

AValiação em Contexto: Reflexões para a Escola Inclusiva numa Perspectiva Histórico-Cultural

Francisca de Jesus Monteiro – FSA- E-mail: franmonteiro.psic@hotmail.com

Ludmilla Muniz Machado – FSA - E-mail: ludmillapsicologia@yahoo.com.br

Maria da Glória Santos Ferreira – FSA - E-mail: gloria.ferreira@bol.com.br

Maria do Socorro Cardoso Soares Mendonça – FSA- E-mail: socorromendocai@bol.com.br

Teresinha de Sousa Lopes – FSA- E-mail: teteslopes@gmail.com

Patrícia Melo do Monte – FSA/CIÉS- E-mail: patriciamelo2000@gmail.com

RESUMO

O artigo se refere a uma pesquisa bibliográfica sobre a avaliação e seus desdobramentos, na escola regular, na consideração do aluno com necessidades educacionais especiais. Como ocorre, dentro de uma perspectiva inclusiva, a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais? Quais os desdobramentos da avaliação realizada? É útil para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e para a tomada de decisões pedagógicas no Ensino Regular? Que critérios e parâmetros devem ser considerados no planejamento do currículo? Discutimos como conduzir o ato avaliativo, de forma que o sujeito não seja reduzido aos aspectos aos aspectos funcionais deves decorrentes da deficiência, e ressaltamos a avaliação como um ato pedagógico que deve valorizar os diferentes contextos em que a criança atua e deve dimensionar devidamente as suas potencialidades para o crescimento e a superação escolar e na vida em geral.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Teoria Histórico-cultural. Avaliação.

1 Introdução

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa bibliográfica, numa perspectiva histórico-cultural, que objetiva estabelecer interlocuções entre a Psicologia e a Educação, visando subsidiar os enfrentamentos de educadores e psicólogos no tocante à avaliação dos alunos em tempos de educação inclusiva.

Essa discussão é relevante na medida em que são cada vez mais comuns depoimentos de professores acerca das dificuldades de seus alunos e das dúvidas sobre a forma “ideal” que devem avaliá-los. Neste contexto, o psicólogo escolar é requisitado a explicar os comportamentos dos alunos na escola, a diagnosticar as queixas escolares e a orientar os professores na avaliação dos alunos.

É muito comum, nos âmbitos da Psicologia e da Educação, deparar-nos com situações que, na análise das ações humanas, é favorecido um conhecimento que se

limita às histórias de vida particulares, procurando nos indivíduos as razões por suas dificuldades. Algumas autoras, como Machado (2000), Meira (2000, 2003), Facci (2004), apresentam críticas contundentes a estas práticas particularizadas dos problemas de escolarização, demonstrando, com muita pertinência, que a origem dos problemas escolares é social e que assim deve ser considerada.

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

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

Discutimos como conduzir o ato avaliativo, de forma que o sujeito não seja reduzido aos aspectos funcionais débeis decorrentes da deficiência, e ressaltamos a avaliação como um ato pedagógico que deve valorizar os diferentes contextos em que a criança atua e deve dimensionar devidamente as suas potencialidades para o crescimento e a superação escolar e na vida em geral.

2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à Escola Inclusiva

A avaliação do aluno parece se constituir numa das questões mais contraditórias no modelo educacional vigente, e modelos que visam a ultrapassá-lo, muitas vezes, mostram-se nada inclusivos. Nesse tópico, discutiremos aspectos relevantes da Teoria Histórico-cultural, embasados, sobretudo, em Vygotski (1987) e González Rey (1995, 2008), que ampliam as possibilidades do ato avaliativo, considerando as especificidades

do sujeito com necessidades educacionais especiais e de seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

2.1 A aprendizagem escolar e o sujeito que aprende: uma análise sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Segundo Pérez Gómez (2001), a função educativa da escola consiste em oferecer ao indivíduo a possibilidade de identificar e entender o valor e o sentido dos influxos, explícitos ou latentes, presentes em seu processo de seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade.

