

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

*CARVALHO, Francisca Samara Teixeira*

Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicomotricidade Clínica (UFC). Pedagogia (UFC). Membro da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBPC).  
E-mail: ssamarateixeira@yahoo.com.br

*MENDONÇA, Andréia Vieira de*

Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Governo do Estado do Ceará. E-mail: andievm@ig.com.br

*VIANA, Tania Vicente*

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC).  
E-mail: taniaviana@ufc.br

### RESUMO

A Educação Inclusiva consolida os ideais de igualdade na Educação de qualidade para todos e se revela um dos grandes desafios da sociedade contemporânea. A legislação brasileira determina o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares, o que amplia a complexidade da estrutura educacional. O objetivo do presente trabalho é refletir, com base num estudo bibliográfico, acerca das questões relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem, enfatizando a importância da formação do professor a fim de contemplar o público-alvo da Educação Especial incluído no Ensino Regular. Para isso, relaciona questionamentos pertinentes à valorização das diferenças individuais dos educandos; discute a avaliação do ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva e os caminhos da formação do professor na Educação Inclusiva. Conclui indicando a necessidade de formação docente específica com vistas a subsidiar uma avaliação inclusiva da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem. Educação Inclusiva. Formação Docente.



## ABSTRACT

Inclusive Education consolidates the ideals of equality in an education system of quality for all and presents one of the great challenges of contemporary society. The Brazilian legislation determines the access and permanence of disabled people in regular schools, what enlarges the complexity of education structure. Based on a bibliographical study, the purpose of this paper is to think further about assessment, emphasizing the importance of teacher's formation in order to contemplate the audience of Inclusive Education in regular schools. Thus, the paper presents valid issues about the valorization of students' individual differences; it discusses the evaluation of teaching and learning processes based on an inclusive perspective as well as the teacher's formation for Inclusive Education. As a result, it comes to a conclusion concerning the need of an specific teacher's formation for an inclusive assessment.

**Key-words:** Assessment. Inclusive Education. Teacher's Formation.



## 1 Introdução

A conjuntura atual da Educação se caracteriza pela democratização do ensino e estabelece a prática da Inclusão Escolar. Todas as contribuições inovadoras indicam possibilidades na Educação de pessoas com deficiência<sup>1</sup> em salas regulares, registrando um grande avanço no sentido da construção da Educação Inclusiva, compreendida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas onde as necessidades educacionais desses alunos sejam satisfeitas. Todavia, não podemos postergar os direitos a uma Educação adequada e de qualidade, orientada por princípios básicos de igualdade de oportunidades educativas e sociais, que sejam significativas para todos os educandos. A escola precisa mudar: deixar suas práticas excludentes e reconhecer, finalmente, que as pessoas não são categorizáveis, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A importância da escola está agregada a diversos papéis que ela representa na sociedade, e o sistema de avaliação é extremamente relevante em todos eles. Independente da filosofia ou do projeto pedagógico vivenciado, o processo avaliativo faz parte da essência da escola; é elemento catalisador dos grupos que a constroem. A Educação deve enfatizar o ensino, assim como formas e condições de aprendizagem. O educando não deve ser considerado como a origem do problema, nem se deve pressupor

<sup>1</sup> A resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE – atualizou a nomenclatura do regimento interno da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, substituindo o termo “Pessoas Portadoras de Deficiência” pelo termo “Pessoas com Deficiência” (BRASIL, DOU de 05/11/2010, nº 212, Seção 1, p. 4).



que ele tenha que se ajustar a padrões de “normalidade” para aprender. É da escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (JANNUZZI, 2004).

O movimento mundial pela Educação Inclusiva constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando unidos, sem nenhum tipo de discriminação. Beyer (2010) afirma que a melhor proposta educativa é a Educação Inclusiva, apesar disso, é restrita a quantidade das pesquisas científicas que contemplam a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência, no sistema regular de ensino, no Brasil.

A avaliação da aprendizagem destinada ao aluno com deficiência constitui um elemento pedagógico que pode auxiliar ou dificultar a inclusão do aluno na instituição de ensino. Uma avaliação realizada de forma intuitiva se mostra prejudicial, podendo rebaixar as expectativas do professor em relação a esse alunado. Na Educação Inclusiva, as práticas avaliativas de aprendizagem devem diagnosticar as condições cognitivas emergentes, não devendo limitar-se à verificação das capacidades adquiridas (BEYER, 2010; BRASIL, 2001; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005).

