

# Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais

Felipe Gustsack\*  
Micheli Katiani Rech\*\*

## Resumo

Procura-se discutir, neste artigo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino, considerando os avanços e impasses diante da capacitação dos profissionais da área, especialmente no que se refere à avaliação. Para tanto, investigam-se as finalidades da avaliação e como esta vem sendo aplicada nas práticas educacionais das redes regulares de ensino. Observa-se que, apesar do progresso na redução das desigualdades, ainda permanecem substanciais diferenças entre os seres humanos que vivenciam o ensino e a aprendizagem nas escolas e que esse fato tem repercussões nos processos avaliativos. Além disso, pôde-se constatar que os conceitos e procedimentos metodológicos, tradicionalmente utilizados para inserir alunos com algum tipo de necessidade especial nas redes regulares, mostram-se inadequados para estes e, tampouco, ajudam os professores a perceberem a relevância da inclusão. As conclusões do artigo apontam para o fato de que a inclusão costuma ser marcada pela descontinuidade, em virtude da tentativa de equilíbrio e harmonização das relações pedagógicas entre os diferentes atores que se envolvem nesse processo, o que resulta em uma valorização centrada sobre as capacidades produtivas e reprodutivas que lhes são socialmente atribuídos e que definem um comportamento-aprendizagem esperados.

Palavras-chave: Inclusão. Avaliação. Amparo legal. Deveres. Direitos.

---

\* Professor do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul; Rua Claudio Manoel, 101, Centro, 96880-000, Vera Cruz, RS; fegus@unisc.br

\*\* Educadora Infantil; professora da rede municipal de ensino de Vera Cruz, RS; pedagoga em formação no Curso de Pedagogia – ênfase em Educação Especial da Universidade de Santa Cruz do Sul; mixikr@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Aprendi que as lágrimas sentidas e até o respeito por quem tem algum tipo de deficiência não têm efeito transformador.

*Claudia Werneck*

A avaliação faz parte do dia a dia de nossa sociedade e aplica-se à qualquer prática, sendo um fator determinante para a continuidade e a qualidade das ações, ainda que não se discutam, muitas vezes, seus critérios e sua legitimidade. Todavia, no campo educacional, em que se trabalha especificamente com a formação humana, avaliar exige um compromisso direto e permanente com a reflexão. Assim, nossa intenção, com este estudo, é discutir a necessidade de ir além, em termos avaliativos, das marcas episódicas, das comparações gerais, das observações esporádicas e registros ocasionais, como determinantes do processo avaliativo na educação. Questionar práticas avaliativas tradicionalmente centradas em atitudes e procedimentos comparativos entre sujeitos diferentes aponta para uma educação inclusiva que nos leva, conforme Hoffmann (2005, p. 15), a “[...] pensar em cada aprendiz de uma sala de aula, acabando com os anonimatos, valorizando-os como sujeitos de sua própria história, assumindo o compromisso, como educadores, de otimizar tempos e oportunidades de aprender.”

A reflexão que propomos parte de uma leitura crítica a respeito da inclusão e da avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino. Entre os diversos aspectos que mobilizaram nosso interesse em debater esse tema, está seu caráter multifacetário e a própria atualidade, especialmente no que diz respeito aos desafios do educador em sala de aula. Ou seja, perguntamo-nos qual tem sido e como poderia ser efetivamente a prática de avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu uma proposta de avaliação para esses estudantes, mas a realidade mostra que ela não é conhecida, tampouco refletida pela maioria dos profissionais que estão atuando nas escolas de ensino fundamental. Assim, nossas reflexões avançam pela especificidade e pela qualidade da capacitação dos professores, no momento de avaliá-los.

Importa esclarecer que não temos, considerando os limites deste estudo, a pretensão de esgotar os debates acerca desse tema, mesmo porque sua complexidade não

permitiria. Buscamos tão somente levantar e debater alguns dos aspectos que consideramos mais pertinentes ao tema, instigando-nos a colaborar com os vários pesquisadores do assunto no aprofundamento, ampliação e divulgação desses conhecimentos.

Nesses últimos anos, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino tem aumentado gradativamente e isso traz maiores inquietações a muitos profissionais da área. Se, por um lado, produziram-se avanços importantes na concepção de desenvolvimento, que levam à necessidade de redefinir o modelo de avaliação, por outro, as práticas e os instrumentos utilizados nesse campo revelam-se claramente insuficientes para fornecer uma resposta educativa apropriada. Diante disso, o que constatamos é que muitos professores deixam a desejar quanto ao planejamento das atividades de sala de aula e, principalmente, quanto à avaliação dos educandos incluídos.