Nesse sentido, o autor ressalta que a escola

[...] ignora as peculiaridades e as diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo a aquisição homogênea, a maioria das vezes sem sentido, dos conteúdos perenes da humanidade, como também esquece ou despreza em geral os processos, as contradições e os conflitos na história do pensar e do fazer, e restringe o objetivo do ensino ao conhecimento, desatendendo, assim, o amplo território das intuições, das emoções e das sensibilidades, assim como as exigências contemporâneas das mudanças radicais e vertiginosas no panorama social. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 76)

Nesse excerto, fica evidente a crítica que o autor dirige à escola por representar, de forma caricatural, os valores da Modernidade, fundamentados nos ideais positivistas da ciência. Nesse modelo, a razão passa a ser instrumento privilegiado do ser humano e busca-se a ordem, o procedimento perfeito, lógico e objetivo da produção de conhecimento científico. A crítica se estende também a não consideração das individualidades e às tentativas de padronização.

Vygotski (1987), numa perspectiva histórico-cultural, ressaltou o papel ativo do homem e da cultura, afirmando que o homem constitui cultura ao mesmo tempo em que é constituído por ela. O autor afirma que o desenvolvimento humano encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, mas não se limita a eles. Ele também considera o desenvolvimento um processo complexo, em que o biológico e o cultural interagem e se constituem mutuamente, formando uma unidade.

Conceber o homem, tal como o autor, significa entendê-lo como sujeito múltiplo, polissêmico, dinâmico, contraditório, histórico, social. Requer ainda que o percebamos como um sujeito de sentimentos, pensamentos e vontade, historicamente

constituídos em seu contexto ideológico, psicológico e cultural, descartando-se, assim, a idéia de natureza humana universal.

Sobre a aprendizagem, Vygotski a define como atividade biológica, psíquica, histórica e social de apropriação da cultura acumulada pelas gerações humanas (CARVALHO E IBIAPINA, 2009). Ao abordar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal, descrevendo dois níveis de desenvolvimento: o real, referente a ciclos de desenvolvimento já completados, e o potencial, nível que pode ser alcançado por meio da interação com sujeitos mais experientes.

Nessa concepção, promover o desenvolvimento é favorecer situações de aprendizagem, reconhecendo o que já foi alcançado e investindo nas etapas seguintes. González Rey (1995), em relação à aprendizagem, aborda notadamente os aspectos subjetivos inerentes a esse processo. Marca a importância da relação emocional entre os sujeitos, em seu processo de comunicação, e defende a necessidade desse tipo de relação, ou seja, o Outro precisa ser alguém significativo, para que se constitua como fonte de desenvolvimento.

González Rey (2008) analisa o cotidiano escolar e afirma que o afeto, o diálogo, a aceitação do outro em sua diversidade foram desconsiderados por muito tempo no contexto escolar. Embora se reconheça o aluno como um indivíduo carregado de emoções, de experiências sociais, de realizações e frustrações, ele não é tratado como tal. Para esse autor, a aquisição de conhecimentos é apenas um aspecto da educação, que, na realidade, deve ter como objetivo maior promover o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito, ou seja,

O crescimento da pessoa no processo educativo se caracteriza pelo desenvolvimento de sua auto-estima, de sua segurança emocional, seus interesses etc., assim como de sua capacidade para comunicar-se com os outros, aspectos essenciais para que a própria aprendizagem se caracterize como uma função estreitamente vinculada à experiência do escolar e a seus interesses. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.2)

Amaral e Martínez (2006) ressaltam a participação ativa, intencional, consciente e interativa do sujeito, como necessária a uma aprendizagem efetiva e corroboram a importância do Outro, que intencionalmente se propõe a ensinar, na definição das características do processo de aprendizagem.

2.2 A Inclusão na Escola Regular

A escola, como instituição de educação formal, pautou-se sempre pelo estabelecimento de uniformidades, visível com o agrupamento de alunos, baseado em critérios de idade, níveis de desempenho escolar, etc. A proposta de uma escola inclusiva rompe com essas concepções e práticas, e se coloca como escola acolhedora dos alunos, em suas singularidades, cujo alvo maior é a dissipação das barreiras para uma aprendizagem efetiva.

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

2.3 Avaliação contextual: uma perspectiva inclusiva

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

Tierney (1998) afirma que o método mais produtivo de avaliação consiste na observação direta das atividades diárias do aluno, discriminando suas habilidades em uma situação natural de interação com os outros e com o objeto de conhecimento.

