam e utilizam sistematicamente a informação sobre o nível de competência adquirido pelo aluno nas diferentes áreas do conhecimento.

A partir do objetivo central de avaliação, são planejados os processos de adaptação das avaliações de aprendizagens de acordo com o sujeito. A adaptação do *processo de avaliação* é uma alteração na forma como um processo de avaliação

é conduzido ou aplicado e a intenção do processo de avaliação adaptado é permitir que os alunos com NEE mostrem o que sabem ou fazem, eliminando as barreiras intrínsecas ao próprio processo de aprendizagem. Nessa mesma linha de ajustes às potencialidades\necessidades dos alunos, é possível planejar um processo de tomada de decisão, no qual, o professor ou um especialista analisa as dificuldades na aprendizagem do aluno e tenta encontrar possíveis explicações para fazer recomendações que possam resolver esses problemas. Essas recomendações podem ser usadas como ponto de partida para a elaboração de um plano educativo individual.

A avaliação orientada para o processo tem como objetivo desenvolver a aprendizagem do aluno através de uma mudança no seu ambiente de aprendizagem; os métodos associados a esta forma de avaliação são centrados no aluno. A utilização dos portfólios e entrevistas são exemplos de instrumentos de avaliação orientada para o processo. (WATKINS, 2007)

Atendendo a preocupação histórica que a escola tem em ensinar o conteúdo em detrimento dos fatores sociais, ambientais e culturais é possível visualizar a *avaliação baseada no currículo* que também é apresentado neste referencial compartilhado por diversos países do continente europeu. Essa avaliação esta ligada aos programas de aprendizagens usados para dar informações aos professores sobre os progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos, para decidir o que o aluno precisa aprender e a forma de concretizar a construção de determinado conhecimento já proposto pelo currículo da instituição.

Avaliação contínua é um conjunto de procedimento de avaliação realizado pelo professor, que revelam as informações sobre os métodos de ensino e sobre os próximos passos do processo de aprendizagem dos alunos. Os testes, exames e provas que acontecem nas escolas brasileiras com escalas de pontuação mensurando a aprendizagem do aluno são considerados como *Avaliação estandardizada* que é a coleta da informação quantitativa dos resultados alcançados pelo aluno. Nesta mesma lógica, acontecem as *avaliações quantitativas* que está associada a uma nota e permite a comparação das notas dos alunos (WATKINS, 2007).

Outra possibilidade de avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos é a *avaliação previ*, que consiste em uma avaliação das áreas gerais e específicas

de funcionamento para determinar o perfil do aluno nas diferentes áreas do conhecimento, em um dado momento; normalmente utilizada como um referencial de partida para um determinado ciclo de aprendizagem. Em contrapartida, a *avaliação sumativa* possibilita uma visão momentânea do nível de conhecimento do aluno, diante de um determinado programa de estudos ou conteúdo. Ela acompanha uma nota que permite a comparação dos resultados entre os alunos. Avaliação orientada para o produto está associada a este tipo de avaliação. (WATKINS, 2007)

Beyer (2006), defende o *princípio da individualização da avaliação*, que tem como objetivo a retroalimentação igualmente defendida por Perrenoud (1999); os autores acreditam na validade da retroalimentação do ensino-aprendizagem, que informa o que o aluno está conseguindo progredir e o que ainda não atingiu e as adversidades da sua aprendizagem.

Vasconcellos (2005), propõe seis dimensões básicas da avaliação com base nos desafios inseridos no contexto escolar: a sensibilidade, análise da realidade, clareza da finalidade, julgamento, tomada de decisão e ação. Estas dimensões revelam a possibilidade da construção do conhecimento em um contexto e apontam as dificuldades deste processo. O autor define as avaliações das aprendizagens atualmente aplicadas nas escolas brasileiras por inúmeros fatores acaba se resumindo na nota, na aprovação ou reprovação. O que configura uma distorção pedagógica que está preocupada com os conteúdos que devem ser vencidos em detrimento da formação das diferentes áreas do desenvolvimento dos sujeitos.

Já Hoffmann (1991), acredita na avaliação com objetivo de mediação entre o saber já construído com o conhecimento ainda a construir é a forma que melhor acolhe a complexidade deste processo. Há pouco mais de vinte anos atrás, essa autora tinha as mesmas queixas atuais observadas nas escolas sobre a avaliação: para analisarmos a perspectiva da avaliação como ação mediadora, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos. (HOFFMANN, 1991, p.69)

A autora referida anteriormente também chama a atenção que independente dos instrumentos utilizados para avaliar as aprendizagens dos alunos é preciso ter clareza dos objetivos a ser avaliados. As diferentes concepções de avaliação envolvem julgamentos sobre os alunos nas diferentes áreas do seu desenvolvimento

por isso deve-se ter cautela na compreensão deste processo considerando as limitações que passam a existir na prática.

