

SOBRE OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FRONTEIRAS E DESAFIOS

Antônio de Pádua Araújo Batista

Levi Menezes Varjão

RESUMO

Nos plurais cenários da educação contemporânea, emerge como necessidade de debate, ainda e amiúde, a questão da avaliação, sobretudo como prática que precisa passar pela resignificação, para assim, se produzir de modo dialogal, aberto e plural, considerando-se todas as diversidades inerentes aos seres humanos. Discutimos sobre os processos de avaliação constituídos na escola inclusiva, considerando a experiência vivida no ano de 2019, em uma escola pública de educação básica, na cidade de Serrinha, Bahia no que tange a inclusão de sujeitos com deficiências e necessidades educacionais específicas. Objetivamos a identificar as percepções dos sujeitos docentes sobre a avaliação escolar, tendo como meta compreender as relações entre os modelos de avaliação aplicados e a inclusão escolar de muitos estudantes, além de refletir sobre a necessidade de repensar a avaliação como processo e nunca como final de um ciclo ou etapa. O diálogo teórico se consolidou, a partir do aprofundamento dos aspectos pedagógicos e sociais da avaliação posteriormente, com um trabalho de campo, de cunho qualitativo, sendo um estudo empírico exploratório, onde foi realizada observação da prática docente e feitas entrevistas a nove educadores, diretamente envolvidos com as práticas de inclusão tecidas na escola. Concluímos que a avaliação significa uma ação imperiosa da escola, admitindo que tenham extrema dificuldade em compreender possibilidades avaliativas de alunos com deficiências, carecendo de processos formativos em fluxo, pois, na medida em que se inserem alunos com diversas situações e perfis consubstanciados por especificidades, a escola precisa construir novas rotas de pensar e realizar a avaliação.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete sobre as visões e práticas dos educadores quanto à edificação dos processos de avaliação da aprendizagem, efetivados na unidade escolar, tendo-se aberta a instituição aos desafios de matricular, acolher e incluir alunos com deficiências, no ano de 2019. A inspiração para a pesquisa surgiu a partir da nossa experiência pessoal enquanto professor e doutor em Ciência da Educação, em atividade de Seminário Temático realizado na UNINTER- *Universidad Internacional Trés Fronteras*, em Assunção, quando dialogamos com a temática da inclusão escolar, sendo orientados pela docente Dra. Nélide Idalina Palácios de Girett. Na ocasião das aulas naquele país, eu e um grupo de doutorando do Brasil, nos inquietamos em relação a questão da avaliação e como podem ser edificadas práticas nos cenários das escolas inclusivas brasileiras. As nossas aulas do Doutorado se encerraram com nossas defesas

de tese, e já de volta ao Brasil, assumindo a docência na cidade de Salvador, continuamos a dialogar sobre inclusão e avaliação nas instâncias acadêmicas mediante grupo de estudos, do qual, em coletivo, temos tratado de aprofundar nossas inquietações docentes.

Diante disso, durante o ano de 2018 e 2019, efetivamos discussões aprofundadas no cerne do GETEL-Grupo de Estudos em Tecnologias, Educação Inclusiva e Libras, do que sou membro efetivo. Em nossos estudos grupais, emergiu a questão de aprofundar e compreender os sentidos e significados que os educadores constroem quanto a avaliação nos cenários da escola inclusiva

Com isso, elegemos como campo de estudo, uma escola de educação básica, situada na cidade de Serrinha, na Bahia, justamente por ser uma instituição aberta à diversidade e que, no ano de 2019, matriculou um grupo composto de seis estudantes com deficiência: Alunos com TEA, baixa visão, deficiência motora, deficiência intelectual e deficiência auditiva.

A relevância do tema em discussão se encontra no fato de ser a avaliação um dos principais aspectos do processo ensino-aprendizagem, bem como por associar-se este a um dos principais problemas sócioeducacionais observados no sistema educacional brasileiro: a necessidade de construção de educação inclusiva que respeite a diversidade e acolha todos e todas as pessoas numa escola que garanta a matrícula mas, acima de tudo, acessibilidade e a garantia da aprendizagem.

