

## REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA

**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: socorromendocaibt@bol.com.br

**Teresinha de Sousa Lopes –**

FSA- E-mail: teteslopes@gmail.com

**Patrícia Melo do Monte –**

FSA/CIES- E-mail: patriciamelo2000@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho tem como finalidade levantar a discussão acerca dos parâmetros de avaliação curriculares na Educação Inclusiva. A partir de uma revisão histórica da educação especial versus educação inclusiva, perceberemos uma evolução da integração para a inclusão propriamente dita. Esta evolução deu-se por diversos fatores desde pressões internacionais para consolidação da Declaração de Salamanca como sensibilização de teóricos da área e sua crescente produção científica. Mas mesmo assim, ainda permanece a lacuna no tocante à avaliação do aprendizado da pessoa com necessidade educacional especial (PNEE). Por isso, considerando o pensamento de González Rey, Mitjans Martínez, Vygotski, dentre outros autores, apresentaremos uma proposta de revisão metodológica do processo de avaliação da aprendizagem. Vemos que a necessidade é de compreensão do aluno como um sujeito ativo, reflexivo e emocional implicado em seu próprio processo de aprendizagem.

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

### 1. Introdução

Perpassar o contexto educacional vivenciado hoje significa se defrontar com debates significativos sobre a inclusão escolar. O tema por si só já apresenta elementos relevantes, porém, torna-se ainda mais complexo ao relacioná-lo às políticas educacionais, à situação de escolarização no país e ao caráter excludente da sociedade contemporânea. Juntos esses elementos todos trazem importantes incentivos às discussões sobre o assunto, principalmente no tocante às condições que podem favorecê-lo e como torná-lo viável (MITJANS MARTÍNEZ, 2007).

Anache (2007), em seu ensaio sobre os desafios advindos da inclusão, acrescenta que, para que haja uma educação voltada para o diferente é necessário um amplo

processo de construção e reconstrução do conhecimento em uma sociedade democrática. Incluem-se aqui os valores, ideias, percepções, interesses, capacidades, estilos cognitivos e aprendizagens vivenciados pelas pessoas em interação. São nesses momentos de interações que se evidenciam, também, o preconceito e a discriminação, mais especificamente no ambiente escolar.

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

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (...) O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais (p. 20).

Mitjans Martínez (2007) reflete sobre a inclusão no campo educacional e nos alerta para uma visão restrita da magnitude das mudanças a serem promovidas na escola, tendo em vista a inclusão escolar e suas necessidades educacionais específicas. Ela cita o trabalho no sentido de assegurar a subjetividade social da escola, que se expressa através das concepções, sentidos, crenças e valores, como sendo o maior desafio para a efetivação da inclusão escolar.

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

Um dos principais componentes do currículo escolar é a avaliação da aprendizagem. Segundo Ferreira (2009), por ser uma prática complexa, caracteriza-se como um dos momentos mais difíceis do trabalho docente ao envolver procedimentos

que requerem uma ação conjunta de todos que, direta ou indiretamente, a ela estão ligados. A avaliação deve indicar os caminhos a percorrer para um melhor processo ensino-aprendizagem, embora ainda se encontre muitas vezes dicotomizada, em momentos estanques, sem retorno imediato para a continuidade dessa missão.

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

Imaginemos agora a avaliação na escola regular em contexto de inclusão. É imprescindível que tenhamos a noção de uma avaliação que ocorre de forma individual, pois cada um dos alunos participantes apresentará um ritmo próprio. E para todos eles, individualmente, devem ser estabelecidos objetivos específicos que nortearão uma sistemática de avaliação qualitativa, mais formativa e mais mediadora.

Para que a avaliação alcance suas finalidades, é necessário que se tenha conhecimento do potencial de aprendizagem do aluno e dos avanços que ele alcança com relação ao seu próprio desempenho, sem comparar com o desempenho dos outros. Esse aluno vai requerer atenção especial devido às características de aprendizagem diferentes que apresenta, e não por possuir estrutura mental e qualidade de aprendizagem deficitária em relação aos outros alunos (BOLSANELLO, 2005).

Não há, portanto, como negar a importância e a necessidade de se entender a avaliação no contexto da inclusão educacional, bem como de se desenvolver pesquisas que definam critérios claros e específicos como forma de viabilizar as adaptações necessárias.

O objetivo maior deste trabalho é realizar estudos bibliográficos que propiciem a reflexão com vistas à ação modificadora do processo de avaliação na escola regular, que já se encontra em fase de inclusão de alunos especiais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

## **2. O aluno especial no ensino regular**

A compreensão dos aspectos subjetivos e sociais dos alunos tem sido deixada de lado na medida em que é dada importância apenas aos aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem.