Luckesi (1998), apresenta a avaliação com função de diagnóstico do processo de aprendizagem e como um instrumento que reflete os resultados do planejamento ou projeto escolar. Esses resultados, produzidos por ela, podem ser utilizados para buscar os resultados desejados pelo professor. A avaliação faz parte de um conjunto de ações na busca da construção de conhecimento, sendo desnecessária a sua utilização dissociada ao diagnóstico e execução do planejamento.

2.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES AVALIADORES DOS ALUNOS INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR

Para abordar o tema, as percepções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos considerados de inclusão no ensino regular, foi realizada esta pesquisa. Esta, aconteceu por meio de uma entrevista com duas professoras do ensino regular de uma escola da Rede Pública Estadual. Foi elaborado um roteiro preliminar de perguntas, a partir dos objetivos do estudo. As entrevistadas foram duas professoras/avaliadoras da escola, uma professora da sala de recursos e uma professora do quarto ano do ensino fundamental. A professora da sala de recursos será chamada de Professora A e a professora do quarto ano será chamada de Professora B.

A professora identificada como Professora A é formada em Educação Especial trabalhou na FADERS - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PPDs e PPAHs no RS e posteriormente na Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul (SEC-RS). Atualmente, trabalha a treze anos nesta escola como professora da sala de recurso. Neste setor, atende trinta alunos desta escola e também encaminhados por outras escolas da mesma rede de ensino daquela região. Todos os alunos

atendidos freqüentam o ensino regular e apresentam muitas dificuldades de aprendizagens, segundo o relato da professora.

Este serviço “Sala de Recursos” é preconizado na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. A escola pesquisada conta com este atendimento e esta pesquisa revela o quanto este serviço especializado auxilia para uma qualificação do trabalho do professor de sala de aula como as famílias envolvidas na direção de um aluno que está se desenvolvendo. Mas é importante advertir que, dentre as 259⁴ escolas da Rede Estadual de Ensino, apenas 56⁵ destas ofertam este serviço no município de Porto Alegre, e são atendidas pela 1ª Coordenadoria Regional de Educação. Esses dados revelam o investimento que o sistema de ensino realiza para um serviço que qualifica o ensino público estadual e sem dúvida contribui para a inclusão escolar (dados que fornecidos pelo site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul).Então, esses dados tornam evidente a contradição, porque ao passo que, existe uma legislação explicitando a oferta do serviço, no entanto, a oferta real física nas escolas é quase inexistente.

A Professora B, atualmente, trabalha com quarto ano do ensino Fundamental, atua em sala de aula há doze anos, é formada em Pedagogia.

No questionamento referente à forma como conduz o processo de avaliação escolar, a Professora A relata que, no início do atendimento, elabora um laudo pedagógico sobre as dificuldades dos alunos no qual revela o programa ou proposta mais apropriados dentro das possibilidades de cada aluno.

A avaliação que a professora realiza é planejada a partir das informações da avaliação inicial e com o acompanhamento com os pais e professores. Cada aluno é avaliado pela sua produção realizada no atendimento na sala de recursos. A forma que esta professora avalia os alunos vem ao encontro da Avaliação Prévia citada por Watkins (2007), é realizada em contextos inclusivos do continente europeu. Essa modalidade de avaliação consiste em uma avaliação das áreas gerais e específicas de funcionamento para determinar o perfil do aluno nas diferentes áreas do conhecimento, em um dado momento, e é utilizada como um referencial de partida

⁴ Quantidade de escolas estaduais coordenadas pela 1ª Coordenadoria de Educação do Rio Grande do Sul. Informação obtida no site: www.educacao.rs.gov.br

⁵ Quantidade de escolas estaduais que oferecem Sala de Recursos Quantidade coordenadas pela 1ª Coordenadoria de Educação do Rio Grande do Sul Rio Grande do Sul. Informação obtida por e-mail: SEC/RS

para um determinado ciclo de aprendizagem. Esta avaliação contempla as diferentes áreas do conhecimento, favorecendo um desenvolvimento integral do sujeito. Mas é preciso ter cautela nesta análise, pois ao determinar o perfil de aluno para elaborar uma proposta individual as concepções do professor avaliador devem seguir os objetivos desta modalidade de avaliação, considerar o sujeito nas suas diferentes áreas do conhecimento.

