



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEREZA LIDUINA GRIGÓRIO FERNANDES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
ESTUDO DOCUMENTAL DAS DIRETRIZES OFICIAIS

FORTALEZA-CEARÁ

2010

TEREZA LIDUINA GRIGÓRIO FERNANDES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO
DOCUMENTAL DAS DIRETRIZES OFICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Vicente Viana

FORTALEZA-CEARÁ

2010

TEREZA LIDUINA GRIGÓRIO FERNANDES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
ESTUDO DOCUMENTAL DAS DIRETRIZES OFICIAIS**

Esta dissertação foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

DATA DA APROVAÇÃO: ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Maristela Lage Alencar
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Estadual do Ceará

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu bom Deus, porque a sua palavra profere, a todo instante, ao meu coração e à minha mente: “Tu és o meu defensor e o meu refúgio, o meu Deus em quem esperarei”.

Agradeço à minha família. À minha mãe, Maria Melo Gregório, pela ajuda incondicional e abençoada que sempre tem me dado. Especialmente ao meu pai, Antônio Gregório de Aquino (*in memoriam*), por ter me ensinado a andar pelas veredas da justiça, da ética e, sobretudo, do amor e retidão com os meus semelhantes. Ao meu esposo George Luiz Moreira Fernandes, pela paciência e compreensão da minha distância aos afazeres domésticos. Aos meus filhos Geórgia, Juliana e Lucas pela minha vitória.

Um agradecimento muito especial à minha netinha Letícia Fernandes Martins por ter me dado a oportunidade de ser mais feliz.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação Brasileira, com os quais convivi e aprendi. Especialmente , a professora Tania Vicente Viana, orientadora deste trabalho, por tudo que fez por mim, em todos os momentos da minha trajetória, como exemplo de simplicidade, sabedoria e grandeza de alma.

A minha eterna gratidão à professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães pela confiança, apoio, carinho e amizade que sempre tem me dado.

Agradeço à professora Maristela Lage Alencar , pela inestimável colaboração nos momentos em que sempre precisei.

Agradeço aos colegas do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), pelo incentivo recebido.

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar, em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. Especificamente, intencionou identificar a concepção de avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para esse alunado e reconhecer as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva. Historicamente, verifica-se uma evolução gradual no sentido da exclusão e segregação para a inclusão socioeducacional da pessoa com deficiência. Diante de pressões políticas, sociais e educativas, inúmeras medidas legais foram elaboradas, nacional e internacionalmente, para assegurar o direito fundamental de educação dessas pessoas. A Educação constitui um meio indispensável para combater a desigualdade e promover a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. Para o aluno com deficiência, a avaliação da aprendizagem apresenta características complexas, por causa de suas especificidades. A inexistência de uma avaliação adequada colabora para validar preconceitos em relação a essa população. A finalidade principal da avaliação deve consistir em analisar as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, ponderando acerca dos recursos educacionais necessários em benefício da sua aprendizagem. Nesse sentido, procedeu-se a uma pesquisa de natureza documental, sendo o objeto de estudo constituído por documentos de expressão nacional na área de Educação Inclusiva, que constituem veículo de circulação abrangente entre professores pesquisadores e estudiosos do assunto. Assim sendo, foram analisadas publicações da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão* e *Inclusão: Revista da Educação Especial*, organizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com apoio do MEC, no período de 2005 a 2008. A análise de conteúdo realizada identificou os seguintes temas: i) modelos de avaliação da aprendizagem; ii) objetivos da avaliação da aprendizagem; iii) planejamento da avaliação; iv) instrumentos avaliativos. Os documentos oficiais investigados apresentam uma proposta geral sobre estratégias avaliativas para a Educação Inclusiva, embora enfatizem ações para pessoas surdas e com deficiência intelectual. Consideram a avaliação formativa o modelo mais adequado para a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência na Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Pessoa com deficiência. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate, in documents from *Brazilian Ministry of Education*, guidelines regarding the learning evaluation of students with disability registered in Regular Education. Specifically, aimed to identify the conception of learning evaluation officially recommended for those students as well as recognize the evaluation strategies according to a proposal of Inclusive Education. Historically, a gradual evolution is verified from exclusion and segregation to the socioeducational inclusion of people with disability. After political, social and educational pressures, countless legal measures were elaborated, national and internationally, to assure the fundamental right to education for those people. The Education constitutes an indispensable way to combat inequality and to promote the social and education inclusion of people with disability. For students with disability, the learning evaluation presents complex characteristics, because of their specificities. The inexistence of an appropriate evaluation collaborates to validate prejudices against that population. The main purpose of the learning evaluation should consist of analyzing the potentialities of development and learning of the students with disability, thinking about the necessary education resources in benefit of their learning. In that sense, it was proceeded a research of documental nature, and the object of study was constituted by documents of national expression in the area of Inclusive Education, with circulation among teachers and searchers of the subject. Therefore, publications of the Collection *Saberes e Práticas da Inclusão* and *Inclusão: Revista da Educação Especial*, organized for the *General Office of Special Education* with support of *Brazilian Ministry of Education*, from 2005 to 2008, were analyzed. The content analysis accomplished identified the following themes: i) models of learning evaluation; ii) objectives of learning evaluation; iii) planning of the evaluation; iv) evaluation instruments. The investigated official documents present a general proposal about evaluation strategies for Inclusive Education, although they emphasize actions for deaf people and people with intellectual disability. They consider the formative evaluation the most appropriate model for the learning evaluation of people with disability in Inclusive Education.

KEY-WORDS: Learning evaluation. People with disability. Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

1	QUADRO 1 - Distribuição dos temas da coleção <i>Saberes e Práticas da Inclusão</i>	96
2	QUADRO 2 - Distribuição dos artigos da revista <i>Inclusão: Revista da Educação Especial</i> ..	97
3	QUADRO 3 - Distribuição dos documentos <i>Saberes e Práticas da Inclusão</i> com os temas propostos.....	100
4	QUADRO 4 - Temas de análise dos documentos <i>Saberes e Práticas da inclusão</i>	102
5	QUADRO 5 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Saberes e Práticas da Inclusão</i> com suas respectivas frequências no tema 1.....	103
6	QUADRO 6 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Saberes e Práticas da Inclusão</i> com suas respectivas frequências no tema 2.....	105
7	QUADRO 7 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Saberes e Práticas da Inclusão</i> com suas respectivas frequências no tema 3.....	111
8	QUADRO 8 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Saberes e Práticas da Inclusão</i> com suas respectivas frequências no subtema 3.1.....	120
9	QUADRO 9 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Saberes e Práticas da Inclusão</i> com suas respectivas frequências no tema 4.....	121
10	QUADRO 10 - Distribuição dos documentos <i>Inclusão: Revista da Educação Especial</i>	127
11	QUADRO 11 - Distribuição dos artigos dos documentos <i>Inclusão: Revista da Educação Especial</i>	128
12	QUADRO 12 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Inclusão: Revista da Educação Especial</i> com suas respectivas frequências no tema 1.....	128
13	QUADRO 13 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Inclusão: Revista da Educação Especial</i> com suas respectivas frequências no tema 2.....	132
14	QUADRO 14 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Inclusão: Revista da Educação Especial</i> com suas respectivas frequências no tema 3.....	136
15	QUADRO 15 - Distribuição das categorias dos documentos <i>Inclusão: Revista da Educação Especial</i> com suas respectivas frequências no tema 4.....	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CENÁRIO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	15
1.1 A pessoa com deficiência no mundo ocidental	16
1.2 A pessoa com deficiência no Brasil.....	24
1.3 A pessoa com deficiência no Ceará.....	29
2 DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	34
2.1 Os paradigmas da Educação Especial	35
2.2 Educação Especial e inclusão: desafios e contribuições	40
2.3 O discurso e a prática da inclusão	45
3 OS CAMINHOS LEGISLATIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	50
3.1 A legislação internacional	50
3.2 A legislação nacional.....	54
4 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	61
4.1 Histórico da avaliação da aprendizagem	62
4.2 Da avaliação classificatória à avaliação formativa	68
4.3 Avaliação das diferenças	77
5 METODOLOGIA.....	90

5.1 A pesquisa documental.....	91
5.2 Documentos estudados	95
 6. ANÁLISE DOS DADOS	 100
6.1 Documentos oficiais do MEC.....	100
6.2 Temas de análise dos documentos <i>Saberes e Práticas da Inclusão</i>	101
6.2.1 Tema 1: Modelos de avaliação da aprendizagem.....	102
6.2.2 Tema 2: Objetivos de avaliação da aprendizagem.....	105
6.2.3 Tema 3: Planejamento da avaliação.....	111
6.2.4 Tema 4: Instrumentos avaliativos.....	121
6.3 Temas de análise dos documentos <i>Inclusão: Revista da Educação Especial</i>	126
6.3.1 Tema 1: Modelos de avaliação da aprendizagem.....	128
6.3.2 Tema 2: Objetivos de avaliação da aprendizagem.....	132
6.3.3 Tema 3: Planejamento da avaliação.....	136
6.3.4 Tema 4: Instrumentos avaliativos.....	140
 CONCLUSÃO.....	 144
 REFERÊNCIAS	 148

INTRODUÇÃO

A valorização crescente atribuída à avaliação da aprendizagem vem gerando, nas últimas décadas, a permanente necessidade de mudanças nas práticas avaliativas por parte dos profissionais da Educação. Nesse sentido, torna-se mais importante procurar compreender uma forma de proporcionar investigações e intervenções mais eficientes para a aprendizagem, do que simplesmente registrar o sucesso ou fracasso escolar do aprendiz (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2005).

Na escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), a lentidão e/ou a presença de comportamentos que se desviam dos padrões convencionais são frequentemente apontadas como responsáveis por seu fracasso escolar. As pessoas com NEEs podem apresentar impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, condições que, em interação com diversas barreiras arquitetônicas e atitudinais, podem restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade. Como demonstram NEEs variadas, exigem, portanto soluções diferenciadas, com vistas ao pleno desenvolvimento de suas capacidades (FÁVERO, 2007).

As políticas educacionais brasileiras incluem algumas ações prioritárias em seus programas, com o objetivo de promover a inclusão escolar desse alunado, através de sua participação em classes regulares, classes de recursos, sala especial e escola especial. Para esse propósito, constituem elementos fundamentais o material didático-pedagógico adequado - conforme as necessidades específicas dos alunos - e a eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas (ANDRÉ, 1999; UNESCO, 1999).

Conforme a política de inclusão, o sistema de ensino deve proporcionar: i) integração/inclusão do aluno com NEEs no sistema regular de ensino e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ii) ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; iii) melhoria da qualificação dos professores do Ensino Fundamental para essa clientela; iv) expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais; v) sensibilização dos demais alunos em geral para a integração, adaptações curriculares e qualificação dos professores; vi) produção de livros e materiais pedagógicos adequados para

as diferentes NEEs; vii) adaptação das escolas para que os alunos com NEEs possam nela transitar e viii) oferta de transporte escolar adaptado (UNESCO, 1999).

Na hipótese de não ser possível o atendimento educacional especializado durante a Educação Infantil, devem-se identificar as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental. Contudo, a intervenção precoce é desejável, sendo capaz de reduzir ou prevenir significativamente as variadas formas de deficiência, assegurando uma vida mais independente e socialmente produtiva.

Em relação às crianças com altas habilidades/superdotação, a identificação considerará o contexto socioeconômico e cultural em que deverá ser feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas à verificação da intensidade, frequência e consistência dos traços ao longo do seu desenvolvimento.