De modo geral, a prática educativa e avaliativa da aprendizagem encontradas nas escolas objetivam a verificação do fracasso ou sucesso do aluno. Dessa forma, ainda não acompanha continuamente o desenvolvimento da aprendizagem, verdadeiro objetivo da avaliação em uma relação de natureza educativa. O que se constata no âmbito educacional, muitas vezes, é a reprodução dos valores de uma sociedade em que o aluno com deficiência é estigmatizado e excluído das atividades cotidianas e da convivência social às quais possui o direito (FIÚSA; SANTOS; LIMA, 2008; HOFFMANN, 2005).



A avaliação da aprendizagem é nociva quando acontece como prática classificatória, superficial, que apresenta um enfoque unilateral no fracasso escolar. Esse tipo de procedimento provocará um rebaixamento das expectativas sociais e poderá gerar rejeição social e preconceitos, ocasionando danos ainda maiores para a superação das dificuldades no contexto escolar, visto que esses preconceitos atingem a criança na formação de sua autonomia e particularidades.

Nessa vertente, este estudo problematiza como a escola considera as singularidades da avaliação do ensino-aprendizagem em relação à pessoa com deficiência. Seu objetivo consiste em refletir acerca do processo de avaliação, enfatizando a importância da formação do professor a fim de contemplar o público-alvo da Educação Especial incluído no Ensino Regular.

## 2 A formação docente na perspectiva da educação inclusiva

A Inclusão Educacional é uma jornada que implica a construção de um novo modelo de sociedade, através de transformações que contemplem desde mudanças físicas no ambiente até a concepção e vivência de uma nova prática pedagógica. O sistema educacional contemporâneo inspira um questionamento recorrente em torno da formação de docentes para construir uma escola na perspectiva inclusiva.

O processo de formação docente envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária e epistemológica reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grupos distintos: i) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; ii) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacio-



nados ao campo da prática profissional; iii) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais abrangentes do campo teórico da prática educacional; iv) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social. Essa formação identitária é também profissional. Desse modo, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; LIMA, 2008).

A figura do educador possui responsabilidade inquestionável sobre o sucesso ou fracasso do processo de inclusão da pessoa com deficiência, e, apesar disso, pesam consideráveis defasagens em seu processo de formação, dentre outras questões imperiosas para o aprimoramento de suas funções, que vislumbram desde condições materiais de trabalho até a histórica depreciação que assola suas remunerações salariais (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; MAZZOTTA, 2003; OMOTE, 2004; SASSAKI, 1997; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Com muita propriedade, Beyer (2010, p. 28) observa que:

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Condizente com a perspectiva inédita, surge uma problemática crucial no tocante à formação do professor. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhe-



cimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008).

Apesar dessa garantia legal, Mittler (2003) ressalta que os professores precisam de oportunidades para refletir acerca das propostas de mudança que modificam seus valores e convicções, bem como aquelas que alteram suas ações pedagógicas cotidianas. Os docentes já estiveram submetidos a uma avalanche de modificações no ensino, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É essencial que a inclusão não seja vista como outra inovação.

Novas atitudes e renovadas formas de interação caracterizam o perfil do professor na perspectiva inclusiva, que deve ter, como base para sua atuação, estratégias de ensino e aprendizagem que se preocupem em incorporar a inclusão e suas exigências peculiares. Para Libâneo (2001), a escola precisa assumir que também é seu papel ensinar valores e atitudes, sob o ponto de vista de um comportamento ético, no que se refere à vida, ao ambiente e às relações humanas. É primordial ao educador estabelecer sua prática de maneira condizente com uma sociedade sem preconceitos.

Nessa perspectiva, Pimenta (2002) alerta que os professores, ao participarem de cursos que fomentam uma coerente base teórica articulada à experiência educacional e ao contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos, incluindo propostas que estejam atreladas às reflexões do conhecimento teórico e da atuação pedagógica, possibilitam a promoção de mudanças na qualidade da Educação.