A professora relata que quando o aluno não é da escola pesquisada, o processo de avaliação é mais complexo e demorado, porque cada escola tem a sua forma de avaliação e o atendimento na sala de recursos tem que se adaptar a cada situação. Na maior parte dos casos, os alunos demonstram interesse em realizar testes, provas e exames, por que é ao que são submetidos ao longo da sua escolarização

Em relação à forma como a professora B conduz o processo de avaliação escolar, ela coloca que a avaliação é o todo. É a partir da observação diária do crescimento do aluno que ela traça os objetivos, considerando os conteúdos para trabalhar naquele ano. Esta colocação da professora identifica a concepção de Perrenoud (1999), que destaca a importância de uma avaliação, que considera a individualidade e o todo. Pois, avaliar um aluno, é fazer uma leitura das suas condições de desenvolvimento em diferentes situações: na interpretação de um conceito, na possibilidade de pô-lo em prática, na relação com os adultos e colegas, na participação coletiva e individual, no papel que exerce nas brincadeiras e jogos, como reage em situações de conflito e disputas. Esse conjunto de informações revelará a construção do perfil do aluno.

Esta professora relata que trabalha com vários tipos de instrumentos avaliativos durante as aulas, e realiza aquele formal individual, que é aquele que os pais e os alunos compreendem mais como avaliação. Ela usa essa avaliação para ter o norte das suas aulas, para ver se os alunos atingiram ou não atingiram, para verificar se é possível ir adiante ou tem que retomar algum conteúdo e dar continuidade ao seu planejamento.

Ao colocar que utiliza diversos instrumentos avaliativos, a professora se aproxima da avaliação contínua citada por Watkins (2007), que diz que, essa avaliação consiste em um conjunto de procedimentos de avaliação realizado pelo

professor que revelam as informações sobre os métodos de ensino e os próximos passos do processo de aprendizagem dos alunos.

Ao utilizar a avaliação como instrumento que revela as aprendizagens e não aprendizagens, a professora realiza o que Beyer (2006) chama de retro-alimentação do ensino-aprendizagem. Que consiste em instrumentos que informam as aprendizagens que o aluno conseguiu atingir e o que ainda não conseguiu e também revela as adversidades da sua aprendizagem. Aqui, destaco três processos fundamentais que interferem na avaliação das aprendizagens, que é essencial que o professor tenha conhecimento: no momento de avaliar as aprendizagens do seu aluno. O que já consegue realizar, o que ainda não consegue realizar e as variáveis que interferem na aprendizagem. Variáveis como a condição psíquica e orgânica do sujeito, a complexidade do conteúdo ou limitação do próprio instrumento avaliativo formal, pois muitas dificuldades são mascaradas pela incoerência deste processo e até mesmo pelo formato de instrumento, tudo é fator de interferência quando se trata de avaliar ou ser avaliado, por isso é o processo complexo.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de 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. (CEB, 2001, p.15)

Surgiu, no relato da professora, que um professor unidocente que vive quatro horas diárias em sala de aula, talvez não precisasse realizar esta avaliação para saber como o aluno está; por que através da observação, da intervenção das colocações dos alunos, das atividades orais e escritas é possível acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. Porém esta avaliação formal individual acontece também porque os alunos já estão acostumados, eles não entendem se não tem a prova. Sobre a situação do professor unidocente, que é o caso de todos os professores que atuam com os anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas estaduais de POA, comprova o que Perrenoud (1999) destaca sobre a avaliação formativa: que considera o processo que o conhecimento é construído.

Mas, também, tem algo que chama a atenção sobre a realização das provas, as duas professoras entrevistadas relataram que os alunos exigem prova, demonstram necessidade que ela aconteça durante a sua escolarização.

A avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador! (PERRENOUD; 1999, p.16).

A professora B também relata que, para o aluno incluído é proposto o mesmo instrumento avaliativo individual para não diferenciá-lo diante dos outros. Considera-se o que ele vai conseguir fazer dentro da sua capacidade, dentro do crescimento dele, é uma avaliação totalmente diferente porque ele vai aprender de forma diferente, dentro de outro tempo. A professora coloca que o que mudará será os objetivos para aquele aluno atingir, e não necessariamente a avaliação formal individual.

Segundo as colocações desta professora, ela sugere a avaliação que vai na direção do que Vasconcellos (2005) propõe; a professora segundo seus relatos realiza na prática o que o próprio autor define como ideal. Ter sensibilidade, análise da realidade, clareza da finalidade, julgamento, tomada de decisão e ação.

Neste formato de avaliação, é um ponto interessante de analisar, pois esta dinâmica de trabalho acontece nas escolas e causa insegurança aos professores, ao mesmo tempo parece estar funcionando. Segundo as concepções apresentadas neste trabalho, elas apresentam a direção que o professor pode seguir ou propor para avaliar as aprendizagens dos alunos; mas a professora B coloca em evidencia a forma do instrumento avaliativo. Ela, assim como muitas outras professoras, propõe o mesmo instrumento avaliativo formal. E o que diferencia são as propostas para os alunos incluídos. A Professora B revela que realiza dessa forma para não diferenciar o seu aluno incluído do grupo, pois o mesmo percebe a diferença se o instrumento for diferente.