Alunos com NEEs são amparados por legislação nacional e internacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, nº. 9394/96), em seu capítulo V, art. 58, aborda não apenas a permanência física dos alunos com NEEs junto aos outros educandos, mas revela uma nova concepção sobre a educação e inclusão desses sujeitos: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores¹ de necessidades especiais” (BRASIL, 2001, p. 12).

Após a Conferência de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a Educação Especial passou a ocupar posição de relevo na literatura e na mídia, provocando reflexões e debates sobre o movimento inclusivo. Importa referir que o direito ao acesso e a permanência de alunos com NEEs na escola regular encontra sua expressividade na Declaração de Salamanca (1994), documento internacional que impulsionou diversos países, reconhecendo a necessidade e a urgência da inclusão de crianças, jovens e adultos no sistema educacional (BRASIL, 1994).

A Educação inclusiva instiga reflexões também no que se refere à avaliação da aprendizagem, mas ainda se observa uma significativa escassez de literatura nacional e,

¹ O termo “portador”, anteriormente utilizado para designar as pessoas com NEEs, tem sido evitado na literatura especializada mais recente, em virtude sobretudo de sua impropriedade, pois quem porta algum objeto ou condição, pode deles se desvencilhar (SÁ, 2009).

consequentemente, de ações pedagógicas adequadas nesse sentido. Para o aluno com NEEs, a avaliação apresenta características complexas, diante de suas especificidades. A inexistência de uma avaliação adequada colabora para validar preconceitos em relação a essa população. Para Alencar (2003), o próprio termo “deficiente” define o sujeito em função do déficit, constituindo uma barreira social para a legitimação e progresso de sua capacidade de realização.

A prática tradicional da avaliação da aprendizagem, tem se mostrado prejudicial a todos os alunos, com ou sem NEEs, visto enfatizar o desempenho escolar como um produto, em detrimento de uma compreensão processual do ato de aprender. Urge, portanto, a transformação da cultura avaliativa, através de uma reflexão crítica sobre democracia e diversidade, com o objetivo de ensinar e avaliar para o desenvolvimento pleno do aluno (ANDRÉ, 1999; KASSAR, 1999).

A cultura do exame tem favorecido a classificação e exclusão dos alunos, desviando-se do objetivo educacional de avaliar e promover a sua aprendizagem. As consequências tornam-se mais graves em relação aos estudantes com NEEs, que solicitam intervenções pedagógicas diferenciadas. Cumpre ressaltar que, apesar da existência de sólido aparato legal, nacional e internacional, ainda constata-se elevados índices de exclusão social desses educandos (CHAPELLINI; MENDES, 2002; CAMPOS; OLIVEIRA, 2005; LUCKESI, 2005).

Estudos sobre a avaliação da aprendizagem para alunos com NEEs configuram um meio válido para refletir e transformar a realidade escolar em tempos de Educação Inclusiva, com vistas à melhoria da prática docente e da aprendizagem dos alunos. Entretanto, constata-se uma significativa escassez de literatura especializada nesse sentido, negligenciando-se, dessa forma, a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (BEYER, 2006).

Deve-se salientar que as desigualdades sociais existentes no Brasil repercutem decisivamente nas áreas de Educação e Saúde, constituindo mais um obstáculo para uma proposta de Educação Inclusiva. Nesse sentido, pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem permitirão a coleta e a organização de informações sistematizadas para melhor fundamentar as intervenções pedagógicas para esse alunado, colaborando para a efetiva concretização da inclusão escolar.

Em minha experiência de treze anos de trabalho na área de Educação Especial, tive a oportunidade de exercer a função de técnica da Equipe da Educação Especial do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE-21), órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-CE) e, anos depois, assumi a coordenação da Educação Especial em Fortaleza, nessa mesma instituição, durante dois anos. Nesse mesmo período, coordenei um Curso de Especialização em Educação Especial, na Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Desse modo, tive a oportunidade de adquirir mais conhecimentos e trocar experiências nessa área durante o acompanhamento pedagógico com professores e profissionais que trabalhavam com essas crianças em escolas e classes especiais e em Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPes) das escolas públicas estaduais.

Diante do meu envolvimento com a Educação Especial, como já havia concluído um curso de Especialização pela Universidade Federal do Ceará (UFC), resolvi aprofundar meus conhecimentos nessa área com um curso de Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Durante essa caminhada como educadora, tenho observado que atuar na área da Educação Especial não é uma tarefa fácil, diante dos inúmeros obstáculos e resistências na inclusão de pessoas com NEEs em escolas comuns, seja pela insegurança dos professores, pelo desrespeito dos governantes no cumprimento das leis ou pela falta de apoio das próprias famílias. No entanto, apesar de todas essas dificuldades, sinto-me motivada para continuar defendendo a causa dessas pessoas, diante dos inúmeros avanços obtidos por esses indivíduos no campo educacional e profissional.

A avaliação da aprendizagem então desponta como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica, a fim de oferecer e avaliar oportunidades de escolarização para os alunos que, por diversas razões, não acompanham o ensino comum. Essas considerações nos conduzem ao problema científico da presente pesquisa: Como se apresentam, nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), as diretrizes para a avaliação da aprendizagem de alunos com NEEs matriculados em escolas regulares?

O objetivo geral deste estudo foi, por conseguinte, investigar, em documentos oficiais do MEC, diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. Especificamente, intencionou-se identificar a concepção de

avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para essa clientela e reconhecer as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva.

O objeto de estudo foi constituído pela análise de documentos da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão* e das publicações dos periódicos *Inclusão: Revista da Educação Especial*, organizados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com apoio do MEC, no período de 2005 a 2008. Esses periódicos apresentam importante expressão nacional na área da Educação Inclusiva. Concentram produção científica na área e constituem veículo de circulação abrangente entre professores, pesquisadores e estudiosos no assunto.

Nesse sentido, o primeiro capítulo aborda o cenário o histórico da pessoa com deficiência. Historicamente, constataram-se variadas dificuldades em lidar com a deficiência – seja de natureza física, intelectual ou sensorial – cujas consequências ainda persistem, indicando haver um longo caminho a ser percorrido para a efetiva inclusão social e educacional dessas pessoas. Sobressaem concepções e práticas sociais segregadoras, porém verifica-se uma gradual evolução histórica no sentido da exclusão e segregação para a inclusão socioeducacional dessas pessoas em âmbito local, nacional e internacional.

O segundo capítulo é dedicado à Inclusão Educacional e elucida que o paradigma inclusivo iniciou uma nova trajetória para a Educação Especial no Brasil e no Mundo. Em meio a equívocos e controvérsias, a fim de se desvencilhar da segregação e consolidar a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência, o processo educacional inclusivo considera as diferenças na aquisição de aprendizagem, atento ao aluno em sua totalidade. É abordada a evolução de paradigmas que marcou a história da Educação Especial, desde a visão clínico-médica até a proposta da Educação Inclusiva.

O terceiro capítulo versa sobre os aspectos legais que serviram de base para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil e no Mundo. Descreve a implementação de medidas oficiais voltadas para o público com NEEs. Trata ainda das finalidades e do impacto da legislação internacional no desenvolvimento de políticas públicas em vários países, no sentido de reconhecer e respeitar o cumprimento dessa legislação. A legislação nacional concebe seus preceitos legais com base nos compromissos internacionais e nos movimentos da sociedade que lutam por igualdade de oportunidades para a pessoa com deficiência.

O quarto capítulo faz uma revisão conceitual da origem e evolução da avaliação da aprendizagem, bem como dos principais teóricos e seus diferentes pontos de vista sobre o

assunto. A avaliação da aprendizagem é de natureza complexa, principalmente tratando-se de alunos com deficiência, que apresentam níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados. A avaliação desses alunos evidencia a necessidade de diferentes alternativas para avaliar, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão escolar.

O quinto capítulo caracteriza a metodologia da pesquisa. Para alcançar os objetivos propostos, procedeu-se a uma pesquisa documental, tendo como objeto de estudo a análise das publicações *Saberes e Práticas da Inclusão* e *Inclusão: Revista da Educação Especial*, organizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com apoio do MEC, no período de 2005 a 2009.

O sexto capítulo reserva-se à análise dos dados da pesquisa. Através da análise de conteúdo, são examinados documentos oficiais com orientações acerca da organização de sistemas educacionais inclusivos e da formação de professores para esse propósito. As categorias verificadas auxiliam a identificar a concepção de avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para as pessoas com deficiência, bem como as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva.

Espera-se, portanto, que o resultado dessa pesquisa documental possibilite um melhor conhecimento das diretrizes oficiais para o processo avaliativo de alunos com deficiência incluídos em salas de aula regular, cooperando para um sistema educacional menos excludente, em que as ações pedagógicas sejam mais consistentes com os direitos previstos e assegurados por lei.

1 CENÁRIO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O caminho da exclusão à inclusão de crianças e jovens com deficiência está diretamente relacionado às características econômicas, sociais e culturais de cada época, de acordo com a concepção vigente da diferença. Ao longo dos tempos, constataram-se variadas dificuldades em lidar com a deficiência – seja de natureza física, intelectual ou sensorial – cujas consequências ainda persistem, indicando haver um longo caminho a ser percorrido para a efetiva inclusão social e educacional dessas pessoas.

Historicamente, sobressaem concepções e práticas sociais segregadoras. Na cultura grega e romana da Antiguidade, a sociedade se mostrava hostil para com os deficientes, que eram escondidos em lugares interditos e ocultos, ou então abandonados e eliminados. Na Grécia Antiga, havia procedimentos oficiais para o abandono ou eliminação das pessoas com deficiência, com previsão, inclusive, da legalidade do aborto e restrição da prole para mães que já possuíssem um filho deficiente. Na Roma Antiga, era oficialmente permitido aos pais que matassem os filhos com deformidade física pela prática do afogamento. O Egito Antigo, entretanto, constituiu uma exceção: a pessoa com deficiência se integrava nas diferentes classes hierárquicas, ocupando, inclusive, posições sociais de relevo (BRANDÃO, 1990, 1992; GUGEL, 2007; GURGEL, 1998; SILVA, 1986).

Na Europa Medieval, os deficientes eram submetidos ao ridículo e à zombaria. A população, de modo geral, concebia o seu nascimento como uma forma de castigo divino. Foram insistentemente perseguidos, julgados e executados pela Igreja Católica. A instituição justificava seus atos com base na concepção do homem como imagem e semelhança de Deus. A pessoa com deficiência, conforme esse juízo, não poderia se assemelhar à divindade, guardando, portanto, estreita relação com o demônio (CARMO, 1991; SMITH, 2008).

A partir da análise científica da Modernidade, a deficiência passou a ser vista como uma condição biológica, que demandava tratamento adequado e reabilitação. Esses indivíduos foram então inseridos em instituições marcadamente assistencialistas e segregacionistas, construídas longe dos centros urbanos e afastadas das famílias, sendo, portanto privados do seu direito à liberdade. A preocupação pedagógica surgiu posteriormente, a partir do século XIX, com a reunião de médicos, religiosos e profissionais a fim de estruturar uma educação especializada, fundamentado em diagnóstico médico, psicológico e pedagógico. Os alunos

com deficiência eram, a princípio, encaminhados para escolas ou classes especiais conforme um modelo ainda segregador. Nos dias atuais, preconiza-se, mundialmente, a inclusão social e educacional desse alunado (MAGALHÃES, 2002; SILVA, 2009; SMITH, 2008).