A política de inclusão dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais não consiste somente na permanência física dessas crianças nas escolas, mas tem o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo, assim, que a escola assuma a responsabilidade, criando espaços inclusivos. Nessa perspectiva, incluir não significa que o aluno se molde ou se adapte à escola, mas a escola, consciente de sua função, deve colocar-se à disposição do aluno conforme a necessidade deste.

Afinal, inserir educandos com *deficits* de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. Todavia, ainda hoje, o sentido da inclusão é muito distorcido e o movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais.

A política de educação inclusiva tem pressupostos filosóficos que compreendem a construção de uma escola aberta para todos, que respeita e valoriza a diversidade. Assim sendo, assumir a diversidade pressupõe o reconhecimento do direito à diferença como enriquecimento educativo e social.

## 2 BASES LEGAIS E (IN)CONTINGÊNCIAS PRÁTICAS

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo,

cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado estabelecer também a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Para educadores mais conscientes e com uma formação qualificada, em nosso modo de ver, essas proposições legais são suficientes no sentido de instigá-los no planejamento de atividades e de processos avaliativos que persigam a perspectiva da inclusão. Todavia, o que verificamos no cotidiano escolar é que a inclusão legal não resolve, não ultrapassa as contingências das práticas e isso ocorre por constatações empíricas e reflexões teóricas, em consequência da falta de sinergia entre os diferentes setores e atores sociais que tratam da educação. Ou seja, a educação inclusiva ainda não alcançou as condições necessárias para garantir o cumprimento de tais direitos constitucionais.

Mas, há, ainda, outros documentos que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990a) e ao mostrar consonância com os postulados produzidos na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

A partir da Constituição de 1988 e da LDBEN/1996, cabe à Educação Especial e a seus professores a realização do atendimento especializado aos alunos com necessidades educativas especiais e continuar presente em todos os níveis de ensino – do básico ao superior, como uma modalidade de ensino. Assim, principalmente a formação dos professores especializados precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer, a fim de que desenvolva práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado.

A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada visando atender aos princípios inclusivos. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado às práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer estudante. Apostamos, como tantos ou-

tros estudiosos, no fato de que o conhecimento teórico dos avanços científicos na educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de “ensinar” educandos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular.

Afinal, todos nós sabemos que aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele.

[...] As coisas estão no mundo porém são vistas de acordo com nossas possibilidades intelectuais e emocionais. Nos diversos momentos de nossa vida aprendemos e representamos a realidade de um modo particular, conseqüência de uma certa ordem interna no processo evolutivo do ser humano, que influencia e é influenciado pela história de vida de cada um [...] (BOSSA, 1996, p. 8).

Entretanto, a inclusão não trata apenas de colocar uma criança com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula ou em uma escola. Essa é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós, educadores, aprendemos a lidar com a diversidade, de como lidamos com a diferença, de como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade e nossa ética profissional. Ou seja, relegar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais às contingências do cotidiano escolar é estar agindo e atuando profissionalmente como um cidadão invisível e invisibilizado, cujas ações fazem colar nas crianças essas mesmas características de invisibilização, tornando-as, na prática, iguais à normalidade culturalmente constituída na sociedade.

### 3 POR UMA ESCOLA INCLUSIVA

Pensamos que as práticas pedagógicas e avaliativas contingenciadas pelo contexto escolar recoloca no inconsciente coletivo a ideia de que somos todos

iguais. A consciência da necessidade de inclusão dos diferentes, ao contrário, celebra nossa diversidade e diferenças com o amor, não como sentimento, mas como um “[...] domínio de condutas relacionais através das quais o outro surge como um legítimo outro” (MATURANA, 2000, p. 14) na convivência, implicando atitudes de cooperação, respeito e gratidão. Isso pressupõe pensar o humano em sua identidade sistêmica e que, por isso mesmo, somente pode transformar-se, modificar-se à medida que modificamos no contexto, em nosso caso na educação cotidiana, a dinâmica, também sistêmica, de sua conservação (MATURANA, 2000, p. 32). Com base nesses pressupostos pensamos que a escola precisa estar mais atenta ao fato de que quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo.