Neste relato fica claro que esta iniciativa da professora parece estar dando certo e não foge muito da avaliação tradicional em termos de aplicação, mas se modifica no seu planejamento e no acompanhamento dos resultados. Aparentemente, nela não exige um enquadramento, no momento que considera as condições de cada indivíduo. Watkins (2007) chama isto de adaptação do processo de avaliação, que consiste em eliminar as barreiras para o aluno conseguir atingir;

no caso da professora B, a maior barreira é definida pela concepção de quem avalia ou corrige.

Mas, as teorias propostas deixam isto em suspenso, será que a avaliação que chega ao aluno deve ser diferente?

Mais uma vez se questiona a orientação dos órgãos mantenedores deste sistema. A escola está recebendo orientação de como se efetiva este processo avaliativo das aprendizagens dos alunos incluídos. Os professores têm um espaço para planejar uma avaliação diferenciada para o aluno incluído? Tem um serviço especializado que orienta este processo? Infelizmente esta pesquisa revela que, o professor não tem este serviço de apoio, ele realiza como acredita que seja melhor e dentro das suas possibilidades de estrutura de trabalho. A lei a cada nova resolução reafirma a necessidade destes serviços, mas na prática as necessidades não são consideradas.

A Professora B revela que, neste ano, a escola está passando por uma transição de parecer descritivo para avaliação por objetivos. Esta mudança foi decidida pelos professores diante das dificuldades que os pais apresentavam para entender os objetivos do parecer. Ela relatou que os pais não lêem, recebem o parecer coloca em baixo do braço e pergunta para o professor como está o aluno.

Acredito que, além da dificuldade dos pais em ler o parecer, criar um espaço em que o professor possa ler o parecer e explicar para os pais já modificaria esta dificuldade que a escola enfrenta sem modificar o processo de avaliação. Mas também, entendo que esta mudança acontece também pelo que acarreta ao professor escrever um parecer para cada aluno enquanto que não tem espaços próprios para isso dentro da escola e sem que o professor ou o aluno perca em qualidade no atendimento. Estes espaços precisam ser garantidos pelos gestores para viabilizar qualidade e consistência aos processos avaliativos.

No questionamento referente ao que define as diferenças nos processos de avaliação de uma turma, a Professora A relatou que é necessário ver o conhecimento da criança, ver se ela está mudando. É preciso observar todo o seu desenvolvimento, não apenas na questão dos conteúdos e sim também o desenvolvimento das suas atitudes, relacionamento, habilidades. O professor deve estar atento se o aluno está desenvolvendo suas capacidades ou está regredindo. Observado isto, a professora entra em contato com os pais e com o professor para

ver o que está acontecendo. Neste momento, ela observa a parte emocional para tentar identificar a dificuldade e para tentar mudar.

Estar atento à existência de diferentes aspectos que influenciam o desempenho das aprendizagens dos alunos, segundo Carvalho (2008), que enfatiza como aspectos que modificam as perspectivas avaliativas para cada sujeito dependendo da constituição de cada um.

Conforme já aparece anteriormente, ao estar atento a um acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e contar com a parceria das famílias, a escola consegue identificar o que mobiliza aquele sujeito, e a partir disto traçar metas para auxiliar no seu desenvolvimento; a escola deve acolher independente das condições do aluno e da família, mas, infelizmente, a escola ainda afasta seus alunos e suas famílias que não se enquadram no perfil desejado (CARVALHO, 2008).

Em relação ao questionamento referente ao que define as diferenças nos processos de avaliação das aprendizagens na turma, a professora B relata que sempre parte dos objetivos do professor, porque na escola seriada ainda se trabalha com conteúdo para o aluno ir para o ano seguinte. Ela desenvolve o objetivo procurando responder a seguinte pergunta: O que eu quero que o meu aluno aprenda dentro deste conteúdo, em um determinado período? A professora traça os objetivos e faz uma avaliação constante. Ela relata também que a observação é muito importante, porque tem informações que só serão compreendidas a partir da observação diária.

Neste sentido, a professora B fala da imposição da escola trabalhar com a avaliação baseada no currículo. Na pesquisa de Watkins (2007), esta modalidade de avaliação consiste em programas de aprendizagens usados para dar informações aos professores sobre os progressos e dificuldades de aprendizagens dos alunos, para decidir o que os alunos precisam aprender e a forma de concretizar a construção de determinado conhecimento já proposto pelo currículo da instituição.