Na escola atual, como será trabalhado neste artigo, não há espaço para reflexão por parte do aluno, não há diálogo entre este e o professor e, conseqüentemente, não existe a construção de novos conhecimentos.

É importante entender a aprendizagem como um processo no qual a reflexão e a produção de ideias são essenciais, o que só se torna possível com o envolvimento emocional do aluno. Assim, o conhecimento não pode ser visto como algo despersonalizado, uma vez que o sujeito irá agregar suas experiências pessoais ao processo de aprender.

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

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

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

Outro aspecto importante que o presente artigo vai tratar sobre o tema da inclusão: a avaliação de alunos com deficiências importantes na escola regular. Isto requer instrumentos, técnicas e equipamentos especializados, a fim de servir adequadamente a todos os alunos.

Além disso, deve-se ter em mente, também, o modo como avaliar esses alunos com deficiências na escola regular. Todos os alunos, com ou sem deficiência, devem ser avaliados de acordo com sua capacidade e habilidades apresentadas. Existe, no ensino atual, uma padronização dessas habilidades, em que o aluno deve atingir determinado

nível, previsto no currículo. O sujeito com necessidade educacional especial que entra na escola regular deve ter uma avaliação que esteja de acordo com a sua condição. Ele precisa ser respeitado na sua diferença, tendo sempre em vista o desenvolvimento de seu potencial.

## **2.1 O sujeito que aprende**

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

A crítica que fazemos a essas teorias seria o fato de terem desconsiderado a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais como sendo bastante relevantes no processo de aprender. Segundo González Rey (2008), a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva e é singular ao sujeito que aprende. E é sobre esta dimensão subjetiva que gostaríamos de discutir.

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

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

Durante o processo de aprendizagem, o aluno desenvolve emoções que pertencem não somente ao ambiente escolar, mas vivencia emoções subjetivadas em outros espaços, nos mais diversos momentos de sua vida. Pontuamos aqui a importância de considerar a complexidade subjetiva do sujeito que aprende, pois essa é inseparável dos sentidos subjetivos desenvolvidos na aprendizagem. A sala de aula deverá, então, transformar-se em um espaço onde permearão dúvidas, hipóteses e uma reflexão crítica a respeito do conhecimento a ser construído.

A fim de extinguir a dicotomia cognição-afeto, motivação e emoção devem passar a ser consideradas intrínsecas ao processo de aprender. “[...] cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo.” (REGO, 1995, p. 122)

Vimos então que o sujeito que aprende nada mais é que aquele que é ativo, reflexivo e emocional, o que conseqüentemente implicará em algumas reflexões acerca de nossas práticas pedagógicas. González Rey (2008) aponta alguns aspectos a serem trabalhados nas atuais estruturas educacionais.

Primeiro, a extinção definitiva da figura do mestre, detentor do conhecimento, por estimular uma postura passivo-reprodutiva de seus alunos. Segundo, as práticas pedagógicas devem propiciar um aluno envolvido com as suas experiências e ideias no processo de aprendizagem. Devemos compreender a aprendizagem como uma prática dialógica, pois este momento de debate em sala de aula estimulará o envolvimento do aluno, propiciando um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. Outro aspecto importante é a avaliação, instrumento que deve cobrir as funções de avaliar, estimular, retroalimentar e favorecer o vínculo professor-aluno. O autor afirma: “Hoje enfatizaríamos também o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, que vai se desenvolver em decorrência do desenvolvimento dos sentidos subjetivos do aluno em relação ao que aprende.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 40)

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

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

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

## **2.2 A escola em tempos de inclusão**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A educação especial pode ser definida como

uma modalidade da educação escolar que visa promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à idade, necessitando de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos. (PNEE-MEC)



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

As pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados. Para que haja uma verdadeira integração professor-aluno, faz-se necessário que professores das salas regulares e os especialistas de educação se impliquem, tendo conhecimento sobre o que é deficiência, quais suas principais causas, características e as necessidades educativas de cada deficiência. Assim, os principais instrumentos viabilizadores da educação inclusiva e integradora estão nos recursos humanos que atuam sobre esta nova ótica do processo de educação.

### **2.3 Avaliação**

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

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

Não são poucas as críticas a este modelo pragmático, mas se constata que elas ainda não conseguiram eliminar essa concepção. Uma prova real de tal afirmativa é

percebida quando olhamos linearmente que, das escolas de ensino fundamental às universidades, o aluno fica a mercê do autoritarismo da avaliação, que contempla a exigência do conteúdo programático conforme imposto pela instituição de ensino e prontamente acatado pelo professor. A utilização deste modelo é prática recorrente e tem o poder de liberar para a série seguinte ou retê-lo.