A integração, assim como a inclusão, constituem formas de inserção. A integração, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil, estava baseada no modelo médico da deficiência, que preconizava modificar (habilitar, reabilitar) a pessoa



com deficiência para torná-la apta a satisfazer aos padrões sociais. A integração escolar caracterizou um processo de educar alunos com deficiência e sem deficiência em tempo parcial ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Nesse modelo, a sociedade praticamente cruza os braços, aceitando receber pessoas com deficiência, desde que estas sejam capazes de se moldarem aos procedimentos educativos tradicionais, contornando os obstáculos existentes no meio físico e convivendo com as atitudes discriminatórias, resultado de estereótipos, preconceitos e estigmas. Na prática da inclusão, consolidada na década de 1990, o termo integração é abandonado, uma vez que o princípio inclusivo aponta para uma pedagogia equilibrada, entendendo que as diferenças humanas são habituais e que a aprendizagem deve se ajustar às necessidades de cada aluno, e não o oposto, em que os educandos se adaptam ao ritmo imposto pelo processo escolar (MANTOAN, 1998, 2003; SASSAKI, 1997).

A formação de docentes do Ensino Regular não disponibiliza um cabedal de conhecimentos a serem universalizados em prol da solução de questões múltiplas que pairam sobre o segmento da educação de pessoas com deficiência. Existe, sim, uma necessidade eminente de conhecer, conceber e propagar toda a tecnologia que facilita o rompimento de barreiras entre o socialmente considerado normal e o que não obtém essa consideração social. Porém, não se trata de apenas transmitir informação e recursos aos professores, é preciso empregar esse conhecimento para atuar na realidade e ser um agente transformador dentro das condições específicas de cada educador e sua comunidade escolar (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006).

Na perspectiva da inclusão escolar, a formação de professores do Ensino Regular deve contribuir para o esboço de uma nova arquitetura pedagógica, edificada em diversificadas práti-



cas educacionais, ressignificando, sobretudo, a organização curricular, as metodologias de ensino, o conceito de aprendizagem e a avaliação, de forma a garantir uma concepção e execução de ensino condizente com a proposta legislativa e social de inclusão da pessoa com deficiência. É um momento propício para as escolas regulares romperem com o discurso homogêneo que valoriza e cultua o aluno com excelência acadêmica, nos moldes dos propagados testes psicométricos, em detrimento da educação que, além de aceitar, celebra as diferenças, compreendendo que o olhar inclusivo deve se estender a todo o seu público escolar (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006).

Diante do exposto, os princípios inclusivos devem nortear todo o processo de formação inicial e continuada de professores do Ensino Regular. Com a universalização do acesso à escola e outros espaços de educação não formal trazendo para a sociedade o desafio da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente excluídos, impõe-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem à construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeando novas atitudes.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, redimensiona novos posicionamentos da instituição escolar e proporciona que o ensino se modifique e os docentes aperfeiçoem suas práticas, gerando mobilização em torno de atualização e reestruturação das condições atuais do Ensino Básico no Brasil (MANTOAN, 1998, 2003; MAZZOTTA, 2003; SASSAKI, 1997).

A inclusão não almeja modificar o aluno para que ele possa apenas frequentar a escola regular, mas ao contrário, torna emergente uma trajetória que pontue modificações do modelo escolar vigente pautado em ideais de uniformidade. Cumpre enfatizar a necessidade de transpor barreiras culturais, históricas,



estruturais e arquitetônicas. Cabe um posicionamento de todos os envolvidos no processo educacional e, sobretudo, um professor em consonância com essa nova escola (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; MANTOAN, 1998, 2003; MAZZOTTA, 2003; SASSAKI, 1997).

A formação docente deve constituir-se em esforço intelectual na apropriação de conhecimentos teóricos e estratégias práticas a serem implementados e (re)avaliados na prática inclusiva, sendo a intervenção do professor fundamental no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Nessa proposta, é primordial a ênfase em novas condutas referentes às práticas pedagógicas. A capacitação docente, em sua formação inicial e continuada, consolida-se elemento basilar para o cumprimento das políticas educacionais inclusivas. É papel intrínseco do professor considerar as especificidades pedagógicas do aluno, não dispondo de sua diversidade como um fator de impedimento para a apropriação do ensino de qualidade, conforme preconiza a legislação brasileira (BRASIL, 1988; MAGALHÃES, 2011; NÓVOA, 1997; TARDIF, 2002).