Pensamos que poderíamos explorar melhor o tema, o que nos levou a investigar o seguinte problema: Quais as percepções e práticas são elaboradas quanto ao processo de avaliação escolar de alunos com deficiências, no cenário de uma escola inclusiva?

Para consolidação da pesquisa, acolhemos a abordagem qualitativa para subsidiar o estudo, tendo como opção o desenho exploratório de inspiração descritiva, em consonância com o objeto do estudo, que envolveu pessoas, sobretudo, estudantes com diagnóstico de deficiência e docentes (no estudo, estiveram participando das entrevistas oito docentes que atuam diretamente com alunos considerados com deficiências, e matriculados como tal condição) que atuam na dimensão da prática inclusiva, no cenário de uma escola pública.

A pesquisa foi delineada segundo três etapas: inicialmente, realizamos leitura e tratamento da literatura pertinente ao tema; posteriormente, realizamos um estudo de

campo, por ser um método que permite ao pesquisador aproximar-se mais do objeto a ser estudo; por último, foram feitos o tratamento e análise dos dados.

De um modo geral, constatamos que, os sujeitos ouvidos na pesquisa ainda concebem a avaliação como prática de aferição do quanto eles aprenderam ou não, de caráter excludente. Entretanto, o coletivo ouvido demonstrou o desejo de que a escola compreenda as demandas e elabore modelos e práticas avaliativas diversificadas e que, considerem as especificidades dos educandos com deficiências, suas limitações e seus avanços.

1. REFLEXÃO SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE AVALIAR

A palavra avaliar, quase sempre e amiúde, acompanha o cotidiano escolar muito embora, tal vocábulo seja usado, nas mais amplas e variadas acepções, em diversas áreas do conhecimento. No cenário da educação, a discussão sobre avaliação continua sendo pertinente, urgente e necessária, sobretudo pela tessitura das novas problemáticas que se forjam nas salas de aula, nos pátios e cercanias onde se acham imersas as nossas escolas.

Frequentemente, o termo avaliar é usado para designar medida, indicar o valor de algo. Nos dicionários, o vocábulo aparece como o ato de “determinar o valor ou valia de computar, calcular”. A própria etimologia da palavra já remete a um julgamento de valor: avaliar – do latim; *valeo, valere*, valor, ter valor valer. Segundo Luckesi (2000, p.69), a avaliação pode ser entendida como “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Em se tratando da avaliação no território da educação, que prioriza conhecer a aprendizagem também é assim. Observa-se o desempenho do educando e obtêm-se dados a respeito daquilo que foi assimilado por ele, analisa-se o seu aprendizado e atribuem-se considerações, opiniões, a respeito dessa aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, portanto, vai além da simples medida de conhecimentos. Ela passa da mera qualificação para um reconhecimento qualitativo da apreensão do educando a respeito daquilo que lhe foi ensinado. Além do mais, implica que o avaliador / professor tome alguma decisão diante das informações que obtém com relação à aprendizagem que o educando apresenta, ou seja:

[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2000, p.81).

O sistema educacional brasileiro, que, por sua vez, está imbricado no sistema sócio político do país, tem limitado a prática da avaliação tal como foi citada acima, na medida em que se pauta na qualificação, ou melhor, na nota ou conceito. Transformar o resultado da aprendizagem em números não informa claramente o que foi compreendido pelo aluno, impossibilitando o professor de tomar decisões acertadas a respeito desse aprendizado, influenciando negativamente no avanço da aquisição de conhecimentos pelo educando. Ou, no dizer de Luckesi:

Essa transformação indevida da qualidade impossibilita ao professor diagnosticar a real situação do aluno e, conseqüentemente, ao aluno de tomar consciência de sua situação em termos de aprendizagem. Fatos esses que dificultam o avanço do aluno, uma vez que não estão sendo utilizados instrumentos para que ele possa progredir na apropriação ativa dos conhecimentos. E isso significa, por sua vez, uma atitude antidemocrática em questões de ensino (LUCKESI, 2000, p.80).

A noção de avaliação como mensuração de conhecimentos, que consiste em classificar o aluno numa espécie de ranking, sem levar em conta o porquê das boas e más classificações, parte de um pressuposto objetivo da mesma, está apoiado em ideias positivistas, sendo a nota tomada como verdade absoluta.