Hoffman (2005) desenvolve críticas ao modelo comportamentalista de avaliar e propõe o desafio de romper o mito da avaliação. A proposta é feita através de reflexões embasadas na teoria construtivista, sob os pressupostos piagetianos. Segundo Piaget, não há limites e nem fins absolutos relacionados ao processo de construção do conhecimento. Esta premissa é para o teórico a pedra fundamental para que no exercício da pedagogia libertadora, a avaliação seja ampliada, sem um fim em si mesma, seja condutora para a formação moral e intelectual capaz também de transformar o sujeito aprendente a ponto de na construção do próprio aprendizado ele consiga atuar criticamente.

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

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

Ferreira (2002) considera que a grande falha da prática da avaliação está em valer-se prioritariamente da função classificatória em detrimento das demais funções. Em suas considerações, reflete sobre a possibilidade de unir teorias como o humanismo rogeriano e o construtivismo piagetiano. Utopia? Talvez. Mas, é provável que este seja o caminho da avaliação verdadeira, da prática total da educação inclusiva, da observância dos aspectos subjetivos do sujeito aprendente, da relação empática com o diferente.

A necessidade de descobrir outras formas para avaliar é também a necessidade de multiplicar informações capazes de impactar o fazer pedagógico, tornando-o mais

dinâmico, a fim de alcançar o momento em que os atores envolvidos com a educação se permitam sair de fórmulas prontas e redefinem a relação educador-educando. Este avanço repercutirá na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, porque possibilitará a verdadeira inclusão.

Para a Educação Inclusiva, os conteúdos trabalhados em classe devem ter como proposta principal o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas do aluno. Esta proposta sugere ao professor uma avaliação diferenciada que levam em conta as habilidades individuais, respeita o ritmo da aprendizagem considerando limites físicos ou intelectuais.

[...]efetivar a inclusão é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais. (FIGUEREDO, 2002, p.68)

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

O professor é responsável por colocar em prática as adequações ou os ajustes relacionados ao aprendizado e a avaliação. Portanto, espera-se que este profissional tenha o bom senso e a compreensão de que adequações não são permissões para aprovar indiscriminadamente até conduzir o aluno especial para séries mais avançadas, a fim de que ele saia do sistema. O empenho para compreender as diversidades e as dificuldades cognitivas neste processo inclusivo requer profissionalismo que superem inclusive o próprio preconceito sobre as limitações do outro.

### **Considerações Finais**

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: [□http://www.portal.mec.gov.br/seesp□](http://www.portal.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 18 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: [□http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/doc/eduinf\\_esp\\_ref.doc□](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/doc/eduinf_esp_ref.doc). Acesso em: 18 out. 2010.

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

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

GONZÁLEZ REY, F. 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.

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

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre:Mediação, 2005.35ª ed.revista.104p.

JESUS, D.M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis. v.16 (1), p. 37-49, Número Especial 2004.

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

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

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

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

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

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

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

TUNES, E.; BARTHOLO. R. O trabalho pedagógico na escola. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2ª ed., Campinas: Alínea, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Disponível em:  
<[http://www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2010.

## ABSTRACT

This article has the purpose of raising the discussion about the parameters of curriculum evaluation in inclusive education. Starting with a historical review of special education versus inclusive education we will see a development from integration to inclusion itself. This development came about through several factors ranging from international pressure for applying the Salamanca Statement to sensitization of theorists from that area and their growing scientific production. However, there still remains a gap in the learning evaluation of pupils with special educational needs (PSEN). That is why, by considering the ideas of González Rey, Mitjás Martínez, Vygotsky, among other authors, we will present a proposal of methodological revision of the process of learning evaluation. We understand that there is a need to see the student as an active, reflective and emotional subject who is comprised in his or her own learning process.

**Keywords:** Education. Inclusion. Evaluation. Psychology.

## **AVALIAÇÃO EM CONTEXTO: REFLEXÕES PARA A ESCOLA INCLUSIVA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

*Francisca de Jesus Monteiro – FSA- E-mail: [franmonteiro.psic@hotmail.com](mailto:franmonteiro.psic@hotmail.com)*

*Ludmilla Muniz Machado – FSA - E-mail: [ludmillapsicologia@yahoo.com.br](mailto:ludmillapsicologia@yahoo.com.br)*

*Maria da Glória Santos Ferreira – FSA - E-mail: [gloria.ferreira@bol.com.br](mailto:gloria.ferreira@bol.com.br)*

*Maria do Socorro Cardoso Soares Mendonça – FSA- E-mail: [socorromendocaibt@bol.com.br](mailto:socorromendocaibt@bol.com.br)*

*Teresinha de Sousa Lopes – FSA- E-mail: [teteslopes@gmail.com](mailto:teteslopes@gmail.com)*

*Patrícia Melo do Monte – FSA/CIES- E-mail: [patriciamelo2000@gmail.com](mailto: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 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.

**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 conseqüência 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 antecipar 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<sup>o</sup> 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.