Desenvolver as potencialidades dos alunos implica reestruturar conceitos atitudinais na transformação da esfera escolar em ambiente inclusivo. Além disso, é preciso disponibilizar uma política permanente de reconhecimento e valorização da diversidade, novo desafio que se revela acrescentado aos outros tantos dilemas da escola. Nesse contexto, a avaliação da pessoa com deficiência deve se revestir da função de ampliar a visibilidade sobre o desenvolvimento das potencialidades, redimensionando a capacidade de extrair o significado das vivências escolares e nortear uma ação educacional em que os aprendentes sejam instigados ao crescimento individual de modo holístico. Não existe modelo eficiente e incontestável de escola, professor ou aluno;



existem abordagens, experiências e construções que conseguem superar as barreiras do fracasso, ao executar ações contextualizadas com o compromisso permanente da qualidade, aceitando e valorizando a diversidade humana (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; MAZZOTTA, 2003; OMOTE, 2004; SASAKI, 1997; VYGOTSKY, 1989, 1997).

### 3 Do ato de avaliação ao ato de inclusão

A avaliação educacional sempre foi vista como punitiva e autoritária. A maioria das instituições que elabora provas desempenha esse papel somente com o objetivo de aprovar ou reprovar, o que é equivocado, em se tratando do verdadeiro objetivo da avaliação da aprendizagem, que é a verificação do aprendizado nos alunos e da prática de ensino docente (CARVALHO, 2007; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Uma alternativa viável e necessária para estimular não somente o aprendizado, mas a inteligência dos alunos seria a avaliação diagnóstica, que permite diagnosticar estratégias bem e mal-sucedidas, dificuldades e avanços, fornecendo um *feedback* à reorganização das atividades pedagógicas. Segundo Luckesi (2005), a avaliação diagnóstica é um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para autonomia. Assim, por intermédio da avaliação, o professor pode acompanhar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, monitorar sua prática docente.

Os estudos realizados por Condemarím e Medina (2000, p. 14) mostram como é importante a avaliação da aprendizagem cotidiana na rotina normal da turma. Chamam esse tipo de avaliação de autêntica, pois constitui uma instância destinada a melhorar a qualidade das aprendizagens. Os autores afirmam que:



A avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema. A avaliação deve ser vista como uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre toda vez que um aluno está em contato com a palavra, lê, ouve ou produz um texto, dentro do encadeamento de uma atividade determinada.

Devemos considerar a importância da avaliação da aprendizagem em sala de aula com o objetivo de melhorar a qualidade dessa aprendizagem. Entretanto, a realidade encontrada no cotidiano escolar acaba por prejudicar o desenvolvimento dos alunos de forma geral, principalmente daqueles com algum tipo de deficiência, pois apresentam modos singulares de aprender conforme as especificidades de seu perfil (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

O diagnóstico permite, como processo pedagógico, conhecer o aluno individualmente, oferecendo informações sobre o seu contexto e sua consequente influência para o seu processo de aprendizagem. Na concepção de Luckesi (2005), a avaliação implica uma visão diagnóstica do processo de ensino-aprendizagem. Constitui um meio efetivo para identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno, as deficiências das estratégias de ensino do professor e reorientá-las no sentido de uma melhor qualidade. Desse modo, a avaliação apresenta características opostas aos exames escolares.

Desde os primeiros anos de escolaridade, os alunos com deficiência enfrentam dificuldade de encontrar, no Sistema Educativo Brasileiro, um local de desenvolvimento para as suas capacidades. São acompanhados por práticas tradicionais de ensino e avaliação que se limitam, de modo geral, à classificação normativa e à identificação das fragilidades e dificuldades do



educando, estacionando-o em um determinado nível, sem efetivamente promover o seu aprendizado (BEYER, 2010; FIÚSA; SANTOS; LIMA, 2008).

A inexistência de uma avaliação adequada colabora para validar preconceitos em relação ao aluno com deficiência, que apresenta características complexas diante de suas especificidades na Educação Inclusiva. Constata-se que a influência psicométrica<sup>2</sup>, nos dias atuais, ainda persiste, através de uma avaliação padronizada e classificatória. A aprendizagem do aluno é comumente reduzida a uma estatística diante de padrões pré-determinados, valorizando-se mais o produto do que o processo de aprendizagem (FERNANDES; VIANA, 2009).