Uma concepção de avaliação assim descrita revela-se incompleta, fragmentada, e não abarca a realidade implícita nos números ali indicados. A nota, dessa forma, ganha status de pré-requisito para o aluno avançar de um estágio a outro; porém, a nota nem sempre revela até que ponto o aluno domina o conhecimento veiculado pelo professor, afinal, conhecimento não é algo palpável.

E a discussão sobre avaliação amplia-se quando a questão de volta para a diversidade e a necessidade de repensar os instrumentos, os modelos e as práticas em avaliar, tendo em vista a inclusão, a permanência e a aprendizagem de sujeitos com NEE na escola. Logo, uma reflexão apurada sobre a importância de discutirmos entre os sujeitos sobre avaliações praticadas na escola que desejamos ser inclusiva se reveste de relevância e urgência.

Em linhas gerais, a discussão sobre as políticas públicas, leis e atos normativos sobre a direção da construção da escola inclusiva se alargou bastante nos últimos anos,

sobretudo com a demarcação da Lei de Inclusão, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff. O que, de certo modo, deu visibilidade a questão da inclusão.

Entretanto, precisamos ponderar sobre a questão de ordem prática: Como estabelecer critérios de avaliação, promoção e assegurar a aprendizagens dos sujeitos com deficiência incluídos nos cenários das escolas públicas regulares?

Precisamos rever readequar e redesenhar os caminhos da avaliação até então, trilhados na escola. Salutar então, ouvir os sujeitos, sobretudo aqueles que lidam com alunos que possuem deficiências e carecem de modos diversos de serem avaliados em seus avanços e demandas.

Deste modo, na próxima seção dialogamos um pouco mais quanto a avaliação no cenário das práticas inclusivas, tendo como foco o debate quanto aos processos de avaliar aprendizagem de pessoas com deficiência na escola pública.

2. AVALIAÇÃO E INCLUSÃO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Nos últimos anos, estão sendo processadas mudanças significativas na conceitualização da Educação Especial, o que provoca o surgimento de novos enfoques educativos, em muitas partes do mundo. Diversas teorias têm surgido, no cenário científico especialmente no contexto das ciências Pedagógicas, o que tem promovido a ressignificação da Educação como um todo. Esta mobilidade tem sido demarcada, principalmente, na década de sessenta, conforme Santos afirma:

Parece correto afirmar que é a partir dos anos sessenta que a luta pelos Direitos Humanos se fortalece. Tal se verifica entre outros motivos, pelo próprio crescimento dos movimentos das memórias, pelo avanço das ciências em demonstrar e propor a desmistificação dos preconceitos e da necessidade de união dos povos, a difusão das ideias da Sociologia contra a discriminação, a segregação, e os avanços tecnológicos que configuram nossos dias.(SANTOS, 2000, p.35).

Desta forma, todo o contingente de proposições, postulados e fenômenos são refletidos na educação como um todo e em muitos países os ideais de educação especial agora se disseminam, com novos enfoques, movidos, e inspirados principalmente por alguns fatos, que contribuíram decisivamente para a disseminação e a ressignificação da Educação Especial.

Neste bojo, emergem as discussões quanto à ressignificação do ato de avaliar, principalmente pela urgência que tal ato assume na proposta de tecer os fios da educação inclusiva.

A ideia de educação inclusiva coloca a questão da presença do aluno com diferenças, no Ensino regular sob nova ótica, reconhecendo a existência da diversidade, ou seja,

Das mais variadas diferenças-originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas e tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta dessas diferenças, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está, para que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças. (MIRANDA, 2002, p.50).

Não é raro ter-se alunos com deficiências que, após longos períodos de escolarização experimentam o “insucesso”, permeados de repetências, conseguem concluir seus estudos, mesmo sem conseguir alcançar o nível de conhecimentos que se espera de alguém que cursou toda a fase obrigatória da escolarização. Assim é que, estes educandos, somados àqueles que, por não suportarem a situação imposta pelo sistema educacional, terminam por abandonar a escola, enfrentam uma grave consequência: chegam à idade adulta, despreparados para atuar na sociedade onde vivem e ainda para seguir uma determinada profissão. Este fato é também uma forma de manifestação do insucesso escolar.