Numa perspectiva atual, ressalta-se a necessidade do ensino de construir/avaliar competências, mais do que destrezas ou conhecimentos isolados. Segundo Perrenoud (apud CONDEMARÍN; MEDINA 2005), uma competência é definida como a capacidade de atuar de forma eficaz dentro de uma situação determinada, apoiando-se nos conhecimentos adquiridos e em outros recursos cognitivos. Uma competência integra um conjunto de aptidões, conhecimentos, gestos, posturas, palavras que se inscrevem dentro de um contexto que lhe dá sentido. Assim, o desenvolvimento de

competências requer situações complexas ligadas às práticas sociais dos alunos e ao enfrentamento de situações problemáticas.

É importante ainda considerar a avaliação como processo multidimensional, portanto, devendo ser considerada em diversos planos, o que implica na utilização de várias estratégias avaliativas e na valorização de múltiplas inteligências e estilos cognitivos. Feuerstein (1980), fundamentado em Vygotski, propõe uma avaliação dinâmica, que leve também em consideração a zona de desenvolvimento próximo. Esse conceito destaca as funções cognitivas em processo de maturação e permite anteciper até onde o sujeito pode avançar na solução de problemas mais complexos, quando é apoiada por uma mediação eficiente. A zona de desenvolvimento próximo se modifica à medida em que o sujeito adquire novas habilidades.

Uma mediação eficiente, segundo Feuerstein (1980), requer uma pessoa mais experiente que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento, desafiando-lhe com novos modelos, fazendo sugestões, formulando questões, estimulando a realização cooperativa da tarefa, a fim de que atinja níveis maiores de aprendizagem. Outra contribuição teórica relevante de Feuerstein consiste na caracterização do ato mental como um processo que consta de três fases: entrada, elaboração e saída da informação. Dessa forma, a avaliação inclui o entendimento de como o sujeito adquire a informação, processa-a e a comunica. Os pontos fortes e os de fragilidade devem ser o foco de observação.

De forma semelhante, Lunt (apud BEYER, 2005) propõe uma avaliação dinâmica e que leva em conta o conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento próximo; a crítica à pressuposição de que as habilidades humanas sejam fixas e mensuráveis, desenvolvendo de maneira regular e previsível; o interesse em conhecer o ambiente socioafetivo da criança, buscando formas interativas e contextuais de avaliação; a não consideração do desempenho final do aluno como o foco do processo; e a necessidade de conhecer as singularidades do aluno.

Nesse modelo, convém destacar a importância da avaliação de diferentes contextos, como a escola e a casa. Esse tipo de avaliação busca abarcar os principais espaços onde ocorrem forças interativas na aprendizagem das crianças.

A avaliação do contexto educacional envolve analisar os aspectos filosóficos, dinâmicos e estruturais da instituição e avaliar a ação pedagógica, considerando características do professor, da sala de aula, dos recursos disponíveis, das estratégias metodológicas para o desenvolvimento do currículo e das estratégias avaliativas. O

aluno deve ser avaliado em relação ao seu nível de desenvolvimento e suas condições pessoais; e a família deve ser analisada sob as características do ambiente familiar (condições de moradia, cultura e expectativas de futuro) e sob as variáveis relacionadas ao convívio familiar (relações afetivas, qualidade da comunicação, oportunidades de desenvolvimento).

O processo avaliativo inclusivo deve servir de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário do que tradicionalmente ocorre, Guthke (apud BEYER, 2006, p.31) defende como parâmetro de balizamento da avaliação a variabilidade individual, ou seja, uma avaliação atual do sujeito comparando com o seu desempenho anterior, em vez de compará-lo ao desempenho do outro. A avaliação calcada apenas sobre o conceito de diferenças comparativas entre os alunos não avalia a potencialidade individual e impede uma compreensão mais analítica das condições cognitivas e socioafetivas da criança, o que traz limitações para a função descritiva e prognóstica da avaliação.

Referindo-se à deficiência mental, Vygotski afirma que ela foi reificada “como uma coisa”, e não como um processo, em seu caráter dinâmico. Enfatiza que é importante conhecer não só que deficiência foi identificada no sujeito. O essencial na avaliação é saber que criança tem determinada deficiência, ou seja, qual o lugar que ocupa essa deficiência no sistema de sua personalidade, que tipo de reorganização acontece a partir dela e como a criança domina essa deficiência. Isso demonstra a preocupação que existe com a pessoa que está por trás do rótulo e com as variáveis sociais advindas de sua condição.