1.1 A pessoa com deficiência no mundo ocidental

A sobrevivência de uma pessoa com algum tipo de deficiência nos grupos humanos primitivos era, na realidade, impraticável, porque o ambiente físico se mostrava muito desfavorável e essas pessoas representavam, com efeito, um fardo para o seu grupo social. Possivelmente, não conseguiam sobreviver, pois não havia abrigo satisfatório para os dias de calor insuportável e as noites de frio intenso. Não existia, da mesma forma, comida em abundância e assim precisavam caçar para garantir a alimentação diária e guardá-la para a época do inverno, porque ainda não se plantava para o próprio sustento. As tribos se formaram e, com elas, a preocupação em manter a segurança e a saúde dos integrantes do grupo para a sua sobrevivência. Só os mais fortes resistiam e as crianças deficientes eram frequentemente abandonadas (CARMO, 1991; GUGEL, 2007).

Evidências arqueológicas indicam que, no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência se integrava nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, funcionários insígnies, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente no caso de dançarinos e músicos (GUGEL, 2007).

Especialistas do *Oriental Institute Museum of Chicago* revelam que os anões músicos da V Dinastia eram empregados em casas de ilustres funcionários, situação que lhes permitia honrarias e funerais dignos. Desse modo, a múmia de Talchos, da época de Saíta (1150 a.C. a 336 a.C.), em exposição no Museu do Cairo, traz indicações de que ocupava uma posição de destaque na sociedade. Os papiros contendo ensinamentos morais no Antigo Egito ressaltam a necessidade de se respeitar as pessoas com nanismo e outras formas de deficiência.

O Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como *A Terra dos Cegos*, denominação feita por Hesíodo, poeta da Grécia Antiga, porque os egípcios eram constantemente acometidos por infecções nos olhos, que resultavam, muitas vezes, em cegueira². A mais antiga menção a doenças oculares foi escrita entre 1533 a.C. a 1550 a.C. e descoberta em 1872 na Necrópole de Tebas. O documento, denominado *Ebers Papyrus*³, aborda o tratamento e a cura de diversas doenças, sendo listadas vinte patologias especificamente oculares. Em 560 a.C., Heródoto, geógrafo e historiador grego, narrou como Cyrus enviou Amasis para um especialista egípcio em doenças dos olhos, solicitando então o melhor de todo o país (GUGEL, 2007; SILVA, 1986).

Conforme revela a estela votiva que pode ser vista no Museu *Ny Carlsberg Glyptotek*, em Copenhague, Dinamarca, a pessoa com deficiência física exercia normalmente suas atividades na cultura egípcia⁴. Renomada nos meios da Ortopedia mundial, essa pequena placa de pedra já ilustrou livros de história da Medicina, porque retrata um homem socialmente bem posicionado, que apresenta uma evidente deficiência física. É identificado como ocupante de um cargo de grande responsabilidade para a época: porteiro do templo de um dos deuses egípcios.

Nota-se que o porteiro, de cabeça raspada, veste uma túnica de tecido fino, curta e pregueada, parcialmente transparente. Sua perna esquerda apresenta uma anomalia na musculatura e seu pé esquerdo se encontra atrofiado (pé equino), provavelmente devido à poliomielite, segundo a opinião dos médicos atuais. Há evidências de que apresentava dificuldades para andar com segurança, porque leva consigo um longo bastão, apoiado em seu braço esquerdo.

Na Grécia Antiga, valorizavam-se as medidas proporcionais, modelos de uma beleza ideal, admirada até os dias atuais através das estátuas gregas desse período. As esculturas de forma humana adquiriram, além da perfeição das formas, equilíbrio e movimento, tão bem

² Era muito frequente a chamada “cegueira do deserto”, hoje conhecida como tracoma, mal causado pela bactéria *Chlamydia trachomatis*.

³ O papiro é assim intitulado em homenagem ao egiptólogo alemão Georg Ebers, responsável por sua tradução, em 1873. Organizado entre o período de 1536 a.C. e 1534 a.C., o papiro é o mais representativo documento sobre a antiga Medicina egípcia. Nele estão descritas da XIX Dinastia (mais de 1300 a.C.) diversas terapias, informações sobre anatomia, técnicas cirúrgicas e centenas de plantas usadas pelos médicos da época.

⁴ A estela consiste em uma coluna ou placa de pedra, geralmente funerária, em que os antigos faziam inscrições. Essa estela é uma obra resgatada do Egito Antigo, e originária de Memphis. Apresenta sua parte superior côncava, mede 27 cm de altura por 18 cm de largura e sua coloração natural está parcialmente conservada.

representados pela estátua de *Vênus de Milo*⁵. Na cultura grega, entretanto, uma beleza extraordinária não era bem aceita pela população, por ser uma característica própria da divindade. Logo, essa pessoa deveria ser punida, pois sua beleza, nesse caso, constituía uma afronta direta aos deuses. Na mitologia, por exemplo, Narciso era mais belo do que mortais e imortais, sendo desejado por deusas, ninfas e jovens da Grécia inteira. Foi castigado assim a um amor impossível, apaixonando-se pela sua própria imagem refletida na água (BRANDÃO, 1992).

As pessoas com deficiência eram, para os egípcios, de natureza divina e, por causa disso, tratadas com privilégios. Os gregos e romanos, por sua vez, afastavam-nas do convívio social, abandonando-as ou atirando-as em rochedos, por serem associadas a maus presságios. A deformidade, vista como uma condição indigna, um castigo divino para os homens comuns, era considerado, inclusive, um obstáculo à sucessão, como exemplificado na história dos dois filhos mais velhos do rei ateniense Codro: Nileu não aceitou ficar subordinado a seu irmão Médon, porque era coxo (BRANDÃO, 1990).

Na Grécia Antiga, Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, trataram do planejamento das cidades gregas fazendo explícita referência a procedimentos de abandono ou mesmo de eliminação para as pessoas nascidas *disformes*, independentemente de sua condição social.

Com efeito, os filósofos ofereceram as seguintes orientações:

Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (PLATÃO apud GUGEL, 2007, p. 63).

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças. Se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos, deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo; deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (ARISTÓTELES apud GUGEL, 2007, p. 63).

⁵ A *Vênus de Milo* é uma famosa estátua grega que representa *Afrodite*, a deusa grega do amor sexual e da beleza física, mais conhecida por seu nome romano, *Vênus*. É uma escultura em mármore com 203 cm de altura, que data de cerca de 130 a.C., cuja obra é conferida a Alexandros de Antióquia. A estátua se encontra, atualmente, no Museu do Louvre, em Paris.

Dentre os poetas gregos, destaca-se Homero, autor dos poemas *Ilíada* e *Odisséia*⁶. Na *Ilíada*, Homero criou o personagem de Hefesto, o ferreiro divino. Hefesto, ao nascer, foi rejeitado pela mãe, Hera, por possuir uma das pernas atrofiadas. Zeus, em sua ira, o expulsou do Olimpo. Na Terra e entre os homens, Hefesto compensou sua deficiência física, demonstrando extraordinário desempenho em metalurgia e artes manuais.

Esparta, uma das mais notórias cidades-estado da Grécia Antiga, também se mostrou uma sociedade hostil para com os deficientes. Segundo os costumes espartanos, essencialmente militares, os nascidos com deficiência eram eliminados e somente os fortes sobreviviam para servir ao exército. O governo intencionava tornar seus cidadãos modelos de soldados, bem treinados fisicamente, corajosos para a guerra e obedientes às leis e às autoridades. Devido à preocupação com as fronteiras de seus territórios, expostas às invasões bárbaras⁷, principalmente a do Império Persa, houve um avanço considerável das técnicas militares, com métodos disciplinares severos e intensivos, originais para a época (GUGEL, 2007).

De modo análogo à cultura grega, as leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência. Aos pais, era oficialmente permitido matar crianças com deformidades físicas pela prática do afogamento. Contudo, há relatos de que os pais, com efeito, preferiam abandonar seus filhos em cestos no Rio Tibre ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por esmoladores ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados. Estudos históricos revelam haver imperadores romanos com deficiência, principalmente malformação nos pés. São os casos de Galba (Servius Sulpicius Galba, 3 a.C. a 69 d.C.) e Othon (Marcus Silvius Othon, de 32 d.C. a 69 d.C.).

Na Roma antiga, com a difusão do Cristianismo, a prática de eliminação dos filhos nascidos com deficiência principiou a ser combatida. Embora tenham sido severamente perseguidos, e com frequência condenados à morte após julgamento, os cristãos alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. As primeiras organizações assistenciais cristãs se

⁶ A *Ilíada* e a *Odisséia* constituem os mais antigos documentos literários gregos. Sua autoria é conferida a Homero, que acredita-se ter vivido por volta do século VIII a.C., na Jônia (região da atual Turquia). Considera-se que sua origem tenha tradição oral, sendo os versos posteriormente compilados numa versão escrita, no século VI a.C., em Atenas. A *Ilíada* versa sobre a Guerra de Tróia e a *Odisséia*, sobre o retorno de Ulisses para casa.

⁷ A palavra *bárbaro* provém do grego antigo e significa *não-grego*. Era a forma como os gregos designavam os estrangeiros, os povos cuja língua materna não era a língua grega. O império romano também adotou o termo para se referir aos *não-romanos*. Os denominados *povos bárbaros*, na Antiguidade, eram distintos, abrangendo persas, hunos, germânicos, godos e celtas.

ergueram através do esforço dos apóstolos, abrigando enfermos e desvalidos, idosos e indigentes, pessoas com os mais variados tipos de deficiência, que renovavam a esperança de acolhimento, tratamento e mesmo da cura para seus males.

O fim do *Império Romano do Ocidente* (Século V, em 476 d.C.) e o fim do *Império Romano do Oriente*, com a Queda de Constantinopla (Século XV, em 1453 d.C.) delimitam o período histórico da Idade Média, marcado por precárias condições de vida e de saúde, de modo geral. A população ignorante concebia o nascimento de pessoas com deficiência como castigo divino e os supersticiosos atribuíam a elas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos. As crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas; os anões e os corcundas, em especial, serviam como fontes de diversão para os mais favorecidos socialmente. Em palácios e cortes reais na Idade Média e mesmo no período da Renascença, as pessoas com deficiência eram, com frequência, apresentadas como “bobos da corte”, com a função de proporcionar diversão para a realeza. Embora submetidas ao ridículo e à zombaria, eram protegidas e viviam inclusive em melhores condições que as pessoas comuns daquela época (SMITH, 2008).

Por toda a Idade Média, pelo desconhecimento sobre as doenças e suas causas, as pessoas tinham a idéia de que aqueles que apresentavam alguma deformidade física guardavam ligações com o demônio, concepção que pode ser observada em quadros pintados nesse período, conforme esclarece Carmo (1991):

Nesses quadros, tanto os espíritos malignos da hierarquia imaginária de satã, quanto os seres lendários e de comportamento malévolos e desumano são representados por seres monstruosos, os pés deformados, as cabeças enormes ou muito pequenas, as orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, membros retorcidos e, apesar dos esforços eventuais dos grupos religiosos ou mesmo da doutrina cristã, o povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada (p. 24).

Por esse motivo, muitas pessoas com deficiência foram vítimas de perseguição e julgamentos em que eram acusadas de feitiçaria e bruxaria, com a sua consequente execução. Esses atos da Igreja Católica eram legitimados pela compreensão de que o homem seria, à imagem e semelhança de Deus, um ser perfeito, em contraste, portanto, com a situação da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência.

A Idade Moderna testemunhou a passagem de um período de extrema ignorância para um de concepções científicas. Seu início é estipulado no ano de 1453 (Século XV), quando da

tomada de Constantinopla pelos Turcos otomanos, e prossegue até 1789 (Século XVIII) com a Revolução Francesa. O período mais laureado é o que vai até o Século XVI, com o chamado *Renascimento* das artes, da música e das ciências, marcado por ideias humanistas.