Nesta proposta de Watkins (2007), a avaliação acontece como uma ação da instituição e não como uma função isolada do professor, esse está envolvido no processo, é parte fundamental na execução da avaliação, mas a gestão da escola participa em conjunto auxiliando e orientando os caminhos. Isto é algo que na escola pesquisada mostrou ter um compartilhamento entre gestão da escola com os professores, mas esta rede se desfaz quando se trata da mantenedora do sistema

de ensino. Pois, os gestores e professores da escola ainda se sentem sozinhos no processo de condução das avaliações dos alunos incluídos.

A professora também colocou que, a partir deste ano, os alunos não reprovam mais de acordo como as orientações da SECRS, e as informações chegam dessa forma: A partir de agora deve ser assim. Mas a forma como acontecerá esta não reprovação vai sendo descoberta aos poucos, na medida que as dificuldades vão aparecendo. Sem um respaldo efetivo em cada escola que se transforme em um atendimento de qualidade. Esta orientação da SEC/RS, que a professora entrevistada faz referência, está ancorada na Resolução CNE/CEB Nº 7 de 14 de Dezembro de 2010, a qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalidade do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de aluno de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e aprendizagem.

§2º A organização do trabalho pedagógico incluirá o mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural. (CNE/CEB nº7 14 Dez 2010)

Por falar na retenção, é muito frequente na fala dos professores o que Vasconcellos (2000, p. 92) destaca:

Sabendo que irão passar mesmo, se desinteressem das aulas. Além disso, há o seguinte sentimento em alguns professores: Estamos sem armas agora; não temos como pressionar os alunos... Esta preocupação reflete as bases equivocadas do sistema anterior: a incapacidade de envolver o aluno no processo educativo por ele mesmo e não por ameaça de alguma punição (no caso, a nota).

Já no questionamento sobre a existência de casos de alunos considerados em inclusão na sua turma, a Professora A relata que todos os alunos que atende são casos de inclusão nas suas respectivas turmas. Até porque, eles vêm da sala de

aula com o encaminhamento de aluno de inclusão. Em seus acompanhamentos, a professora percebe que quanto mais adiantado é o nível de ensino para aluno, maior é a sua dificuldade, pois o nível de abstração vai aumentando e fica mais difícil de acompanhar os conteúdos. À medida que, o ensino vai avançando nos anos e séries, os conteúdos vão aumentando e se tornando mais complexo; mas também, questiono a forma como a escola pesquisada está preparada para conseguir levar este conteúdo de uma forma prática e participativa, promovendo, por exemplo, pesquisas, experiências, feiras, utilizando recursos diversificados. Ao identificar esta questão, do volume de conteúdos que exigem maior abstração, trago Hadji (2001), que analisa a avaliação formativa comparando com a avaliação cumulativa, sendo a última mais recorrente nas escolas atuais. Nessa análise, o autor trás que, além da discussão sobre a pertinência da avaliação formativa e/ou o repúdio a avaliação tradicionalmente aplicada nas escolas, o relevante é discutir a forma que os avaliadores articulam este instrumento com as aprendizagens.

Quando questionada sobre os casos de inclusão na turma, a professora B relata que tem três alunos incluídos; são alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagens, mas de comportamento. Um aluno tem esquizofrenia associada com outra síndrome que não foi identificada, outro com hiperatividade associada com outros problemas emocionais. Estes dois casos fazem o uso da medicação e a doença não interfere na aprendizagem, pois eles conseguem acompanhar a turma. Já o terceiro aluno, que tem déficit de atenção e não está medicado, não consegue assimilar o conteúdo, não consegue focar e tão pouco se concentrar; por isso não demonstra crescimento. Neste último caso, mesmo com todas as dificuldades, a professora tenta resgatar suas dificuldades com atividades individuais, às vezes consegue sentar e propor uma atividade mais concreta, para ele ir um pouco mais além; mas é muito complicado, por que ele tem muitas questões emocionais que o prejudicam, e, sem a medicação, ele não consegue superar. Este é um caso muito frequente nas salas de aula, aluno com visíveis sintomas de desorganização, emocional e familiar, sendo que a utilização da medicação seria apenas uma variável que interfere na sua vida escolar e, que se fosse tratada, já o ajudaria a superar as outras questões que estão mais presentes para o aluno do que a sua escolarização. O fato é saber das condições que a escola tem para auxiliar esta família na direção de proporcionar uma permanência menos sofrida deste sujeito na

escola. E as condições que a mantenedora oferece para a escola auxiliar neste processo. Uma intervenção especializada deve acontecer enquanto o aluno está conseguindo ir a escola, porque certamente, este caso sem intervenção apropriada será um caso de afastamento da escola.