Existe certa tendência entre os educandos e a sociedade de tratar o estudante com deficiência como incapaz, “coitadinho” e mesmo como o próprio culpado do baixo rendimento na aprendizagem; no entanto o insucesso escolar, tal como pode ser observado, mostra-se em sujeitos particulares, mas que vivem numa determinada sociedade estão inseridos num certo contexto social, o que revela que o fracasso escolar não provém unicamente dele, mas de um coletivo de fatores.

Considera-se errônea a atitude de determinadas pessoas ao julgarem que os alunos com deficiência não conseguirão obter êxito e possuem algum tipo de problema psicológico que os impedem de aprender. Mas, não se podem reduzir as causas do insucesso escolar dos sujeitos com deficiência apenas aos limites impostos pela condição biológica. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes, relacionam-se mesmo ao fator sócio educacional. O insucesso do aluno, muitas vezes, se processa e se cristaliza nas relações pedagógicas constituídas dentro da escola.

Observa-se que, segundo Bossa: “nas tramas do fazer o do viver pedagógicas cotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres” (PATTO apud BOSSA, 2002, p. 25)

A avaliação é vista como o pivô da aprovação/reprovação dos estudantes. É importante que se perceba, contudo, que as práticas avaliativas não acontecem isoladamente. Elas são parte de um modelo pedagógico e são definidas pelas circunstâncias presentes nesse modelo. Desse modo o que se tem é uma avaliação carregada de autoritarismo, visto que seguem um modelo pedagógico que se impõe pela autoridade.

Essa pedagogia também não está descontextualizada, pois serve a uma sociedade que visa a sua conservação. Assim, a escola reproduz a sociedade através da inculcação de valores e condutas em seus alunos, evitando que estes se desviem de padrões preestabelecidos. Infere-se daí que:

[...] o fracasso escolar, há muito evidenciado e denunciado, é também expressão do modo como a escola está estruturada e organizada, o que impõe olhar criticamente as suas regras, rituais, práticas, enfim, o conjunto de relações e situações que nela se estabelecem. (SOUSA, 1997, p. 125-126)

De acordo com Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem nas escolas brasileiras segue a lógica do liberal-conservadorismo, um modelo social que encontra suas raízes no século XIX. Este modelo deu origem a três correntes pedagógicas que têm por objetivos uma construção educacional que termina por reproduzir a sociedade. São elas: a pedagogia tradicional, a renovada ou escola novista e a tecnicista.

A avaliação, tal como é compreendida e vivenciada na escola, acaba por legitimar o insucesso do aluno, sobretudo dos que tem NEE, pois segue a uma prática voltada para a seleção social e para os modelos unificadores e alheios a princípio da diversidade humana.

O sistema educacional atual fundamenta-se numa pedagogia conservadora, gerando rituais autoritários no seu bojo. Ocorre que, as práticas do professor bem como a avaliação da aprendizagem estão presentes nesses rituais. Por isso, quaisquer elementos constitutivos da avaliação podem ser tomados a partir de critérios pessoais. Como afirmam André e Passos:

[...] mesmo quando estão apoiados em instrumentos objetivos como testes, provas ou escalas de avaliações, eles passam por um processo

de filtragem do professor. Os juízos de valor, que dão base à avaliação, são matizados pela opinião pessoal do professor, por aquilo que ele valoriza, por suas simpatias, empatias ou antipatias em relação ao aluno, por seus conceitos, por suas concepções e crenças. Alguns valorizam a capacidade de argumentação do aluno, outros a resposta correta, uns a ortografia, outros a expressão escrita, alguns o conceito, outros a técnica (ANDRÉ & PASSOS, 1997, p.114)

A avaliação ainda se constitui num expediente de disciplinamento nas mãos do professor autoritário. Dessa maneira, o educador faz provas e testes dentro de uma ótica hermética como uma espécie de castigo pelo comportamento inadequado da turma. Acrescente-se que há vezes em que o professor não estabelece diálogos com os sujeitos, tendo em vista conhecer suas demandas e seus avanços, procedendo ao ato de avaliar pautado em os critérios fechados, os quais deixam de lado as especificidades de cada um, previamente, deixando evidenciados que deixa, quase sempre, a criação dos mesmos para o momento da correção que, como já foi sinalizado, é permeada por sua subjetividade.