Os séculos XVI e XVII, em toda a Europa, foram caracterizados por um grande número de pessoas pobres, mendigos e deficientes. Muitas crianças foram abandonadas, expostas no átrio das Igrejas, deixadas nas portas dos conventos ou depositadas nas rodas dos hospitais⁸. Alguns verdadeiros, muitos falsos, os mendicantes se reuniam em confrarias (organizações), em locais e horas determinadas, para mendigar, com divisão de lucros e cobranças de taxas entre os participantes do grupo. Eram levados para orfanatos, prisões ou instituições onde ficavam em leitos miseráveis, dormindo junto a várias pessoas, independente das condições de saúde que apresentavam. Nesse período, foram fundados hospícios e albergues, por nobres e religiosos, que acolhiam marginalizados e deficientes. A reclusão dessas pessoas era vista como necessária à segurança da sociedade. Crianças pequenas com deficiência poderiam ser compradas nesses asilos e destinadas à mendicância, sendo mutiladas para despertar compaixão e piedade nas pessoas. Quando não tinham mais utilidade, eram abandonadas à própria sorte (SILVA, 2009).

Durante os séculos XVII e XVIII, houve grande desenvolvimento no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais. Havia assistência especializada em Ortopedia para os mutilados das guerras e para pessoas cegas e surdas. Philippe Pinel (1745-1826) argumentou que pessoas com *perturbações mentais* deveriam ser tratadas na condição de pessoas doentes, ao contrário do que acontecia na época, quando eram tratadas com violência e discriminação.

O Século XIX, ainda sob influência das ideias humanistas da Revolução Francesa, ficou marcado na história das pessoas com deficiência. Foi então consolidada a consciência de que, além de abrigos e hospitais, essas pessoas necessitavam, de fato, de uma atenção especializada. Dessa maneira, foram constituídas as primeiras organizações com o objetivo precípua de compreender e estudar as características de cada deficiência. Com esse propósito, difundiram-se orfanatos, asilos e lares para crianças com deficiência física. Organizaram-se, ainda, grupos em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos e na Alemanha.

⁸ Nas *rodas de expostos*, eram abandonadas crianças por mães que não podiam criá-las principalmente devido à pobreza. Mantinha-se a expectativa, criada pela caridade cristã ou motivações de outra ordem, de que as pessoas preservariam e protegeriam os encontrados. A primeira roda com essa finalidade foi identificada em Roma, no ano de 1198 (TRINDADE, 1999).

No início do Consulado de Napoleão Bonaparte, transição do século XVIII para o XIX, o médico Jean Itard (1774-1838), tentou educar um menino com idade estimada entre 12 e 15 anos de idade, conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Foi descoberto, em 1800, por um grupo de caçadores, errando nu pelas florestas de *La Caune*, distrito de *Aveyron*, sul da França, isolado de todo convívio humano. Mudo, aparentemente surdo, alimentava-se de nozes, castanhas e raízes. Emitia grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações, nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava às mãos, andava de quatro e quase como galope quando em grande velocidade. Foi enviado à Paris sob os cuidados da Instituição Nacional dos Surdos-Mudos, sendo a sua guarda confiada ao médico Itard (CARDOSO, 2003; BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000; SMITH, 2008).

Itard, considerado o pai da Educação Especial, investiu grande parte de sua vida na tentativa de educá-lo, apesar de o menino apresentar uma deficiência intelectual⁹ profunda. Seu trabalho deu início a uma nova era, concebendo-se a educação como uma resposta para os problemas associados à deficiência. Nesse sentido, Banks-Leite e Galvão (2000) assinalam como Itard se contrapôs a ideias inatistas do período:

[...] o garoto encontrado em Aveyron é uma entre outras crianças que, abandonada à sua própria sorte e vivendo em isolamento durante anos de vida, entrou tardiamente em contato com o mundo civilizado. Segundo ele [Itard], supondo que tivesse havido alguma tentativa de educação de tais crianças, todos os esforços estariam fadados ao fracasso devido ‘a uma metafísica recém-nascida, *ainda travada pelo preconceito das idéias inatas*, e de uma medicina cujas concepções, necessariamente limitadas por uma doutrina totalmente mecânica, não podiam elevar-se às considerações filosóficas das doenças do entendimento’ (p. 57).

Itard escreveu dois relatórios, em 1801 e 1806, para as autoridades ministeriais de Paris, sobre os resultados de seu empreendimento pedagógico. Contrariando os prognósticos da época, que consideravam o garoto irrecuperável, Itard acreditava que o menino poderia ser educado. O nome para ele adotado, Vitor, é portanto sugestivo dessa vitória.

Outra contribuição importante foi a do médico Edward Seguin (1812-1880), que, influenciado por Itard, criou o *Método Fisiológico de Treinamento* para estimular o cérebro com atividades físicas e sensoriais. Fundou, em 1837, uma escola para deficientes

⁹ A expressão *deficiência intelectual* tem substituído a antiga denominação *deficiência mental*. Conforme a classificação realizada pela *Associação Americana de Deficiência Mental*, em 1992, a deficiência intelectual não é mais considerada como um traço absoluto, mas como um atributo individual em interação com o meio físico e social. O ambiente deve se adaptar ativamente a essa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que necessita em dez áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho (SASSAKI, 2003).

intelectuais, sendo o primeiro presidente de uma organização de profissionais, conhecida como *Associação Americana sobre Retardamento Mental* (MIRANDA, 2003).

Montessori (1870-1956), igualmente influenciada por Itard, ofereceu uma importante contribuição para a Educação Especial, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças deficientes intelectuais - baseado na manipulação sistemática de materiais concretos - utilizado em vários países da Europa e Ásia (MIRANDA, 2003).

Miranda (2003) assinala que:

As metodologias desenvolvidas por esses três estudiosos, durante quase todo o século XIX, foram utilizadas para ensinar as pessoas denominadas idiotas que se encontravam em instituições. Todas essas tentativas de educabilidade eram realizadas tendo em vista a cura ou a eliminação da deficiência através da educação (p. 3).

O século XX proporcionou importantes avanços para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, sobretudo em relação a técnicas e instrumentos de auxílio. Antigos recursos como cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros, foram se aperfeiçoando. A sociedade européia, motivada pelo significativo prejuízo material e social resultante de sucessivas guerras, organizou-se para enfrentar esses problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência.

No período de 1902 até 1912, cresceu, na Europa, a formação e organização de instituições voltadas para preparar a pessoa com deficiência no atendimento às suas necessidades específicas, acreditando-se que o atendimento especializado seria o mais adequado em virtude das peculiaridades de cada deficiência. Foram arrecadados fundos para a manutenção dessas instituições, marcadas por uma preocupação crescente com as condições sanitárias adequadas dos locais onde as pessoas com deficiência se abrigavam. Já se verificava a concepção de que as pessoas com deficiência necessitavam participar ativamente do cotidiano e integrarem-se na sociedade (MAGALHÃES, 2002).

A Segunda Guerra Mundial, liderada por Hitler e ocorrida no período de 1939 a 1945, eliminou - através do Holocausto - judeus, ciganos e pessoas com deficiência. Estima-se que 275 mil pessoas com deficiência morreram nesse período - não somente adultos, mas também crianças. Outras 400 mil pessoas, suspeitas de apresentarem alguma forma de tendência hereditária para cegueira, surdez ou deficiência mental, foram esterilizadas em nome da política ariana de uma raça pura. O triste desfecho da guerra, quando os Estados Unidos lançaram bombas nucleares sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, foi

devastador, deixando graves sequelas nos sobreviventes civis, que precisavam de tratamento médico e reabilitação. As cidades exigiam reconstrução, as crianças órfãs precisavam de abrigo, comida, roupas, educação e saúde.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Europa estava devastada, assim como os países aliados que enviaram tropas para derrotar Hitler. Os adultos sobreviventes das batalhas apresentavam muitas sequelas físicas e mentais. Nesse tempo de reconstrução, instituições voltadas para as pessoas com deficiência se consolidaram em vários países, buscando ativamente alternativas para a sua integração social, como também o aperfeiçoamento de técnicas de auxílio para pessoas com deficiência física, auditiva e visual. Essa proposta, aparentemente humanitária, ainda procurava, contudo, proteger a sociedade daqueles que eram diferentes (SMITH, 2008).

Apesar de se observar uma evolução histórica no que se refere a uma melhor compreensão das características e necessidades da pessoa com deficiência, infelizmente ainda se constata muitos casos documentados de abuso e abandono de crianças deficientes na sociedade contemporânea. As próprias condições infraestruturais de orfanatos e instituições em países em fase de desenvolvimento se apresentam de forma demasiado precária, com elevado número de óbitos infantis (SMITH, 2008).

1.2 A pessoa com deficiência no Brasil

Desde os tempos mais remotos, a história nos mostra concepções e práticas sociais segregadoras em relação à pessoa com deficiência, inclusive quanto à sua educação formal, pois poucos eram os deficientes que participavam de espaços sociais mais amplos, para além dos limites do grupo familiar. A sua exclusão social e educacional é, portanto, verificada desde a Antiguidade. A educação para esse alunado, no Brasil, foi marcada pela descontinuidade das iniciativas oficiais, colaborando para que familiares e segmentos da comunidade se organizassem em associações e lutassem em defesa dos direitos e da cidadania dessas pessoas. Os indivíduos com deficiências múltiplas e/ou graves, em especial, estiveram sempre em situação de maior desvantagem, devido à presença de acentuadas dificuldades de aprendizagem (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

O atendimento educacional para a pessoa com deficiência iniciou-se na segunda metade do século XIX, com a fundação de duas instituições: *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, em 1854 - atual *Instituto Benjamin Constant (IBC)* - e o *Instituto dos Surdos-mudos*, em 1856 - atual *Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)*, ambos na cidade do Rio de Janeiro, na época do Brasil Império. A fundação desses dois institutos representou uma grande conquista para o atendimento das pessoas com deficiência, inaugurando um espaço oficial para a conscientização e discussão sobre a sua educação. No entanto, deve-se assinalar que constituíram iniciativas isoladas e elitistas em uma sociedade escravocrata e agrária, na qual poucas pessoas tinham acesso à escolarização. Embora se parecessem com os institutos parisienses¹⁰, deles se distinguiam por seu caráter nitidamente assistencialista (BUENO, 1993; CARMO, 1991; KASSAR, 1999; LEITÃO, 2008; MAGALHÃES, 2002).

O *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* e o *Instituto dos Surdos-mudos* funcionavam como um espaço voltado para a educação, mas sem o apoio do poder público. Devido a problemas financeiros e disciplinares, passaram a encerrar uma nova finalidade: a de servir como asilo para inválidos e não propriamente como escolas. O atendimento institucional dos cegos e dos surdos, que inicialmente apresentava uma proposta de educação sistemática, transformou-se em uma combinação de escola industrial e asilo. Em troca de moradia e alimentação, os alunos deveriam corresponder com trabalho obrigatório, constituindo assim uma mão-de-obra manual e barata. Para os cegos e surdos que não nasciam em uma situação econômica favorecida, restava, portanto a limitada opção de um trabalho manual e mecânico, mal remunerado, com uma alimentação suficiente apenas para a sua sobrevivência (BUENO, 1993).

Desse modo, a população atendida nessas instituições era constituída por indivíduos marginalizados socialmente: pessoas pobres, de outras culturas, infratores ou pessoas com formas mais graves de deficiência. Através dessas instituições, a sociedade assumia então uma postura segregadora, protegendo-se do deficiente através do seu isolamento. Devido a problemas financeiros e disciplinares, entraram em declínio.