Nesse sentido, a inclusão se torna uma oportunidade e um catalisador para a construção de um sistema de relações desejáveis e, portanto, mais humano. Ora, se modificar as práticas dos educadores implica modificar a dinâmica sistêmica em que se conserva sua identidade profissional, precisamos urgentemente repensar a escola e constitui-la em uma perspectiva inclusiva. Para Werneck (1999, p. 153) a definição de uma escola inclusiva é:

[...] o local onde as gerações se encontram, se entendem e se reconhecem como parte de um TODO humano e social indivisível, desenvolvendo juntos a técnica, a intuição, a flexibilidade e a arte de formar, entre si, parcerias indispensáveis para o futuro da nação. Nesse modelo de escola as dificuldades e as limitações (reais, temporárias ou não) de cada estudante, funcionam como estímulo para o enfrentamento dos desafios da vida comunitária, que com certeza transcendem os limites do ensinamento que as salas de aula, hoje, proporcionam aos alunos.

Vale lembrar que durante muito tempo, e ainda hoje em muitos casos cujo número de ocorrências é bem maior do que desejamos, o diferente foi colocado à margem da educação, o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou, então, simplesmente excluído do processo educativo.

Modificar as práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica inovações na forma de o professor e o estudante avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que avaliar significa refletir continuamente sobre o que se faz, onde se faz e porque se faz o que é feito. Elas exigem a negação do ca-

ráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características excludentes das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas conservadoras. A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo com diferentes e diversas possibilidades. Nessa direção, Mantoan (2006, p. 45) afirma que:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma.

Faz-se necessário, então, trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas sejam também capazes de transformar as lógicas de ensino, transformando-se com elas. Afinal,

Na escola todos são atores, mas os professores são atores de “primeiro plano” e, conseqüentemente, devem-se intensificar os esforços para que lhes sejam garantidas as orientações necessárias ao exercício da profissão docente e que, por outro lado, os professores tomem consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e coletivas. (ALARCÃO, 2001, p. 27).

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos, o que implica atualização e desenvolvimento de conceitos e aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio. Também por isso concordamos com Figueiredo (2002, p. 68), quando sugere que para 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.

Trabalhando nessa perspectiva, vale lembrar novamente que toda criança tem direito a uma boa educação, seja ela dita “normal”, seja com alguma necessidade educacional especial. Por isso, é preciso que os professores, especialmente nos momentos de avaliação, aprendam a perceber cada aluno com um olhar diferenciado.

Ainda que muitos professores esperem, durante sua formação seja inicial, seja continuada, algum material de orientação mais específica, o fato é que não existe um manual de como se preparar para fazer inclusão. É preciso fazer. Afinal, como afirma Werneck (1999, p. 178), “incluir é como fazer sexo, beijar na boca. Podemos inclusive ler e decorar [...] Mas só se aprende a amar, amando.” Todavia, é importante que o professor queira e deseje efetivamente trabalhar nesse sentido e não esteja pautado apenas pela esperança do sucesso, pois, se assim for, não estará preparado para enfrentar os desafios da inclusão, especialmente quanto a resultados. Conforme Werneck (1999, p. 28) “Nosso empenho em conquistar para a espécie humana a convivência harmoniosa do TODOS que reúne as cores do arco-íris não deverá ser guiada pela esperança de, no final do caminho, encontrarmos um pote de ouro.”

No que diz respeito especificamente à avaliação, ainda conforme Werneck (1999, p. 198), “Milhares de crianças e jovens brasileiros vêm sendo avaliados através de janelas muito pequenas para a grandeza de suas histórias e de suas promessas como cidadãos.” Ou seja, as instituições de ensino que se abrem para o mundo devem se abrir para “todos” os mundos.

Afinal, se o meu sonho é por uma sociedade mais justa e livre, preciso trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz. Pois a educação é o principal alicerce da vida social. É com ela que podemos construir a chance de ampliar a cultura, de estender a cidadania, de construir saberes não apenas técnicos, mas de convivência. Educar é educar para a sociedade, para as relações; por isso a educação é capaz de ampliar as margens da liberdade humana. Segundo Werneck (1997, p. 42):

Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos. O processo de virar tudo pelo avesso é sustentado pela variedade de comportamentos da espécie humana e das possibilidades que cada um tem de se mostrar em certo momento histórico.

Em uma sociedade marcada por enormes desigualdades socioeconômicas e culturais, a escola desempenha papel fundamental na promoção das condições para a criação de uma cultura inclusiva que ultrapassa os seus limites institucionais. Sua importância consiste tanto no que se refere à formação dessas pessoas, por meio da construção do saber, quanto na criação de um espaço real de ação e interação que favoreça o fortalecimento e o enriquecimento da identidade socio-cultural, inserindo no tecido social sujeitos com atitudes e valores inclusivos.