Nesse sentido, ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, questionamentos, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão construir ou não no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças, sejam ditas “normais ou com necessidades educativas especiais”.

Sanches (1996) defende que o diagnóstico educativo, que se constitui na caracterização das aquisições e das dificuldades do aluno, deve ser exaustivo, para que a intervenção vá ao encontro das reais necessidades do aluno.

Muitas dúvidas, entre os educadores, pairam sobre o currículo para pessoas com necessidades educacionais especiais. Numa perspectiva inclusiva, para Beyer (2005), o currículo para esses alunos são formulados numa base comum aos demais alunos, já que

o princípio da educação inclusiva é não alijar ninguém das condições gerais de progressão escolar. Portanto, não sofre alteração fundamental, mas as características de aprendizagem dos alunos devem ser levadas em conta.

Coll (1995) menciona que é importante “garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram.” (p.301) Isto implica em dispor de procedimentos e modelos de adequação individualizada do currículo que sirvam para assegurar este equilíbrio.

No caso da deficiência mental, por exemplo, há limitações importantes no sujeito, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como também nas habilidades conceituais, sociais e práticas. É importante ressaltar, nesse sentido, a importância da cultura da qual o sujeito faz parte, que pode influenciar oportunidades, motivação e desempenho das atividades adaptativas.

Na avaliação do comportamento adaptativo do sujeito, devemos considerar como habilidades conceituais importantes, as habilidades do sujeito na sua vida em comunidade, os conceitos de linguagem e habilidades acadêmicas funcionais, além de habilidades que envolvam saúde e segurança. Como habilidades sociais significativas, destacamos a responsabilidade pessoal-social, a interação com as pessoas e com as instituições, a comunicação que estabelece; e como habilidades práticas, ações que envolvam autocuidado, vida doméstica e trabalho.

É importante que, na avaliação em cotidiano escolar, sejam considerados os seguintes aspectos: Há oportunidades de desenvolvimento físico que incluem coordenação visomotora, habilidades motoras finas e amplas? Há oportunidades de desenvolvimento cognitivo (experiências sensoriais, representação do mundo por imagens e palavras, raciocínio lógico)? São desenvolvidas atividades que promovem o desenvolvimento socioemocional, relacionado à confiança, autonomia, identidade? Como se caracteriza a interação com professores e com colegas de sala? Como é a participação do aluno em situação de decisões educacionais? Quais estratégias o sujeito utiliza na resolução de problemas? Participa das atividades de recreação? Faz escolhas e toma iniciativas? Incorpora preferências pessoais na sua rotina na escola? Usa estratégias de autocontrole?

Julgamos necessário examinar o desempenho do indivíduo em relação aos outros da mesma faixa etária e em relação ao seu próprio desempenho anterior, avaliando ainda

as expectativas e oportunidades da cultura do indivíduo que podem influenciar seu comportamento.

O crescimento e o desenvolvimento do sujeito dependem da avaliação e das estratégias desenvolvidas em relação às necessidades específicas da pessoa, considerando a congruência sujeito-ambiente. Os fatores sócio-culturais podem ter influência positiva ou negativa no desempenho do sujeito. Em relação especificamente da escola, estão incluídos os materiais disponíveis, o contato com as pessoas em relações mediatizadas, valores e atitudes.

Falar de avaliação desperta-nos para outra importante temática: o planejamento. Segundo a AAMR (2006), o planejamento deve ser concentrado na pessoa, com ênfase no desenvolvimento de relacionamentos sociais, oferecendo-lhe mais oportunidades de participação na vida da comunidade; e nas preferências, talentos e sonhos do indivíduo, em vez de focar as limitações.

Nesse trabalho, gostaríamos de ilustrar o tema fazendo referência à Resolução CME/THE N° 003 de 15 de abril de 2010, que fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Teresina-Piauí. Nesse documento é assegurada a universalização da educação inclusiva, que possibilita o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças em escolas regulares, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades educacionais.

O Sistema Municipal de Ensino, da cidade de Teresina, deve matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em escolas da Educação Básica e ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em interação com a família e a comunidade. A Resolução prevê que os alunos com necessidades educacionais poderão ingressar, a qualquer tempo, na Educação Básica, devendo a escola avaliar suas necessidades e possibilidades, inserindo-o no ano escolar adequado.