¹⁰ Os primeiros institutos de Educação Especial, os *Institutos Parisienses*, se originaram a partir de asilos e manicômios. O *Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris*, criado em 1760, e o *Instituto Real para Jovens Cegos de Paris*, criado em 1784, comportavam pessoas deficientes que eram retiradas do convívio social e então isoladas nessas instituições. Caracterizavam-se por desenvolver oficinas de trabalho.

Bueno (1993) esclarece que:

As circunstâncias em que esses Institutos foram criados parecem justificar o insucesso, pela deteriorização que sofreram logo nos primeiros anos de funcionamento. O Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), por sua atuação insatisfatória, facilmente transformou-se em asilo de cegos. O Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), logo no ano seguinte de sua criação, teve seu funcionamento suspenso por problemas de ordem administrativa, disciplinar e econômica. Retornou suas atividades somente nove anos depois, quando da reformulação de seus estatutos (BUENO, 1993, p. 87).

No início do século XX, as reformas estaduais de ensino¹¹ legitimaram a face elitista e discriminatória da escola, que isentava a obrigatoriedade de matrícula às: i) crianças e jovens com incapacidade física ou mental; ii) pessoas com doença contagiosa ou repulsiva e iii) crianças economicamente pobres. Pode-se inferir que a criação de classes ou escolas especiais favoreceu, com efeito, a segregação e exclusão dessas pessoas (LEITÃO, 2008).

Na década de 1920, sobressai o nome de Helena Antipoff, psicóloga russa que teve seu trabalho inicial em Minas Gerais, com uma proposta de organização da educação primária na rede regular de ensino, baseada na composição de classes homogêneas, prevendo inclusive a instalação de classes especiais para deficientes intelectuais nas escolas públicas. A partir desse movimento, começa a surgir no panorama mundial, a proposta da *integração escolar*. O princípio da *integração escolar*, na Educação Especial, defende a inserção de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)¹² no sistema regular de ensino, postulando que sejam garantidas as condições necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades (MAGALHÃES, 2002; MENDES, 2001).

As classes especiais passam a ser repensadas, ocasionando mudanças estruturais e culturais na escola para atender as especificidades de todos os alunos, conforme o princípio da integração, concomitante ao da *institucionalização*¹³. Apresentavam a finalidade de auxiliar a pessoa com deficiência a adquirir comportamentos e atitudes socialmente aceitos, porém isolando esses indivíduos em ambientes precários e inadequados (BRASIL, 2002; MAGALHÃES, 2002).

¹¹ *Reforma Lourenço Filho*, em 1924, no Ceará; *Reforma Fernando Azevedo*, em 1928, no Distrito Federal; *Reformas Francisco Campos e Maria Casassanta*, em 1927, em Minas Gerais, *Reforma Anísio Teixeira*, em 1924, na Bahia e *Reforma Carneiro Leitão*, em 1924, em Pernambuco.

¹² Considera-se *Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)* aquela que apresenta impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007d).

¹³ Durante a fase da *institucionalização*, no século XVIII e meados do século XIX, os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais (MIRANDA, 2003, p. 2).

A partir do período pós-guerra, no século XX, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), as instituições voltadas para as pessoas com deficiência se consolidaram em diversos países. Houve debates educacionais nacionais com o objetivo de buscar alternativas para sua integração social e de aperfeiçoar as técnicas de auxílio para as deficiências física, auditiva e visual, com base em um modelo de educação originado a partir da experiência dos países desenvolvidos. Nessa época, a luta pela escola pública se intensificou principalmente em virtude da elaboração do anteprojeto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, que demorou treze anos para ser transformado em lei (1948-1962), sendo apontando como o marco inicial das ações oficiais na área de Educação Especial (GUGEL, 2007; MENDES, 2001).

As primeiras amostras do interesse oficial pela Educação Especial foram as campanhas, que apresentavam características emergenciais: a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (1957), a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão* (1958) e a *Reabilitação dos Deficientes Mentais* (1960), tendo como objetivo a ampliação do atendimento educacional aos deficientes a nível nacional (LEITÃO, 2008; MAGALHÃES, 2002).

No panorama mundial, cumpre mencionar que a década de 1950 foi marcada por discussões sobre os objetivos e a qualidade dos serviços educacionais especiais. No Brasil, verificou-se uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas¹⁴ e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos, que isentavam assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento para as pessoas com deficiência na rede pública de ensino.

Os serviços especiais, em forma de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual em escolas públicas e escolas regulares, foram se diversificando e as classes especiais, destinadas a alunos com deficiência intelectual, no final da década de 1970, passaram a fazer parte do contexto escolar em todo o Brasil. Essas classes foram alvo de críticas, porque não realizavam um diagnóstico adequado da clientela, tampouco formavam

¹⁴ As primeiras classes especiais públicas surgiram pautadas na necessidade de separar alunos *normais* e *anormais* para organizar salas homogêneas. No Ceará, foram criadas a partir de 1973. A classe especial consiste em uma sala de aula, em escola do ensino regular, com espaço físico e modulação adequada, onde o professor de Educação Especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, desde que sejam necessários materiais didáticos específicos, que favoreçam o acesso do aluno ao currículo da base nacional comum (RIBEIRO; BAUMEL, 2003; KASSAR, 1999; ALENCAR, 1980).

adequadamente seus profissionais. Eram organizadas com turmas homogêneas sob a supervisão de uma inspeção sanitária (CARMO, 1991; DOTA; ALVES, 2007; KASSAR, 1999; MAGALHÃES, 2002).

A implantação das classes especiais, em caráter transitório, foi delineada a partir das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (lei nº. 9394/96) no item referente à *organização do atendimento na rede regular de ensino*, como uma das propostas de atendimento às pessoas com deficiência intelectual e surdez. Deveriam ser assegurados os seguintes critérios para sua implantação: (BRASIL, 2005a, p. 52):

- Professores especializados em Educação Especial;
- Organização de classes por Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiência;
- Equipamentos e materiais específicos;
- Adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;
- Atividades de vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.

Nos dias atuais, com a proposta da Educação Inclusiva, as classes especiais estão em processo de mudança, devido à inclusão desses alunos em sala de aula comum, apesar da resistência das comunidades e associações das pessoas com NEEs, especificamente aqueles que apresentam limitações sensoriais.

O atendimento à pessoa com deficiência, na iniciativa privada, teve presença significativa na década de 1930 com a *Sociedade Pestalozzi* e, na década de 1950, com a *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)*, atendendo prioritariamente às deficiências mais graves e, dessa forma, colaborando com essa parcela da população, conforme a opinião de Ferreira (1993) “[...] para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos da cidadania” (p. 32).

Essas instituições especializadas recebiam crianças com deficiência intelectual ou com deficiência intelectual em um quadro de deficiências múltiplas. Apresentavam uma visão multidisciplinar, predominando a área profissional dominante na instituição. Associavam o

atendimento médico aos programas escolares relativos ao Ensino Fundamental e à profissionalização através das oficinas profissionalizantes (FERREIRA, 1993).

Em relação à pessoa com deficiência física, no período colonial Brasileiro, entre os indígenas, não há registros sobre pessoas “aleijadas, cegas, surdas, ou coxas” porque as crianças eram sacrificadas pelos pais após o nascimento. Na população branca, os mutilados e inválidos era decorrentes de maus tratos, castigos físicos ou acidentes de trabalho (SILVA, 2008).

A primeira instituição brasileira para deficientes físicos foi o *Asilo dos Inválidos da Pátria*, na Ilha de Bom Jesus, Baía de Guanabara, no ano de 1868, edificada pelos esforços pessoais de D. Pedro II e destinada a ex-combatentes da Guerra do Paraguai (1864-1870), que retornavam ao país doentes ou mutilados. A Medicina de Reabilitação brasileira ainda não era capaz de atender às necessidades dessa população, mas a urgência de lidar com milhares de feridos em uma guerra em que a tecnologia bélica havia progredido consideravelmente contribuiu com avanços na Medicina no país, no tratamento de doenças infecciosas e traumas provocados pelo combate (SILVA, 2008).

A pessoa com deficiência, no Brasil, também evidenciou uma trajetória histórica da segregação à inclusão educacional, de modo análogo à evolução mundial. As iniciativas de atendimento foram não somente oficiais, mas também organizadas por familiares e segmentos interessados da comunidade (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

1.3 A pessoa com deficiência no Ceará

As primeiras ações educativas para as pessoas com deficiência, no estado do Ceará, voltaram-se para anormalidades na visão, doenças mentais, anomalias físicas e alterações de natureza neurológica - como epilepsia e hemiplegia – em 1953. Intensificaram-se com os casos de cegueira decorrentes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), priorizando os deficientes auditivos e visuais, como já acontecera em outros países. A hereditariedade, a consanguinidade e as alterações metabólicas do organismo foram consideradas como fatores relevantes para a compreensão etiológica dessas moléstias (FERREIRA, 1993; LEITÃO, 2008).

A entidade cearense especializada no atendimento aos cegos, localizada na cidade de Fortaleza, foi a *Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC)*, fundada em 1943, pelo médico oftalmologista Dr. Hélio Góes Ferreira, sem receber, a princípio, apoio de órgãos oficiais. Apresentava o objetivo inicial de prevenção à cegueira e um projeto educacional profissionalizante para os cegos. Implementou, igualmente, o projeto *Bengala Branca*, que tinha como finalidade dar segurança aos cegos durante sua locomoção nas ruas de Fortaleza (LEITÃO, 2008).

Em 1994, a *Escola de 1º. Grau Instituto dos Cegos* foi desmembrada da SAC, passando a ser denominada *Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos*, a única escola pública estadual que atende até hoje alunos com deficiência visual (cegos e pessoas com baixa visão¹⁵), com deficiência múltiplas (cego e deficiência intelectual), surdocegos e videntes no estado do Ceará, funcionando com a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º. ao 5º. ano) nos turnos manhã e tarde.

Com uma clientela oriunda de diversos bairros e municípios do estado do Ceará, pertencente, de modo geral, a segmentos economicamente desfavorecidos, adota um currículo que contempla disciplinas obrigatórias do núcleo comum e disciplinas específicas como: Sorobã¹⁶, Escrita Cursiva, Orientação e Mobilidade (OM), Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), Informática, Educação Física, Psicomotricidade, Hidroterapia, Música, além dos atendimentos da Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

A *Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE)* criou, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o *Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP)*, na cidade de Fortaleza, em 1998. Apresenta o objetivo de apoiar os sistemas de ensino para atender alunos cegos ou deficientes visuais matriculados em escolas públicas e particulares do estado do Ceará, no atendimento educacional com recursos didáticos e pedagógicos para o aprendizado específico desses aprendizes.

O CAP contribui com ações para a formação docente, oferecendo cursos de Braille¹⁷, como também a produção de material didático em Braille para todo o estado do Ceará.

¹² A baixa visão é caracterizada pela impossibilidade de ver à distância devido a alterações decorrentes de lesões ou outras afecções na retina, no nervo óptico ou no campo visual mesmo após intervenção cirúrgica ou tratamento (SÁ, 2008).

¹⁶ Instrumento de calcular utilizado pelos deficientes visuais/cegos.

¹⁷ O Sistema Braille é um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França, em 1825, por Louis Braille, um jovem cego (BRASIL, 2001a).

Propicia, da mesma maneira, suporte pedagógico aos professores que trabalham com *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*¹⁸.

Em 1961, a SEDUC-CE criou o *Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES)*, adotando a metodologia do *Oralismo*, em que se priorizava a fala, por ser a proposta mais aceita na época, permanecendo dessa forma até 2001. O ICES é a única instituição pública estadual do Ceará destinada exclusivamente ao atendimento da pessoa surda. O currículo e a carga horária obedecem aos mesmos critérios de uma escola regular, adaptados às necessidades específicas do aluno surdo. A partir de 2002, o ICES incluiu a *Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*, como primeira língua, conforme a proposta bilíngue, passando a fazer parte do mapa curricular da escola e sendo ministrada por instrutores surdos (ABREU, 2005; ALENCAR, 1980; LEITÃO, 2008).