Sendo assim, consideramos relevante e urgente que as escolas, que se desejam constituir como inclusivas abram diálogos fecundos com os atores e atrizes sociais da escola (aqui incluímos discentes, docentes, funcionários, gestão famílias) no que tange a edificação de pautas avaliativas centradas em cada sujeito, nas suas demandas, em face de se perceber os avanços, e mesmo os pontos que precisam ser previstos, repensados e redesenhados para assegurar, de fato e de direito o acesso de todos a aprendizagem.

3. SOBRE A METODOLOGIA E OS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa que efetivamos, ao longo de um período de um semestre, entre os sujeitos docentes com atuação na escola pública, nos revelaram muitos aspectos quanto a avaliação praticada, sobretudo, sobre seus desejos e necessidades a serem vistos pela escola em relação ao processo de avaliação aberto, dialogante, plural e acima de tudo, que respeite a diversidade de todos.

Logo, procedemos à análise de falas, depoimentos reveladores dos sujeitos sociais, os quais discutiremos, a seguir. O Interessante é que, muitos se disseram desconhecedores quanto a elaboração de instrumentos e conteúdos inclusivos direcionados aos alunos com deficiência, alegando-se, via de regra, falta do famoso preparo.

Durante quase os seis meses em que estivemos observando as práticas, reuniões, atividades complementares, na unidade escolar, foram recorrentes discursos do não preparo, não me sinto preparado (a), na Universidade não nos prepararam para essa

escola. Sendo que, em certas ocasiões se perceberam, de fato situações conflituosas, onde alguns educadores transferiram a responsabilidade da avaliação para a coordenação da escola. Falas colhidas in loco:

Eu tenho vontade de ajudar o aluno y, entretanto não sei nem como começar. (docente y, 2019)

Eu quero muito ajudar meu aluno. Vejo que ele precisa de atenção, porém, na minha formação eu nunca estudei nada sobre pessoa autista, pessoa com deficiência. No caso de W (referindo-se a aluno com dificuldade motora) é mais fácil, pois adoto estratégia oral, pergunto e eu mesmo registro as questões para ele. Mas no caso de Y (aluno com TEA) de fato há que se construir tudo em função dele. Para mim a prova dele tem que ser adaptada. (Docente Y1, 2019)

De fato, a preocupação formativa é inerente a práxis do professor, sobretudo quanto ao norte metodológico, postura e como proceder a avaliação. Um docente assim ponderou:

Eu não sei como vou avaliar o rapaz y. Eu dou aula de uma matéria abstrata. Vejo que ele fica na aula, o tempo todo alheio. Sei que preciso fazer material específico para ele, como foi dito na oficina de formação com a Professora Y. Mas não sei mesmo como fazer. Que dirá, como vou fazer uma prova para ele? Avaliar o que? Como iremos aprovar? (Docente Y3, 2019)

Os sujeitos têm consciência de que a avaliação existe, nas escolas e partícipe do sistema com diversas funções e sentidos, entretanto, a posição hegemônica de servir para verificar a aprendizagem, nos pareceu a mais veiculada nas escolas. Muitos ainda acreditam que a avaliação funciona mesmo para conferir notas. Tal situação deixa à mostra que a preocupação com a nota é muito mais intensa do que a preocupação com a significativa aprendizagem.

Neste aspecto ilustramos com um fala colhida na pesquisa:

Nós daqui incluímos diversos alunos e alunas com muitas deficiências, porém, fica sempre uma pergunta: Como iremos avaliar esses meninos? Que tipo de instrumento eu vou precisar elaborar para perceber os avanços que meu aluno X, que tem autismo conseguiu alcançar? Será que ele está mesmo aprendendo? Minha preocupação é essa. Não creio ser legal incluir por incluir. Na verdade, não é nem incluir. Sem ajudar o outro a avançar não é inclusão. E apenas uma matrícula no sistema. Mas, o sistema quer resultados. E como assegurar, por exemplo, a nota de um aluno x, y, ou z que tem essa ou aquela deficiência? (Docente Y6, 2019)

De fato, a preocupação do professor procede, uma vez que o sistema de escolar inclusivo pressupõe uma série de condições para que se efetive a aprendizagem de todos. No caso, há que se considerar a estrutura pedagógica, o suporte, a implantação do

AEE com equipe multidisciplinar, entre tantos fatores. Entretanto, ao final do ano letivo, o que os pais, a sociedade e o Governo querem ver? Os índices, as notas, o IDEB. Nesta ótica, o docente Y 6 nos alerta para uma realidade vivida nas escolas. Precisamos ser um sistema de ensino que garanta excelência, qualidade e um produto final: o aluno que aprendeu no mínimo as competências elencadas nos dispositivos eleitos como métrica oficial da qualidade do serviço prestado pela escola.