Assim pois, a inclusão poderá ultrapassar os limites da educação e tornar-se uma marca cultural da sociedade. Contudo, para isso, é necessário um tempo de mudanças desses valores e atitudes que tradicionalmente são mantidos na escola pelos processos avaliativos. Essa mudança, em nosso modo de ver, não vai acontecer com a criação de escolas especializadas em inclusão, ao contrário, terá maior impacto a partir das transformações das escolas comuns. Essa perspectiva, aliás, é apontada como um caminho pelos documentos da Unesco, em especial no programa Educação para Todos, onde se sustenta a crença de que as escolas comuns, uma vez orientadas à inclusão, constituem uma alternativa eficiente e ao alcance de todos para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

#### **4 A AVALIAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE INCLUSIVA**

Acreditamos que a sociedade inclusiva somente será realmente alcançada a partir de uma tríplice e poderosa aliança, onde devemos incluir a família, a escola e também a mídia. Enquanto as instituições sociais trabalharem e assumirem caminhos desarticulados, agirem de forma fragmentada, cada uma lutando exclusiva-

mente pela própria sobrevivência financeira, por exemplo, a inclusão tem poucas chances de vida. “Uma sociedade-humana-brasileira deverá ter por base o homem. E não partes do homem. E não alguns homens.” (WERNECK, 1999, p. 70-71).

Vale lembrar que as mudanças que esperamos da escola passam pela forma como nelas atuamos. Mesmo com tantos indicativos de mudança e sugestões de melhora, existem ainda hoje, entre nós, educadores que exercem uma prática pedagógica e avaliativa totalmente tradicionais, quem não considera as aprendizagens e os tempos de cada um.

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. (FREIRE, 1992, p. 59).

Além de respeitar a individualidade dos educandos, faz-se urgente ampliar a abrangência da avaliação envolvendo, além dos aprendizes, os demais atores do processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, é igualmente importante conhecer aspectos dos contextos familiares e escolares, percebendo e transformando as influências que exercem no referido processo. Então, além de ampliar o recorte do que deve ser avaliado, também devem ser ressignificados os procedimentos de análise e, principalmente, a utilização das informações obtidas.

A avaliação estende-se, portanto, aos diversos âmbitos e dimensões presentes no processo de educação, com ênfase para a escolar, examinados em suas múltiplas e complexas inter-relações. Afinal, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são resultantes da interação do sujeito com os adultos, colegas e amigos significativos, nos diversos contextos de vida (família, escola e sociedade) e com os objetos a conhecer.

Por isso mesmo, avaliar implica, sempre, estar consciente da relação entre quem avalia e o que é, ou quem é avaliado. Como é um equívoco, segundo Maturana (2000), tentar corrigir o ser do educando, cabe ao avaliador apreciar, refletir, analisar determinados aspectos considerados como significativos do fazer dos

aprendizes e não do seu ser. Além disso, essa avaliação precisa ser um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, mas envolvendo todos os agentes educacionais.

A principal finalidade da avaliação é conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou formativo, com as barreiras e anseios da aprendizagem. Sendo esse um processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de aprendizagem, avaliar objetiva identificar não apenas as necessidades educacionais dos alunos, mas também, suas potencialidades. Assim, o processo avaliativo servirá para a tomada de decisões acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades de aprendizagens identificadas. Em outras palavras, avalia-se para conhecer e compreender a dinâmica existente entre todas as variáveis que circunscrevem o fazer do aluno, objetivando-se a melhoria das respostas educativas, de modo a que atendam ao compromisso de desenvolver a cidadania de todos os aprendizes.

Essa abordagem, em nosso entendimento pode ajudar na avaliação de alunos com necessidades especiais que vivem, em seu dia a dia, desafios com inúmeras peculiaridades que interferem em seu processo de aprendizagem, principalmente se não lhes forem oferecidos recursos humanos, materiais e tecnológicos de acesso aos saberes que desejam. Pensamos que conhecer a natureza de suas necessidades, examinando tanto suas dificuldades quanto possibilidades, relacionando-as com o contexto escolar, permitirá a tomada de decisões no que se refere às adequações na resposta educativa das escolas e às ajudas e recursos pedagógicos a que fazem jus. Avaliar na educação inclusiva implica agir com uma dose maior de psicologia aliada à pedagogia.