O *Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)* é uma instituição de formação continuada, criada em 2004, que presta serviços a: alunos surdos matriculados nas escolas públicas municipais, estaduais e da rede privada de ensino; familiares desses alunos; estagiários de cursos de magistério (de nível médio ou superior); profissionais da área de saúde; professores e comunidade em geral, no sentido de socializar informações sobre a educação dos surdos, divulgar e propiciar o atendimento às suas necessidades e suas diferenças.

Desse modo, possibilita tornar conhecida e utilizada a LIBRAS como primeira língua do surdo e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, além de tornar a educação desses alunos responsabilidade das escolas públicas através da formação continuada dos professores. Divulgar a cultura surda e desfazer mitos sobre a surdez também é uma das importantes atribuições do CAS e, para tanto, realizam-se palestras e seminários, envolvendo a comunidade em geral (surdos e ouvintes), bem como profissionais das diversas áreas.

Assim, o CAS é resultado de um trabalho de parceria da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) com as Secretarias de Educação dos estados brasileiros, com o intuito de garantir, aos sistemas de ensino, profissionais capacitados para atuar com alunos surdos. Essas ações estão em consonância com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), que tem como objetivo assegurar a

¹⁸ Considera-se *Atendimento Educacional Especializado (AEE)* o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no Ensino Regular (BRASIL, 2008b).

inclusão escolar de alunos com deficiência. A partir dessa perspectiva, o CAS visa apoiar os sistemas de ensino, como também propiciar a formação dos professores em LIBRAS, que irão atuar no AEE das escolas públicas, com os alunos que estão incluídos no ensino comum para a promoção da sua aprendizagem.

Esses espaços educacionais possibilitaram a retroalimentação e o redimensionamento das ações educacionais aliadas ao crescimento intelectual e à inclusão dos alunos com perdas sensoriais, de acordo com as determinações da *Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva elaborada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC)* (BRASIL, 2008a).

A sociedade cearense também se preocupou com as crianças e jovens deficientes intelectuais. Depois de uma iniciativa frustrada de criação do projeto *Instituto de Proteção e Assistência às Crianças Anormais*, em 1949, foi inaugurado o *Instituto Pestalozzi do Ceará*, em 1956. Destinada à educação de alunos com deficiência intelectual, foi concebido com o propósito de escolarizar essas crianças, o que não estava acontecendo na rede de Ensino Regular. Alguns anos depois, em 1978, a associação inaugurou a *Minha Escola Profissionalizante*, para alunos maiores de dez anos de idade, que frequentavam atividades em oficinas pedagógicas (KASSAR, 1999; LEITÃO, 2008).

Em 1965, durante a *I Semana Nacional do Excepcional* promovida em Fortaleza pela SEDUC-CE, criou-se a *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Fortaleza (APAE de Fortaleza)*, destinada à educação de pessoas com deficiência intelectual com idade a partir de dez anos, oferecendo prioritariamente atividades em oficinas pedagógicas (LEITÃO, 2008).

Os serviços prestados através da Pestalozzi e da APAE se direcionaram aos alunos mais comprometidos, ficando os demais sob a responsabilidade das classes especiais, criadas em escolas públicas estaduais, que também agrupavam crianças com deficiência intelectual e surdez em classes homogêneas. Nesse sentido, uma parceria entre setores públicos e privados apresentou-se como necessária para o desenvolvimento de alunos com NEEs.

Os deficientes físicos também tiveram seu espaço no cenário cearense com a criação da *Associação Beneficente Brasileira de Reabilitação (ABCR)*, seguindo o exemplo do modelo da *Associação Beneficente Brasileira de Reabilitação (ABBR)*, do Rio de Janeiro. Foi

criada em 1954, pelo padre Arimatéia Diniz e pelo Almirante José Cabral de Araújo, ambos com limitações físicas.

Leitão (2008) admite a importância dessas instituições, mas questiona a qualidade das suas ações pedagógicas. Em sua reflexão, essas iniciativas constituíam formas válidas para reduzir a marginalização das pessoas atendidas, que aprendiam a executar tarefas do cotidiano, como alimentar-se, vestir-se, locomover-se, dentre outras. Porém o ensino era realizado através de treinamentos repetitivos e condicionantes.

Entre 1948 e 1961, medidas como a criação dos *Conselhos Estaduais de Educação* e a cooperação financeira assegurada por lei às escolas privadas influenciaram a Educação Especial. Segundo Mendes (2001), no período de 1950 a 1959, houve uma grande expansão do número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual no país; 190 estabelecimentos de ensino especial, no final da década de 1950, a maioria era pública e em escolas regulares. A partir de 1958, o MEC começa a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas.

Conhecendo e contextualizando o cenário da pessoa com deficiência, desde os primórdios até a atualidade, verifica-se uma gradual evolução histórica no sentido da exclusão e segregação para a inclusão socioeducacional dessas pessoas. Apesar do progresso que tem se apresentado em relação às atitudes e práticas de segregação do passado, o papel da sociedade torna-se da maior importância no sentido de acolher a todos os que dela possam estar excluídos, seja por motivos econômicos, étnicos, políticos, intelectuais, religiosos ou outros. Observa-se, igualmente, que a história delimitou paradigmas em relação às pessoas com deficiência, que evoluíram de uma visão clínico-médica para uma concepção inclusiva.

2 DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em vários grupos socioculturais e em diferentes momentos históricos, tem-se constatado, de modo geral, visões preconceituosas e comportamentos excludentes em relação às pessoas com deficiência. Em meio a equívocos e controvérsias, a fim de se desvencilhar da segregação e consolidar a inclusão social e educacional desse alunado, o processo educacional inclusivo considera as diferenças na aquisição de aprendizagem, atento ao aluno com deficiência em sua totalidade (SALVADOR; MOURA; SILVA, 2006).

Historicamente, identificam-se padrões de ideias e ações que influenciaram a abordagem da deficiência em determinados períodos. Nesse sentido, destacam-se os seguintes paradigmas: i) clínico-médico, ii) sistêmico, iii) sociológico, iv) crítico-materialista e v) inclusivo. O mais recente e discutido é o *paradigma inclusivo*, que assinala a inclusão da pessoa com NEEs como imperativa, constituindo fator essencial para o desenvolvimento pleno da capacidade de todos. A inclusão de alunos com NEEs em sala de aula comum proporciona variados benefícios, na medida em que todos possam acolher, educar e ensinar, respeitando as diferenças e estimulando o desenvolvimento e a capacidade de aprender, independente do lugar em que o aluno esteja matriculado e da legislação vigente em diferentes cenários, como forma de assegurar o exercício de direitos humanos fundamentais (BEYER, 2006; LEITÃO, 2008; RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

A interação desse indivíduo no contexto social em que está inserido proporciona diferentes formas de expressão, que podem ser mais ou menos saudáveis, de acordo com os valores da cultura, da qualidade da reação da família e da escola, das oportunidades disponíveis no meio físico e social e das decisões pessoais. A pessoa com deficiência apresenta, nos dias atuais, melhores oportunidades de acesso à educação e exercício da cidadania. A sua efetiva inclusão social e educacional, contudo, ainda não foi concretizada, mas certamente deu os primeiros passos para sua consolidação.

2.1 Os paradigmas da Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Dessa forma, avaliza a educação escolar e o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos que apresentam NEEs em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Nas escolas públicas da rede regular de ensino, a Educação Especial deve garantir o acesso à matrícula, bem como às condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Podem ser oferecidas em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e mesmo em ambiente domiciliar. O artigo 208 da *Constituição da República Federativa do Brasil* estabelece “[...] como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998).

As concepções históricas sobre a pessoa com deficiência evidenciam paradigmas característicos, estreitamente relacionados a determinadas transformações sociais, políticas e econômicas, como também a uma sucessão de avanços tecnológicos e culturais. Na história da Educação Especial, sobressai o *paradigma clínico-médico*, que enfatiza a hereditariedade como fator causal das deficiências. Nessa visão, as crianças com deficiência intelectual dificilmente seriam educáveis, exigindo cuidados que somente poderiam ser ofertados pela Medicina. Essa perspectiva, inspirada por experiências norte-americanas e européias, delimitou um nível de expectativa reduzido em relação à capacidade de aprendizado desses alunos. Advogava, portanto, uma concepção fatalista, estabelecendo uma ideia negligente e preconceituosa de que pouco poderia ser feito, de fato, por esses indivíduos. Essa visão foi construída durante a primeira metade do século XX, caracterizando o modelo clínico-médico e legitimando a institucionalização da pessoa com deficiência (BUENO, 1993; BEYER, 2006; LEITÃO, 2008; RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Em relação a esse domínio paradigmático, Beyer (2006) estabelece uma distinção entre a predominância secular do pensamento médico, por um lado, e o emergente *paradigma pedagógico*, por outro. O *paradigma clínico-médico* enfatizou os aspectos patológicos da deficiência e buscou a sua causalidade na esfera individual, assinalando limitações pessoais

ou familiares. Intencionava adaptar as limitações do indivíduo às demandas do ambiente social e pautava-se no tratamento especializado da patologia. A pessoa com deficiência deveria ser modificada, educada e reabilitada a fim de satisfazer os padrões aceitos nos meios social, familiar, escolar, profissional, recreativo, dentre outros (BEYER, 2006; FERREIRA, 1993; RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Com a fusão da Medicina e da Educação, no século XIX, surge a *Pedagogia Terapêutica*, elemento intermediário entre a Medicina e a Pedagogia, concretizada em escolas ou instituições especiais, com turmas de crianças e adolescentes organizadas de acordo com o seu comprometimento patológico, constatando-se o predomínio de ações terapêuticas no atendimento às pessoas com NEEs. Nas situações mais graves, intensificavam-se as ações terapêuticas; nas de menor gravidade, aplicavam-se metodologias de ensino para a alfabetização e a escolarização formal. Pessoas com deficiências consideradas irrecuperáveis começaram a ser então educadas (BEYER, 2006; FERREIRA, 1993; LEITÃO, 2008).

O segundo paradigma, definido como a “versão escolar” do *paradigma clínico-médico*, vigorou na década de 1950 e, mais fortemente na de 1960. O *paradigma sistêmico* compreende a deficiência como um produto do sistema escolar, buscando um espaço de confluência de grupos homogêneos, como a melhor forma de lidar com essa situação. Dessa forma, a deficiência apresentada pelo aluno é avaliada com base na proposta escolar a partir de um parâmetro normativo estabelecido, constituído pelo currículo, com base na pedagogia especial (BEYER, 2006).

Beyer (2006) apresenta a seguinte opinião a respeito do paradigma sistêmico:

A limitação individual torna-se intensa e implica fracasso diante das demandas da vida social [...] São muito comuns as situações de avaliação em que os alunos com situação de fracasso escolar (repetência, dificuldades de aprendizagem, etc.) passam por um processo de culpabilização. O dedo indicador volta-se (para alívio do professor e da escola?) para o aluno, denotando que ele é ou foi incapaz diante das exigências do currículo escolar, com resultados frustrantes para o próprio aluno e sua família (p. 23).