Ao questionar como estes alunos são avaliados, a professora A diz que cada aluno é um caso, os alunos são diferentes. A avaliação deve passar pela observação do aluno na socialização, na construção do conhecimento, assim como o ritmo de aprendizagem e também considerar como vai ser para esta criança, família e colegas a implicação desta avaliação.

Já, as posições da Professora B, em relação a forma como estes alunos são avaliados, são as de que aquele aluno que tem um acompanhamento ou faz uso da medicação conseguem acompanhar e atingir os objetivos traçados. Enquanto que, o aluno que não faz o uso da medicação ou não tem acompanhamento, a preocupa porque ele não está conseguindo atingir os objetivos traçados. Ela precisará avaliá-lo dentro do seu crescimento, se avaliá-lo a partir das avaliações formais individuais, ele não atingirá nenhum objetivo proposto. Ela busca avaliá-lo dentro da possibilidade dele, o que ele avançou do início até o presente momento, e revela que foi muito pouco, talvez se ele tomasse a medicação ele conseguiria (BAPTISTA, 2006).

Aqui é possível perceber que a maior dificuldade da professora não é avaliar as aprendizagens dos alunos, e sim como fazer que ele consiga construir algum aprendizado diante das suas limitações e falta da participação da família.

No questionamento sobre se a sua concepção\percepção avaliativa mudou em função dos processos de inclusão, a professora A explicou que acha que o processo de avaliação mudou não só para os alunos incluídos, mas mudou para todos os alunos. Ela relata que tem a impressão que, hoje, os professores fazem um trabalho bem diferente que se fazia antigamente. Na FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PPDs e PPAHs), trabalhava só com os especiais; ela não recorda se estes alunos frequentaram escola regular, talvez, porque não freqüentavam. Na classe especial, os professores seguiam um documento que orientava a avaliação das aprendizagens dos alunos, que hoje não existe mais, porque as escolas especiais foram extintas.

A Professora A acredita que, nos primeiros anos do ensino fundamental, o mais indicado é a avaliação descritiva; mas, nas séries posteriores, os alunos têm que ser submetidos ao mesmo tipo de avaliação que os outros, até porque, estes alunos depois vão para o mercado de trabalho.

A Professora B relata que já teve toda uma formação dentro de uma nova forma de avaliar, acredita que a avaliação é processual, respeitar o processo da criança é fundamental, tem que se considerar o seu crescimento. Comenta que, às vezes, os professores questionam o fato de determinado aluno estar em determinada série ou ano, mas ele teve um crescimento e está mostrando que está conseguindo evoluir. Não vê muitas mudanças na avaliação, porque já foi formada nesta nova perspectiva e acredita que, o parecer descritivo é a melhor forma de avaliação, embora em função de um professor ter quarenta horas é complicado fazer sessenta pareceres. Mas, ainda acha que no parecer tem a forma de escrever individualmente a evolução de cada aluno. (HOFFMANN, 2004)

Esta avaliação descritiva, que as professoras entrevistadas se referem, é o que mais se aproxima dos objetivos de uma avaliação formativa, mediadora, dialética e incluyente. O parecer descritivo considera as variáveis que interferem no desempenho dos alunos, possibilita o professor acompanhar o seu aluno em todas as áreas do conhecimento, seja o aluno incluído ou não. (LUCKESI, 1998)

Ao final dos questionamentos, as professoras ficaram à vontade para falar de questões relevantes, que não foram contempladas nas perguntas da entrevista. Ressaltaram duas questões que consideram relevantes para a avaliação das aprendizagens dos alunos incluídos no ensino regular: a gestão deste processo, com orientações claras e suporte aos professores da mantenedora do sistema de ensino e a formação continuada para os professores.

A Professora A revela que acredita que, para acontecer uma avaliação das aprendizagens com qualidade, é fundamental a formação continuada para os professores, pois é o olhar deles, que irá definir os caminhos dos alunos, procurando encontrar as suas potencialidades e incentiva-los a partir delas.

A professora B relatou que a avaliação ainda é o grande problema, isto deve ser ainda muito trabalhado. Muitas vezes ele escuta: “que bom se voltasse a nota”. Jamais trabalharia com nota, trabalhou um ano e disse que é horrível ter que dar uma nota. Relata ainda que, sempre avalia mais o seu trabalho do que propriamente

do aluno. Sobre a inclusão, acha que os professores devem ter uma formação que possibilite a compreensão do que é inclusão, o que trabalhar, como avaliar. Descreve o caso de um aluno cujo professor não sabia como lidar. Se um aluno surtou o que fazer? Falta ao professor preparo de como conduzir determinadas situações que, normalmente não sabe como lidar e não recebeu nenhuma orientação. Acredita que este ponto é falho, porque o professor tem a inclusão, mas não tem um apoio necessário. E, às vezes, ele até se questiona, se essa inclusão não acaba sendo uma exclusão, pela falta de apoio e recursos. Até mesmo um espaço físico para socializar as dificuldades com os alunos, auxiliaria como apoio, mas não há.