Nesse sentido, lembramos aqui do que se definiu como avaliação psicopedagógica:

Um processo conjunto de recolha e análise de informação relevante, relativa aos diferentes elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, para identificar as necessidades educativas de determinados alunos ou alunas que apresentam dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes, com relação ao currículo escolar por diferentes causas, e fundamentar as decisões a respeito da proposta curricular e o tipo de apoio que necessitam para progredirem no desenvolvimento das diversas capacidades, assim como também, para o desenvolvimento da própria instituição. (GINÉ, 1997, p. 6).

Considerando os aspectos apresentadas acerca das peculiaridades da avaliação em uma proposta de educação inclusiva, percebemos que muitos profissionais da educação carecem de uma capacitação ou formação continuada. Alguns, inclusive, parecem estagnados, não buscando informações para ensinar adequadamente e, conseqüentemente, avaliar os fazeres dos estudantes em processo de inclusão. Nas escolas, conforme Hoffmann (1996), habituamo-nos a construir pareceres que se limitam a considerar os aspectos atitudinais das crianças, inferindo julgamentos de valor a respeito de tais atitudes e revelando muito pouco sobre o desenvolvimento delas em termos socioafetivos e cognitivos, além de serem breves e superficiais.

Os relatórios de avaliação ou pareceres somente alcançam o seu significado primeiro à medida que ultrapassam a função burocrática para expressar, com objetividade e riqueza, a trajetória vivida por alunos e professores no processo educativo. É nessa perspectiva que os alunos incluídos podem e devem ser avaliados. Segundo Hoffmann (1996), precisamos atentar para o fato de que os relatórios de avaliação constituem documentos significativos às crianças, uma vez que historicizam seus processos de aprendizagem, constituindo-se como bases das suas identidades. Ao mesmo tempo, esses documentos auxiliam o professor para um olhar mais reflexivo sobre os desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limites dos seus alunos, colaborando para que possa participar mais ativamente de suas caminhadas.

Desse modo, no âmbito educacional escolar, a avaliação deve ter sempre a característica de processo, de um caminho e não de um lugar, porque implica uma sequência contínua e permanente de apreciações e de análises qualitativas, com enfoque compreensivo. Por isso, convém evitar as atitudes maniqueístas dos juízos de valores em termos de bom/mau, certo/errado, que descaracterizam os objetivos a serem alcançados pelas crianças quanto às aprendizagens.

Avaliar é preciso, mas com outro enfoque, que não seja o de aferição, seleção, etc., que só fazem limitar ainda mais as possibilidades transformadoras da educação. O que pretendemos destacar aqui é a importância de mudarmos o entendimento acerca das funções da avaliação. Nas palavras de Hoffmann (1993, p. 18)

O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível trans-

formação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela.

A tradicional finalidade de controle, por meio da avaliação como aferição realizada no dia da prova ou dos exames, precisa ser substituída por práticas de contínuas observações, registros e análises, em todos os espaços de aprendizagem, particularmente, na escola. Todavia, considerando-se que os professores, em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação, há que se compreender que avaliem de forma inadequada, ainda que desejando fazer o melhor. Eles próprios mostram-se insatisfeitos e inseguros com o uso de medidas, embora sem saber com clareza, como avaliar, o que avaliar e qual a função da avaliação, inclusive de suas próprias atividades, na prática pedagógica. Não estamos, com isso, culpando esses profissionais pela lentidão das mudanças nos processos avaliativos e transformadores da educação inclusiva. Sabemos que isso se deve a todo um conjunto de valores culturais e domínios de poder com os quais o professor tem pouca ingerência.

Acreditamos, por outro lado, que a escola vem sendo forçada a mudar, assim como os educadores, em virtude do advento das novas tecnologias de informação e comunicação. Diante de um mundo totalmente informatizado, começa a tornar-se inconveniente declarar que não se têm acesso a documentos referentes à avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais. Outro aspecto positivo nessa perspectiva de mudanças está na formação continuada de professores que é mais uma estratégia fundamental para atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico comum e especializado.

A formação de professores para a inclusão escolar não pode se restringir a fazê-los conscientes das potencialidades dos alunos, mas também de suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo. Essas condições dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos, ao planejamento e ministração das aulas, e, conseqüentemente, à avaliação de seus efeitos com os alunos.

Além disso, esses educadores precisam estar conscientes de que a avaliação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem de forma contínua e de que, com ela, procura-se conhecer não apenas os progressos, mas também as estratégias de trabalho utilizadas pelos alunos. Assim, passarão a perceber a ne-

cessidade da utilização de diferentes instrumentos de avaliação, como relatórios semestrais com observações individuais e coletivas, além dos portfólios onde estão contidas todas as observações e construções dos alunos durante a execução das atividades.