Neste sentido, cabem reflexões e ações urgentes sobre os elos entre o que se ensina, como se ensina, para que se ensine e como se avalia. A pesquisa deixou evidente que os educadores conhecem diferentes instrumentos de avaliação, como testes, provas, pesquisas e outras atividades que possam conferir-lhes uma nota. Fica claro, porém, que para alguns, somente testes e provas podem avaliar os conhecimentos que eles conseguiram construir. Alguns docentes consideram estes o tipo de avaliação mais produtivo.

Faz-se importante colocar que, comumente, chamam-se testes os instrumentos utilizados para avaliar o educando durante o processo de aprendizagem em um bimestre ou unidade. Provas são os instrumentos com os quais se avalia ao final do bimestre ou unidade.

Percebe-se, por isso, que a escola realiza ou, pelo menos, tenta realizar uma avaliação processual, buscando compreender o quanto o aluno conseguiu assimilar daquilo que lhe foi ensinado. Esta é sempre mais constante durante um determinado período, oferecendo, dessa forma, a oportunidade para o educando verificar suas próprias falhas e tentar corrigi-las. Da mesma forma, está presente a avaliação somativa, cuja finalidade é designar uma nota para o produto da aprendizagem. É claro que os testes também quantificam o conhecimento. A diferença reside no fato de que, enquanto as provas concentram-se no produto da aprendizagem, os testes oferecem maiores possibilidades de voltar-se para o processo do aprender.

Segundo Mediano (1977, p. 35), “Bloom (1971) diz que a avaliação formativa dá melhores resultados quando não lhe é atribuída uma nota”. Sabendo que a avaliação formativa é aquela cuja função é dar formação ao educando, é ajudar o aprendiz, as atividades propostas pelos professores podem, então, oferecer bons indícios do nível de aprendizagem dos educados. Uma simples tarefa oferece grandes informações para que o professor consiga perceber o que o aluno aprendeu. Tarefas, assim, são sempre

realizadas pelos estudantes e estes, inclusive, percebem quando o professor gostou da sua produção, mesmo que o educador não expresse a sua opinião de forma explícita.

Os docentes consideram que as avaliações são um meio eficaz para que se saiba o que eles (os alunos) aprenderam. Os comentários revelam que percebem e utilizam a avaliação com esse propósito, empreendendo, inclusive, atitudes diferentes para cada resultado apresentado. Obtêm-se resultado satisfatório, continuam utilizando a mesma metodologia nas aulas; se, por outro lado, não alcançam um bom resultado, esforçam-se mais para melhorar. A avaliação, então, funciona como uma bússola que revela para onde se deve orientar o fazer pedagógico.

Além disso, a avaliação dá suporte ao professor para que este descubra em que ponto o aluno está falhando e, assim, possa auxiliar o educando, caso surja alguma dificuldade na aprendizagem. Considere-se ainda, que a avaliação pode ser eficaz não só para conferir a assimilação do conhecimento, mas também o comportamento do aprendiz diante do conhecimento adquirido, ou seja, a avaliação oferece informações a respeito não só da aprendizagem intelectual, mas também da aprendizagem atitudinal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, embora de molde exploratório inicial, nos permitiu tecer algumas ponderações importantes, sobretudo para os que estudam a avaliação como processo, como forma, como caminho para efetivar a aprendizagem, e a ressignificação dos caminhos e caminhadas feitas na e pela educação, sobretudo, quando se deseja a consolidação da prática que inclui todas as pessoas, numa escola que promove a aprendizagem.