Esta fala da professora parece com o que Vasconcellos chama de Contradições do Sistema Educacional: É necessário levarmos em conta o contexto maior, marcado por contradições sociais. A queda da autoridade natural, devido à mudança de valores; à diminuição da motivação pelo estudo; inadequação curricular; a distancia entre a escola e realidade dos alunos; não alteração da metodologia de trabalho na sala de aula; má formação do professor; baixa remuneração; carga excessiva de trabalho; escolas superlotadas; falta de instalações; equipamentos; projeto educativo; falta de espaço para reuniões pedagógicas (VASCONCELLOS, 2000, p. 32).

Há falta de orientação dos gestores para receber e acompanhar os alunos incluídos na sala de aula. Assim como, proporcionar para o professor condições de atender o aluno incluído no ensino regular, para acontecer uma inclusão com qualidade para todos envolvidos neste processo. Segundo a professora B, a criança especial precisa de uma metodologia apropriada. Pois até que ponto ela está conseguindo desenvolver o que ela poderia desenvolver? E também, até que ponto o professor irá conseguir ver a potencialidade daquele aluno? Tem que acontecer um trabalho com os professores, porque o professor tem que ter este cuidado com os alunos incluídos; mas quem tem esse cuidado com os professores? Em proporcionar-lhe mais qualidade para trabalhar em sala de aula, proporcionando formação adequada e recursos adequados?

Com base nas constatações identificadas por esta pesquisa, as mudanças precisam acontecer no meio do processo, com o responsável pela gestão, que acompanha e disponibiliza os recursos para o ensino nas escolas. Somente com

este auxílio, as escolas poderão oferecer aos alunos o que eles realmente necessitam para terem uma educação de qualidade, através de uma avaliação adequada.

Mais uma vez fica evidente a necessidade de um trabalho em rede entre a família, apoio da escola e dos serviços que qualificam este trabalho. Serviços estes que passam por atendimentos especializados, espaço de planejamento, formação adequada dos professores, gestores especializados e sistemas de ensino comprometidos com a qualidade da escolarização de todos os alunos do ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito realizar uma análise dos métodos avaliativos utilizados pelos professores na verificação das aprendizagens dos alunos. Desta forma, esta pesquisa buscou identificar possíveis indicadores nos processos de avaliação das aprendizagens, que envolvem os alunos Incluídos no Ensino Regular.

Ressalto que foram utilizadas entrevistas como estratégia de pesquisa para compreender os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e contextuais. A percepção dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos incluídos em uma escola de ensino regular, serviu como unidade de análise e foco da pesquisa.

Dessa forma, foi possível encontrar, nos métodos avaliativos utilizados pelos professores, as propostas teóricas recentes no campo da educação inclusiva. Esta pesquisa também revelou alguns indicadores que interferem nos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, que vão além das ações e concepções dos professores.

As entrevistadas deixaram claro duas colocações: a primeira é que a forma de avaliar as aprendizagens desses alunos, depende da formação continuada dos professores que atendem estes alunos; a segunda se refere à gestão da escola e do sistema de ensino que deve assegurar qualificação aos envolvidos neste processo de inclusão. A gestão impreterivelmente deve propor orientações e ações como cursos e espaços de trocas e atendimento com especialistas para auxiliar a escola

no atendimento com estes alunos. Tornar essas iniciativas, que contribuem para atendimento destes alunos frequentes e independentes da busca pessoal de cada professor. A proposta desta pesquisa revelou a necessidade dos sistemas de gestão possibilitar um suporte para os professores sem que isto torne um ônus financeiro ou uma carga horária excessiva de trabalho.

Foi possível concluir também que existem estudos e concepções que auxiliam o professor na construção de um olhar diferenciado ao avaliar a aprendizagem dos alunos. Um olhar mais sensível e menos tendencioso, que busca sempre as potencialidades dos alunos e não tentá-lo enquadrar em um ideal. A avaliação promove o crescimento, identifica o que deve ser trabalhado novamente ou de outra forma, alimenta o processo de construção de aprendizagem e media as aprendizagens. Mas para o professor ter acesso a estas concepções deve buscar espaços para esta formação.

A legislação atual, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, mostra que a inclusão já é algo posto, real e faz parte do meio social e cultural da sociedade contemporânea. Esta atitude está aí para confirmar o que já era muito claro; as pessoas são diferentes e saber conviver com essa diferença é o desafio da humanidade.