A conquista de uma nova cultura avaliativa se faz necessária: mais democrática, atenta à diversidade cultural e individual presente na escola, e atendendo à necessidade de estimular as possibilidades do estudante na apropriação dos conhecimentos. A avaliação, assim, torna-se inclusiva em vez de centrar nas limitações do aluno com deficiência, direito assegurado por legislação nacional e internacional (FERNANDES; VIANA, 2009).

#### 4 Considerações finais

Vivemos um momento de grandes discussões e questionamentos sobre as antigas práticas de ensino e avaliação. Como resultado, surgem novas propostas para a efetivação de uma

---

<sup>2</sup> Os testes psicométricos se fundamentam na teoria da medida, na Psicometria, ou seja, usam números para descrever os fenômenos psicológicos e fazem uso obrigatório da estatística. Os alunos eram supostamente “medidos” em seus testes de escolaridade através dos testes psicométricos de inteligência, pelo desempenho em habilidades de natureza lógico-matemática e linguística, recebendo classificações iguais, acima ou abaixo da média de desempenho correspondente a uma determinada faixa etária (HADJI, 2001).



Educação Inclusiva, em que a diferença e a individualidade do aluno não possam ser ignoradas. No entanto, as ações pedagógicas ainda se encontram inadequadas, demonstrando a nossa compreensão insuficiente ou equivocada sobre o processo de ensino e avaliação para esse alunado, e mesmo uma descrença sobre a sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010).

A importância de se investir em uma avaliação inclusiva, ao invés da ênfase nas limitações da deficiência do aprendiz, reside no fato de que o enfoque passa a ser na potencialidade e na capacidade do indivíduo, de modo a melhor compreender as suas condições cognitivas e psico socioafetivas.

A escola, no contexto da diversidade, requisita, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula, advindas de um educador contextualizado com a proposta inclusiva, em que a formação de professores assume contornos de redimensionamento das práticas pedagógicas, de modo a assegurar uma concepção e execução de Educação em consonância com a proposta legislativa da Educação Inclusiva. Cabe aos programas de formação apresentar mudanças qualitativas que possam disponibilizar novas possibilidades aos educadores, para interagir qualitativamente com a multiplicidade nas salas regulares. É necessário romper com os preceitos que estabelecem uma sequência linear de matérias que culmina na valorização do acúmulo de conteúdos e na valorização das atividades avaliativas classificatórias e excludentes (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A escola, imbuída da função social de formar o cidadão contemporâneo, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, precisa converter paradigmas e preconceitos históricos em



uma concepção holística de seus discentes, que determine o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Nesse percurso, é condição essencial superar a avaliação tradicional rumo a uma trajetória ascendente da avaliação orientada pela constante preocupação em propiciar ao aluno aprender sempre mais e melhor, valorizando, sobretudo, a diversidade humana. Reconhecer o potencial imensurável do crescimento individual e a importância ímpar da convivência de todos os alunos, especialmente daqueles que se sobressaem às deficiências que os nomeiam, significa calcar os caminhos da avaliação em passos de superação e resiliência na edificação de uma sociedade inclusiva (BEYER, 2010, LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MAGALHÃES, 2011).

## Referências

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. *Diário Oficial [da] União* de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4). Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/conade/regimentoInterno.asp>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da educação especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, janeiro/junho 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] União*. Brasília, DF, 1988.



CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CONDEMARÍM, Mabel. MEDINA, Alejandra. *Avaliação Autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DENARI, F. *Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão*. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 35-63.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

FIÚSA, R. A.; SANTOS, E. A. dos; LIMA, A. F. de. Educação Inclusiva em escola excludente: qual o papel da avaliação neste paradoxo? In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, IV, 2006, Fortaleza. *Anais do IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 854-872. CD-ROM.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.



\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, R. C. B. P.(org.). *Educação inclusiva: política e formação docente*. Brasília: Líder Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ser ou Estar: eis a questão. Explicando o Déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OMOTE, S. (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: FUNDEPE, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos. São Paulo – SP: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org). *Saberes pedagógicos e práticas docentes*. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre (RS): ARTMED, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. *Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.



VEIGA, I. P. A. *A Prática pedagógica do professor de didática*. 10ª. São Paulo: Ed. Campinas: Papyrus, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de defectologia – obras escogidas*. V. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