Primeira ponderação: será que as provas e testes são mesmo os melhores instrumentos para se avaliar a aprendizagem de alguém? Não se tem conhecimento de um instrumento tão completo a ponto de avaliar se o educando está aprendendo a conhecer, aprendendo a fazer, aprendendo a ser e a conviver.

Segunda ponderação: Como pensar em edificar uma avaliação justa, que agregue que respeite as diversidades e especificidades dos educandos com deficiência?

Talvez esta ponderação seja o calcanhar de Aquiles para muitos educadores, sobretudo que precisam lidar com as diferenças, dentro de velhas práticas que tentam homogeneizar as pessoas, em modelos herméticos, percorrendo resultados e parâmetros tipificados como os melhores para cada série e grupo. De fato, a escola precisa se

preocupar com seus objetivos, metas e desenvolvimento de competências e habilidades estandardizadas nos dispositivos oficiais de aferição da qualidade do sistema educativo.

Entretanto, para longe de ser uma aferição do quanto o aluno com deficiência conseguiu aprender, a avaliação enquanto processo, nos permite enxergar a necessidade de abertura, de diálogos com as muitas possibilidades que a sala de aula, a escola em si representa para os sujeitos, que até então, não podiam e não se sentiam partícipes de um grupo social, típico da escola.

É preciso estar atentos, a função reflexiva da avaliação: Esta tão importante quanto as demais, pois propicia ao educador o olhar para a caminhada e para o caminho, favorecendo a abertura de novas trilhas, atalhos e veredas por onde todos devem caminhar na busca incansável pela construção do conhecimento. É, preciso então, em nome da inclusão e da aprendizagem de todos e todas, que avancemos na travessia das práticas avaliativas excludentes para as inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. e PASSOS, Laurizete F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In. AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e Fracasso na Escola: alternativas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Soroban: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2009, 284p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *A Construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban*. Brasília: MEC/SEESP, 2006, 92p;

_____. Senado Federal. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

_____. Senado Federal. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação Básica. Mec/SEESP, 2001.

_____. Lei Federal nº 6571, de 17 de Setembro de 2008. **Atendimento Educacional Especializado** de 2008.

BOSSA, Nadir A. Fracasso Escolar: um sintoma social da contemporaneidade. In. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTORINA, Jose Antônio et Al, **Piaget Vygotsky Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1998.

DEPRESBITERIS, Lea; TAURINO, Maria do Socorro. O difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 14, Jul./dez., 1996.

FIGUEIREDO, R. V. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, 216 p.

FREIRE, I. Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não visual. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M (orgs.) *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo: Papyrus, 1998, 224 p.

GODOI, Ana Maria de. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4ed/ elaboração prof^o Ana Maria de Godói [et all].- Brasília: MEC, SEESP, 2006.

GUIJARRO, Rosa Blanco. Nueva Concepción de la educacional especial y perspectivas de futuro em el marco de los acuerdos internacionales, Ciudad de Habana, Cuba, 1999

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCHESI, Álvaro e PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In. MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos H. (org.). **Fracasso Escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto alegre: Artes Médicas, 2004.

MEDIANO, Zélia D. Significado de Medida e Avaliação. In.: **Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação**. 2^a ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**-O que é? Por quê? Como fazer? setembro 2006. Disponível em <http://pt.shvoong.com/books/409300-inclus%C3%A3o-escolar-que-%C3%A9-por/> Acesso em 20 de Set de 2010.

MASINI, E. F. S. Formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M. e outros. *Formação do Professor*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. 3v.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Cortez: São Paulo, 1996, 208 p.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; JESUS, Tércio Rios de. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Revista de Educação CEAP, Salvador, n. 35, p. 7-103, Dez-2001/Fev 2002.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, I. A. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Vozes: Rio de Janeiro: Vozes 2004, p.66-67.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, 138 p.

ROMEU, Nuria Illan. Educacion Especial: pasado, presente y futuro. Educ. Yerba Murcia, Ciudad de la Habana, Cuba, 1992

SASSAKI, Romeu Kazumki. **Lista de Checagem sobre as Práticas Inclusivas na escola**. 1998. Disponível em <[http:// www.educacaoonline.pro.br/index.php](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php)> acesso em 10 de Dez de 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In. AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e Fracasso na Escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação** – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.