Dentre outros aspectos, as escolas públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino devem assegurar, progressivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos flexibilizações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos; metodologias de ensino acessíveis, 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.

Outra recomendação importante na referida Resolução diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico, relativo à Educação Especial, que deve prever e prover temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir, em tempo maior, o currículo previsto para os períodos escolares.

De forma específica em relação ao processo avaliativo, consideramos importante o artigo da Resolução que orienta a avaliação do rendimento escolar como contínua, cumulativa e descritiva, devendo levar em consideração as adaptações curriculares necessárias à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os aspectos básicos de socialização. Orienta ainda que a avaliação descritiva seja transformada em uma nota, considerando as habilidades adquiridas pelo aluno, comparando com a avaliação diagnóstica inicial e as sucessivas avaliações.

Considerações finais

Minimizar a importância das relações sociais e históricas que poderiam explicar as patologias ou dificuldades de aprendizagem, evidenciando apenas o indivíduo (ou a sua família), decorre de uma ideologia neoliberal que analisa e discute os comportamentos e relações humanas de forma particularizada, não contribuindo para o entendimento do homem em sua totalidade.

Através da Teoria Histórico-Cultural, vislumbra-se a possibilidade de superar essa análise reducionista, dicotomizada e fragmentada das relações sociais, uma vez que essa abordagem apreende as relações humanas como produto da forma dos homens produzirem a vida e considera o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas.

Não podemos esquecer que, em um indivíduo, as limitações coexistem com as potencialidades. Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários. Com apoios personalizados apropriados, intermitentes ou duradouros, o funcionamento cotidiano da vida da pessoa melhora significativamente.

Uma avaliação dinâmica permite aos educadores ampliar seu repertório de procedimentos e instrumentos, avaliar as competências reais de seus alunos, valorizar a subjetividade do aluno como critério de avaliação, a oportunidade de perceber os

diferentes estilos cognitivos e as múltiplas inteligências e a oportunidade de construir conhecimento pedagógico a partir da própria experiência.

Não podemos negar a tensão que esse modelo de avaliação favorece, principalmente entre professores e o sistema administrativo escolar. Enquanto que os professores tendem a valorizar as especificidades dos alunos, os gestores preocupam-se com números significativos dos grupos, para que possam planejar suas ações. Torna-se necessária, portanto, uma relação dialógica constante no sentido de aproximar objetivos, ressignificar metas e construir, realmente, práticas mais includentes.

Referências

American Association on Mental Retardation – AMMR. **Retardo mental**: Definição, classificação e sistemas de apoio. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMARAL, A. L. S. N.; MARTÍNEZ, A. Aprendizagem e Criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. **Psicologia para América Latina**. Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, v.1, p.8, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: De alunos com necessidades educacionais especiais. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, M.V.C.; IBIAPINA, I.M.L.M. A abordagem histórico-cultural de Vigotski. In: CARVALHO, M.V.C.; MATOS, K. S. A. L. **Psicologia da Educação**: Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2ª ed., Campinas: Alínea, 2008.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: Mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. (p.143-167)

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. IN: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. (p. 35-71)

_____. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Cultural e da Psicologia histórico-Crítica. IN: MEIRA, Marisa E. M. e

ANTUNES, Mitsuko A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (p. 13-78)

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, G.M.B. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Científico-técnica, 1987.

EVALUATION IN CONTEXT: REFLECTIONS IN AN INCLUSIVE SCHOOL HISTORIC-CULTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

The article refers to a literature on the evaluation and its consequences, in regular school, in consideration of students with special educational needs. As it happens, within an inclusive perspective, the assessment of pupils with special educational needs? What are the consequences of evaluation? It is useful for identification of special educational needs of students and for making pedagogical decisions in ordinary schools? What criteria and parameters should be considered in planning the curriculum? We discussed how to conduct the evaluative act, so that the subject is not reduced to the aspects arising from weak functional aspects of disability, and emphasize evaluation as a pedagogical act that should value the different contexts in which he works and must scale appropriately their potential for growth and resilience in school and life in general.

Keywords: Inclusive School. Historical and cultural theory. Evaluation.