Esse paradigma é então configurado pela presença de sistemas escolares paralelos em decorrência da pressão exercida por modelos normativos. Sua função consiste em lidar com os alunos que o sistema escolar de ensino não sabe ou não quer educar: crianças que não contemplam um desempenho satisfatório de acordo com o currículo e são assim incorporadas no sistema escolar especial. Na impossibilidade de progressão desses alunos na escola comum, a partir de procedimentos avaliativos seletivos, são oferecidas alternativas com um

programa curricular apropriado, ou seja, os alunos são encaminhados para a escola regular ou para a escola especial. A transferência desses aprendizes para a escola especial colabora para o isolamento e a exclusão social da pessoa com deficiência, delimitando um espaço físico e social, com a conotação de “depósito”, para os considerados rejeitados e fracassados, incapazes de acompanhar o currículo regular (BEYER, 2006).

O paradigma seguinte é o *paradigma sociológico*, resultante das expectativas sociais, da maneira que a deficiência é interpretada pela reação do grupo social, que predominou na década de 1960 e, principalmente, na de 1970. A forma como o grupo reage à situação de deficiência pode se manifestar através do preconceito ou da compreensão da situação individual. Cumpre mencionar as repercussões nocivas do preconceito, que impedem o desenvolvimento pleno do aluno de modo decisivo. A projeção do fracasso escolar, por exemplo, na forma do preconceito de que a criança não seria capaz de aprender na escola regular por causa de sua deficiência ou de sua limitação individual, cria condições favoráveis à *profecia auto-realizadora*¹⁹, em que as reduzidas expectativas de um determinado professor sobre a aprendizagem do seu aluno venham a se cumprir, cooperando dessa forma para sua incapacidade de aprender em virtude de critérios valorativos estabelecidos pelo grupo social.

Nesse sentido, Cloerkes (1970) apud Beyer (2006) assevera que:

A compreensão da deficiência dá-se no espaço social, ou seja, a definição da deficiência é um ato social. O estigma é um produto social, ou melhor dito, um preconceito social, pelo qual se atribui a uma pessoa qualidades negativas. A deficiência torna-se, desta forma, um ‘construto’ social e culturalmente elaborado (p. 22).

Bueno (1993) assinala que o preconceito é agravado quando a pessoa com deficiência pertence a um segmento econômico desfavorecido:

Além do estigma e do preconceito com relação à sua deficiência específica, sofrem pelo fato de se constituírem em cidadão de terceira classe: os de primeira são aqueles a quem se garantem os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos estratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, tutelados e assistidos por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de terceiro que, além de fazer parte desta camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade [deficiência] (p. 139).

¹⁹ Conforme o conceito de *profecia auto-realizadora*, o comportamento do aluno é modelado pela expectativa do professor, e este, por sua vez, responde de acordo com o que ele supõe ser possível ao seu aluno (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

O estigma decorrente do preconceito social pode ser dividido, segundo Beyer (2006), em: i) defectivo e ii) culposos. O *estigma defectivo* vincula-se ao estigma visível, socialmente atribuído a uma pessoa com deficiência física, sensorial ou mental. A limitação individual tem como consequência o fracasso diante das questões da vida em sociedade. O *estigma culposos* se relaciona ao desempenho do indivíduo, socialmente estabelecido no ambiente escolar. Denota que foi incapaz de atender as exigências do currículo escolar, resultando em frustração não somente para o aluno, mas também para a sua família.

Inspirado no pensamento marxista²⁰, o *paradigma crítico-materialista* aborda a forma como a deficiência é vista em uma sociedade voltada para o bem produtivo, em que o poder aquisitivo e de consumo das pessoas é supervalorizado, considerando-se uma pessoa com deficiência, portanto, sem condições de produzir. Essa concepção se fundamenta em aspectos da realidade social das pessoas com NEEs, como os processos de empobrecimento, dominação econômica e tomada de consciência (BEYER, 2006).

Nesse sentido, Reichmann (1984) apud Beyer (2006) destaca duas possibilidades:

i) a pessoa com deficiência é isolada dos bens sociais e considerada com capacidade reduzida para o trabalho produtivo; ii) a pessoa com deficiência é avaliada como força de trabalho de menor valia, solicitando investimentos – que a lógica do mercado não considera lucrativos ou favoráveis – para que então atinja patamares desejáveis de produtividade (p. 25).

A história da Educação das pessoas com NEEs passa por paradigmas característicos de políticas segregacionistas, mas a *Declaração de Salamanca* (1994) traz um modelo inovador, o *paradigma inclusivo*, que advoga o acesso e a permanência de alunos com NEEs em escolas regulares. A comunidade internacional se reúne em Salamanca (Espanha) com o intuito de reforçar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), nesse tempo de busca de alternativas para a inclusão social e aperfeiçoamento das ajudas técnicas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1994; FARIAS; MAIA, 2007; GUGEL, 2007).

Reafirmando o compromisso com a *Educação para Todos* e reconhecendo a necessidade urgente de concretizar a educação para crianças, jovens e adultos com NEEs dentro do sistema regular de ensino, a *Declaração de Salamanca* expressa que: “Todas as escolas devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas,

²⁰ Karl Heinrich Marx nasceu em Trier, atual Alemanha Ocidental, em 1818 e morreu em Londres, em 1883. Foi um intelectual e revolucionário alemão, que atuava como economista, filósofo, historiador, teórico político e jornalista e fundou a *Doutrina Comunista Moderna*. Em 1847, redigiu o *Manifesto Comunista*, mais tarde chamado de *Marxismo*, que propunha a derrubada da classe dominante, a burguesia, através de uma revolução do proletariado.

intelectuais, emocionais, linguísticas e outras” (BRASIL, 1994, p. 3). Sobre o referido documento, em que fica evidenciada a proposta inclusiva, Sassaki (2005) observa: “A inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (p. 21).

É importante assim conhecer e contextualizar a Educação Especial conforme a filosofia da inclusão, que se contrapõe vigorosamente à histórica exclusão e segregação das pessoas com NEEs. A partir da década de 1990, a educação desse alunado foi impulsionada sob essa nova perspectiva. As diretrizes da *Primeira Conferência Mundial sobre a Educação*, realizada em Jontien, Tailândia, em 1990, o *Fórum Mundial sobre a Educação* em Dakar, Senegal, em 2000 e o *Estatuto da Criança e o Adolescente (ECA)*, em 1990, no Brasil, asseveram ser a Educação um direito humano intransferível, capaz de proporcionar condições dignas de vida através da apropriação do conhecimento (BRASIL, 1990, 1998).

Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao princípio de integração e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Diferenciado de todos os paradigmas, encontra-se voltado para a prática da cidadania, valorizando e respeitando as diferenças individuais dos alunos. Institui a sua inserção de uma forma mais radical, mais sistemática, inclusive para aquelas pessoas com NEEs que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, sejam de caráter temporário ou permanente (FARIAS; MAIA, 2007; RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Cumprir mencionar que, na década de 1970, destacou-se o princípio filosófico da *Normalização*, fundamento do movimento de integração, que se opunha às ações de caráter segregador por muito tempo vigentes. Segundo esse preceito:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviço e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 43).

Esse princípio advoga, portanto, o respeito às diferenças individuais, devendo o currículo ser organizado para que todos os alunos se desenvolvam de acordo com suas

capacidades, ritmos e possibilidades. Convém assinalar, porém, que, com a democratização do ensino, o número de alunos matriculados nas escolas aumentou, sendo esses estudantes provenientes de todas as camadas sociais e, para suprir essa demanda, o atendimento educacional à pessoa com NEEs continuou de modo segregado em classes ou escolas especiais.

Foram questionados posicionamentos contrários à integração da pessoa com deficiência porque esse sistema educacional se divide em níveis: classe regular, classe especial, centro especial, lar, hospitais ou ambiente domiciliar, cuidados médicos. Através desses níveis de integração, pretendia-se que o sistema educacional tivesse os meios adequados para atender as necessidades dos alunos, de maneira que fossem posicionados nas condições mais convenientes para sua educação, que poderiam ser modificadas de acordo com as suas aquisições na aprendizagem (MARCKESI; MARTÍN, 1995).

A evolução de paradigmas marcou a história da Educação Especial, culminando com a proposta de Educação Inclusiva, como uma tentativa de eliminar as situações de exclusão em que ainda se encontram muitos alunos com NEEs em nossas escolas. Ao invés de adaptar essas pessoas à sociedade, apregoa-se, na atualidade, o imperativo de adaptar a sociedade a essas pessoas.

2.2 Educação especial e inclusão: desafios e contribuições

Historicamente, são bastante recentes os esforços no sentido de incluir a pessoa com deficiência, de uma forma digna, na sociedade em que vive. Por um longo tempo, essas pessoas foram vítimas de ações segregadoras, inclusive do ponto de vista educacional. O movimento da integração, com o princípio da normalização, surgiu na década de 1970, opondo-se à segregação e reconhecendo o direito à diferença como uma forma de enriquecimento educativo e social. Uma consciência internacional sobre a inclusão social e educacional desse alunado se consolidou na década de 1990, com a participação ativa de profissionais da educação, familiares e das próprias pessoas com deficiência na luta por um sistema educativo único e de qualidade para todos (RIBEIRO; BAUMEL, 2003; SÁNCHEZ, 2005).

Após a *Conferência de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994), a Educação Especial passou a ocupar posição de relevo na literatura e na mídia, provocando reflexões e debates sobre o movimento inclusivo. Importa referir que o direito ao acesso e a permanência de alunos com NEEs na escola regular encontra sua expressividade na *Declaração de Salamanca* (1994), documento internacional que impulsionou diversos países, reconhecendo a necessidade e a urgência da inclusão de crianças, jovens e adultos no sistema educacional (BRASIL, 1994).

O respeito e a valorização da diversidade na escola exigem uma reconfiguração das relações existentes para a criação de espaços inclusivos. Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é a escola que, consciente de sua função, deve se colocar à disposição do aluno. Para realizar essa conversão, a escola necessita compreender que os alunos aprendem de diferentes maneiras e em diferentes tempos (RIBEIRO; BAUMEL, 2003; BRASIL, 2008a).

Em 1996, a *Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*, promovida pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)*, fixou quatro pilares básicos para a educação do indivíduo (SÁNCHEZ, 2005).

- 1) Aprender a conhecer - ajudar a pessoa a aprender e compreender o mundo que a cerca, para viver com dignidade, desenvolver suas capacidades profissionais e comunicar-se com os demais, aproveitando as possibilidades que a educação oferece ao longo da vida, uma vez que o processo de aquisição do conhecimento está sempre aberto para novas experiências;
- 2) Aprender a fazer – se refere à possibilidade de influir sobre o próprio meio. Este princípio pretende que o aluno possa desenvolver sua capacidade de comunicar-se e trabalhar com os demais, afrontando e solucionando os conflitos que possam ser apresentados a ele;
- 3) Aprender a viver juntos – requer o desenvolvimento da compreensão ante o outro, e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz, no contato e na comunicação entre os grupos diferentes, em contextos de igualdade, por meio do descobrimento gradual do outro;
- 4) Aprender a ser – conferir a cada ser humano, liberdade de pensamento, de juízo, de sentimentos e de imaginação para desenvolver-se em plenitude estética, artística, desportiva, científica, cultural e social, e a trabalhar com responsabilidade individual (p. 10-11).

De acordo com esses princípios, que transpõem uma visão puramente intelectual ou cognitiva da Educação, deve-se, além de aprender a conhecer, a fazer e a ser, aprender a viver em grupo, objetivando-se a paz nas relações humanas. Dessa forma, a inclusão educacional é

reconhecida como uma decorrência do direito à educação e a diversidade, como um valor educativo essencial para a transformação das escolas e da sociedade.

Os profissionais do *Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva* adotam a seguinte definição sobre inclusão:

Filosofia que valoriza a diversidade de força, habilidades e necessidades (do ser humano) como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e o crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor (FERREIRA, 2005, p. 44).