Assim, pois, é que poderão explorar toda a capacidade que a pessoa com alguma necessidade educacional especial tem. E, o mais importante, que isso significa não limitar suas criações em produções acadêmicas ou por padrões estéticos, principalmente se esses padrões são definidos por um outro, no caso por ele mesmo: professor.

Outro aspecto que é índice de mudanças no processo de invenção de uma educação mais inclusiva tem a ver com os registros de avaliações. Tradicionalmente, esses registros refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor, tendendo a ficar nebulosos, falsos, uma vez que os códigos até hoje utilizados não permitem uma representação clara, nítida, significativa, do que se observou e do trabalho realizado pelos alunos.

Registros de avaliação exigem exercícios do professor; exercício de prestar atenção nas manifestações dos alunos, tanto escritas quanto orais; exercício de descrever e refletir teoricamente a respeito de tais manifestações, e de partir para encaminhamentos ao invés de permanecer nas constatações. Assim, acompanhar não significa apenas observar todas as ações ou tarefas do aluno para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinado saber, mas, significa sim, responsabilizar-se pelo aprimoramento desse fazer, pelo seu ir além.

Por fim, percebemos que muitos educadores ainda não se sentem engajados em construir uma sociedade inclusiva. Muitos dos medos e dúvidas que os tornam menos engajados poderiam ser sanados ao acessarem uma simples página de documentos ou artigos que apontem caminhos e/ou práticas que viabilizem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Aqui nos colocamos claramente contra essas atitudes de comodidade que ainda fazem parte de nossa realidade. Entretanto, também não afirmamos que as mudanças buscadas são trajetórias claras e sem conflitos, até porque não existe boa educação sem uma dose igual de tensão.

Caminhos com incertezas todos enfrentaremos, mas é preciso acreditar que é possível a construção de uma sociedade inclusiva e a existência generalizada de escolas que acolham realmente o mundo de todos dentro do seu mundo.

Sabemos que para o desenvolvimento de uma proposta de educação inclusiva adequada necessita-se profissionais com formação específica para as atividades docentes. Porém, sabemos também que a formação por si não fornece os meios necessários. É preciso que todos passemos a promover e participar de formações continuadas, empenhando-nos para qualificar-mo-nos como profissionais para o desenvolvimento de uma proposta comprometida com a transformação social e, assim, contribuirmos na transformação da escola e da educação e na formação de todos, trabalhando em conjunto para a invenção de uma verdadeira sociedade inclusiva.

### ***Inclusion and assessment of students with special educational needs***

#### *Abstract*

*We consider to argue, with the present article, the inclusion of pupils with educational necessities special in the regular nets of education considering the advances and the impasses front to the qualification of the professionals of the referring area to the evaluation. So, we investigated which the true purpose of the evaluation and as this comes being applied to the educational practices in the regular nets of education, has observed that, although the progress in the reduction of the inequalities, still remains substantial differences between the human beings that survive the teaching and the apprenticeship in the schools and that this fact has repercussions in the evaluation processes. Moreover, we could evidence that the concepts and methodological proceedings, traditionally used to insert pupils with some type of special necessity in the regular nets, reveals inadequate for these and neither they help the professors to perceive the relevance of the inclusion. Our conclusions point to the fact of which the inclusion is usually to be marked by the discontinuity, due to attempt of balance and harmonization of the pedagogic relations between the different actors who are wrapped in this process, which turns out to be in an increase in value centered on the productive and reproductive capacities that are socially attributed to they that it defines a behavior – apprenticeship waited.*

*Keywords: Inclusion. Evaluation. Legal support. Duties. Rights.*

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASSEDAS, Eulália et al. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAU, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2006.

BOSSA, Nadia Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Unesco, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem; Tailândia: Unesco, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.956/ 2001**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/D3956.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2010.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em 16 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação.** Lei n. 10.172. 2001. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, 2006.

CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL. Portal de pesquisa e aquisição de materiais educativos. Disponível em: <[www.centrorefeducacional.com](http://www.centrorefeducacional.com)>. Acesso em: 10 out. 2008.

FERREIRA, Izabel Neves. **Caminhos do aprender:** uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental. Brasília, DF: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.

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

FREIRE, Madalena. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal; Divisão de Educação Escolar, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GINÉ, Climent. L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs. **Suports**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon; Ed. do Senac, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos.** Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Recebido em 17 de setembro de 2009

Aceito em 17 de novembro de 2009