A contradição que apareceu no relato das professoras entrevistadas, foi o fato do sistema gestor ofertar a matrícula a esses alunos de inclusão, mas não garantir a qualidade da sua escolarização no momento em que os recursos são insuficientes. É importante ressaltar que a inclusão deve acontecer mas os sistemas responsáveis devem cumprir com suas funções e não transferi-las para a escola ou pior, para o professor.

Ao longo desta pesquisa foi possível perceber que as avaliações são realizadas por meio de provas, teste e exames e que a escola ainda está muito presa a este sistema de instrumentos formal de avaliação. E, também, que a maior barreira não é este instrumento ou até este sistema e sim a forma como o professor irá interpretar o que o aluno transpôs naquele instrumento.

Perrenoud (1999), revela que a avaliação interfere na auto-estima, sabendo disso um professor ao identificar que esta interferência está acontecendo em um aluno, poderá propor uma outra forma de avaliação ou um outro momento e, considerar o esforço daquele aluno que muitas vezes reage de uma forma fora dos

padrões usuais. Isto contempla o que este autor denomina de avaliação formativa, que atenderá a diversidade e a singularidade do aluno. Talvez uma avaliação com estrutura tradicional em um sistema ainda muito preso a esta, com professores com concepções avaliativas formativas e mediadoras já é um bom início. Acredito que, esta mudança já está acontecendo com a presença da inclusão nas escolas e com as mobilizações que este processo provoca.

Avaliar as aprendizagens é estar atento ao contexto em que acontecem as aprendizagens considerando todas as variáveis deste processo. A avaliação irá depender do olhar do avaliador e da sua vontade em ajustar as ações aos objetivos atingidos pelo aluno.

As proposições dos diferentes autores como Baptista (2006), Beyer (2006), Perrenoud (1999), Luckesi (1998), Hadji (2001), Hoffman (2004) e Vasconcellos (2005) vão ao encontro com as percepções das professoras entrevistadas. Avaliar um aluno incluído no ensino regular configura uma mudança de postura dos avaliadores, na retomada dos objetivos propostos, buscando evitar a tentativa do enquadramento desses sujeitos. Essas hipóteses dos autores juntamente com as percepções identificadas no campo de pesquisa sinalizam que, para uma escolarização de qualidade ser possível, é necessário um investimento na capacitação dos professores e uma gestão do sistema de ensino comprometida em ofertar um ensino de qualidade e investir em recursos que qualificarão a inclusão nas escolas sem deixar o professor sozinho neste processo.

Esta pesquisa concluiu que, a inclusão no ensino regular avançou significativamente, conquistando espaço na legislação, assim como nas teorias de autores reconhecidos e entre os profissionais envolvidos neste processo. Porém, atualmente, os alunos são assistidos por uma escola que carece de uma gestão comprometida com o que a inclusão escolar necessita para acontecer com qualidade. Devido às questões apontadas por esta pesquisa, as mudanças precisam acontecer no meio do processo, com quem promove a gestão, organização, acompanhamento e possibilita recursos para o ensino nas escolas, para fazer valer o que os alunos necessitam e apoiar as reivindicações dos professores para os alunos incluídos no ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Inclusão e Escolarização Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília: 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 23/07/2012

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Parecer Nº 17/2001. CNE/CEB - Câmara de Educação Básica edita Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. DF: MEC, 200. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> Acesso em: 23/07/2012

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC. 2001. p.15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 23/07/2012.

BRASIL. Resolução Nº 4, 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> .Acesso em: 23/07/2012

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 7, 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC. 2010. 14 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 16/07/2012.

BRIZOLLA, Francéli. Políticas Públicas de/para educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSSA, Cleonice (Org.). Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p 165-179.

CARVALHO, Rosita Elder. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e Inclusão Escolar: trajetórias nos ciclos de formação. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma Visão Geral sobre a Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.upis.br/posgraduacao/revista.../educacao_brasileira.pdf> Acesso em: 02/06/2012(Integração, V.1, 2008.)

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1999.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Registro em avaliação mediadora. In:____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.132-134.

_____. Avaliação, Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos da Metodologia Científica. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1998.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. Construindo o Saber. Metodologia científica: fundamentos e técnicas. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos Pedagógicos, São Paulo: Libertad; v. 3, 2000.

_____. A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Revista Pátio, Porto Alegre: ano XL, n. 34 mai\jul, p.19-23, 2005.

WATKINS, A. Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas, s.e., s.l: 2007. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.<Disponível em: www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html> Acesso em: 10 fev 2012.

1ª CRE/SE - Equipe Educação Especial. Salas de Recursos. (mensagem pessoal) Mensagem recebida por <educacaoespecial01cre@educ.rs.gov.br> em 18 jul, 2012.