Ainscow e Tweddle (2003) apud Ferreira (2005) apresentam quatro elementos-chave na definição de inclusão:

Inclusão é um processo, quer dizer, nunca termina porque sempre haverá um aluno que encontrará barreira para aprender;

Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras, e isto implica coleta contínua de informações que são valiosas para entender a performance dos alunos a fim de planejar e estabelecer metas;

Inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito à frequência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola.

Inclusão envolve uma ênfase nos grupos de estudantes que podem estar com risco de marginalização, exclusão e baixo desempenho educacional. Envolve o monitoramento cuidadoso (estatísticas) pelas autoridades educacionais locais de alunos com risco de exclusão, assim como o apoio oferecido às escolas para assegurar que as mesmas estão lidando com as barreiras, a fim de prevenir que esses alunos não sejam excluídos (p. 44).

Essas definições apontam subsídios para a prática do professor de modo a possibilitar a inclusão educacional da pessoa com deficiência. Nesse sentido, devem-se implementar modificações na ação pedagógica em conformidade com as necessidades de aprendizagem de cada criança. Historicamente, é uma concepção atual e inovadora, pois o *paradigma clínico-médico* vigorou até o século XX. Em um passado recente, portanto, considerava-se que os alunos com deficiência não eram capazes de frequentar uma escola comum, necessitando de escolas especiais, de currículo e métodos de ensino adaptados, professores especializados e outras condições específicas em seu processo educacional.

Com a educação inclusiva, coube à escola o compromisso de introduzir o aluno com deficiência no mundo social, cultural e científico, direito fundamental de todo ser humano.

Esse fato demonstra a necessidade de um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que apresente uma característica essencialmente educacional. Segundo essa perspectiva, a segregação em instituições especializadas deve então ser substituída por uma abordagem na qual a pessoa com NEEs possa desenvolver suas potencialidades no Ensino Regular (BATISTA, 2005; MAGALHÃES, 2002).

Conforme esclarecem Ribeiro e Baumel (2003):

[...] para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional [...] um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (p. 160).

Segundo Beyer (2004), pode-se afirmar que, na História da Educação, nunca houve uma escola, com efeito, que recebesse todas as crianças, sem exceção. Desse modo, “As escolas da filosofia da Antiguidade, os Mosteiros da Idade Média, as escolas burguesas da Renascença – todas foram escolas especiais para crianças especiais, selecionadas” (p. 13). Também nos dias atuais, as escolas particulares mais renomadas, em nosso país, não recebem todas as crianças, pois são selecionadas aquelas que possuem melhores condições socioeconômicas.

A esse respeito, a história é marcada por momentos em que as escolas especiais tiveram seu mérito por serem as únicas que recebiam crianças com deficiência, organizadas de acordo com o mesmo comprometimento patológico. Lidavam com os alunos que as escolas comuns não queriam ou não sabiam como atender. Os graus de discriminação e segregação dos deficientes aparecem numa relação proporcional ao tipo de governo e/ou as relações sociais produzidas (CARMO, 1991).

Por volta da década de 1960, em diferentes países, as pessoas com NEEs passaram a ser inseridas de forma igualitária na sociedade. Diante dessas considerações, a integração foi um grande passo para a escolarização, como forma de dignificar as pessoas com deficiência, num espaço que era de todos e para todos. Marckesi e Martín (1995) apresentam a seguinte concepção sobre a *integração educacional*:

A integração educacional não é uma decisão de tudo ou nada, mas sim um processo com vários níveis, através do qual se pretende que o sistema educacional tenha os meios adequados para atender às necessidades dos alunos. Esta gama de possibilidade de integração deve fazer com que cada aluno seja posicionado na [forma de escolarização] mais conveniente para

sua educação, podendo mudar, quando suas condições em relação à aprendizagem mudarem (p. 18).

A integração do aluno com NEEs exigiu assim a adaptação dos alunos ao sistema escolar. No modelo integrativo, no entanto, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência, desde que sejam capazes de se moldarem aos requisitos dos serviços especiais separados, como classe especial e escola especial, constituindo um esforço unilateral da pessoa com deficiência, sua família, instituição especializada e algumas pessoas da comunidade (SASSAKI, 2005).

O movimento de integração concebe o fracasso como responsabilidade exclusiva do aluno, que não teve competência para se adaptar às regras (inflexíveis) da escola, instituição que enfatiza as limitações em detrimento dos potenciais discentes, enquanto a inclusão tem a idéia fundamental de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, propondo um único sistema educacional de qualidade para todos, com ou sem NEEs.

O processo inclusivo estabelece que a escola deva estar preparada para acolher todos os alunos. O fracasso escolar é de responsabilidade de todos (professores, auxiliares, pais e alunos), contrariando assim a afirmativa da integração, em que o aluno necessita se adaptar às exigências da escola. A convivência escolar no processo de inclusão cria um rico campo de aprendizagem, em que as crianças desenvolvem habilidades como tolerância e aceitação do outro, importantes para sua vida social. Entretanto, importa referir a existência de um expressivo descompasso entre o que se propõe, com base na lei, e a operacionalização do sistema escolar brasileiro, diante de uma realidade muito difícil (BEYER, 2006).

Para a inclusão desses alunos na escola, é necessário preparar os colegas para uma convivência igualitária, enfatizando a importância da diversidade a partir das experiências concretas de seus alunos. Também é muito importante envolver os pais para compreenderem, aceitarem e colaborarem para a tarefa fundamental da escola: a aprendizagem dos alunos. A escola começa então a repensar a qualidade da prática docente, a organização curricular e suas estratégias de avaliação da aprendizagem. A inclusão responsabiliza a escola, a família e a sociedade por uma educação com oportunidades de aprendizagem para todos, num espaço físico, afetivo e social capaz de acolher indistintamente a diversidade humana.

A proposta da Educação Inclusiva constitui um meio efetivo de romper as barreiras do preconceito e aceitar as diferenças. As pessoas com deficiência têm saído dos espaços institucionalizados em que foram historicamente confinadas para ocupar espaços sociais

comuns a todos, inclusive no mercado de trabalho. Este desafio pressupõe uma extensa mudança em nossas tradicionais práticas pedagógicas, incitando-nos a identificar as dificuldades existentes e a buscar ativamente por soluções (BLANCO, 1995).

2.3 O discurso e a prática da inclusão

O discurso da Educação Inclusiva apregoa que a escola deve se adaptar para atender as necessidades de seus alunos, demonstrando compromisso e flexibilidade para que a aprendizagem possa ser amplamente consolidada. É a escola que deve se adaptar à criança e não o contrário, como acontecia anteriormente. Diante disso, impõem-se algumas reflexões sobre quais os meios efetivos para concretizar ações escolares inclusivas. Importa, igualmente, questionar como educar para a aprendizagem comum, porém sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com NEEs.

Nesse sentido, Beyer (2006) sugere a individualização dos alvos, da didática e da avaliação para que o ensino seja organizado de forma a contemplar as crianças em suas diferentes capacidades. Conforme a *individualização dos alvos* espera-se que cada criança corresponda às suas capacidades individuais e desenvolva sua própria personalidade obtendo o desempenho que esteja ao seu alcance, de acordo com o princípio de alvos diferenciados na aprendizagem. Para a *individualização da didática*, os alunos devem receber atenção diferenciada durante as aulas. Algumas crianças necessitam de ajuda em algumas áreas do currículo, outras precisam de auxílio específico no que diz respeito à didática e ao método, conforme suas necessidades e possibilidades individuais. Sobre a *individualização da avaliação*, convém assinalar que crianças que são diferentes entre si não podem ser avaliadas com os mesmos critérios ou as mesmas medidas, comparadas através de procedimentos a partir de parâmetros que definem alunos bons, medianos ou medíocres.

As ações da Educação Inclusiva devem considerar os aspectos psicossociais da vida escolar e familiar do aluno. Assim sendo, deve haver descrição e respeito no trato com as suas dificuldades no meio escolar, de forma que as informações sobre os alunos se restrinjam aos profissionais envolvidos, com o objetivo precípua de evitar rotulações e os preconceitos dela decorrentes. Essas necessidades, ocorridas no cotidiano escolar, devem ser reconhecidas e

acompanhadas pelo professor. As ações educativas devem ser conduzidas na escola, sendo as intervenções pedagógicas mais específicas conforme as NEEs do aluno (BEYER, 2006).

Classes heterogêneas proporcionam inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças - com ou sem deficiência - na medida em que possuem a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Essa experiência permite desenvolver habilidades importantes tanto para a vida social, como também para a futura vida profissional, como tolerância, respeito, sensibilidade e aceitação do outro. Nesse contexto, os alunos com deficiência podem apresentar um melhor desempenho (BEYER, 2006; RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Baseados nas premissas da *integração escolar*, a inclusão ainda é contestada e rejeitada por um número significativo de pessoas. Nesse sentido, argumentam que o despreparo dos professores para lidar com a diversidade constitui um empecilho para a efetivação da inclusão, que deve ser realizada de forma responsável, sob pena de prejuízo aos alunos. Para os alunos com deficiência intelectual, se justifica a preferência pelo AEE, em razão de não conseguirem acompanhar a turma (PONTES, 2008).

O AEE diferencia-se da escolarização regular por ser oferecido em horário contrário, para que possibilite a esse aluno frequentar a escola comum. Esse atendimento não substitui a escolaridade, sendo entendido como um instrumento, um complemento que deve estar presente em todas as modalidades de ensino para os alunos que dela necessitem.

Conforme o pensamento de Pontes (2008):

O atendimento educacional especializado tem como objetivo possibilitar aos alunos com NEEs o acesso pleno ao conhecimento, oferecendo os instrumentos necessários para que ele desenvolva todas as suas potencialidades, seja no ambiente escolar, seja na vida diária, eliminando-se as barreiras que aqueles alunos têm para relacionar-se com o ambiente externo (p. 43).

Ainda a esse respeito, o AEE se confirma no ensino e interpretação da LIBRAS e do sistema Braile, ensino da Língua Portuguesa para surdos, uso dos recursos da informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que possam atender adequadamente alunos com deficiência, como também orientar suas atividades da vida autônoma e social (PONTES, 2008).

Na integração, considerava-se o aluno especial a partir de decisões políticas e econômicas, numa visão que interpretava as dificuldades de aprendizagem exclusivamente a

partir do déficit do aluno. Assim, a inclusão surge como um princípio na tentativa de eliminar a exclusão em que se encontravam muitos alunos com ou sem NEEs nas classes comuns do sistema regular de ensino (SÁNCHEZ, 2005).

Na acepção de Sassaki (2005), a Educação Inclusiva demonstra, na prática, os seguintes resultados imediatos: as escolas regulares se transformam em unidades inclusivas enquanto as escolas especiais vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores, profissionais e demais componentes dos sistemas escolares. Além disso, medidas as mais diversas de adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos são implementadas, nas seis dimensões de acessibilidade: i) arquitetônica, ii) comunicacional, iii) metodológica, iv) instrumental, v) programática e vi) atitudinal.

Para a *acessibilidade arquitetônica*, não deve haver barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola, bem como nos transportes coletivos. A *acessibilidade comunicacional* solicita ausência de barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual, dentre outras), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, incluindo texto em Braille para alunos cegos, textos com letras ampliadas para alunos com baixa visão) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

A *acessibilidade metodológica* demanda a ausência de barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas na *Teoria das Inteligências Múltiplas*²¹, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação de cada aluno, novos conceito de avaliação de aprendizagem, de educação, de logística didática, de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares). Para a *acessibilidade instrumental*, não deve haver barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho, dentre outras) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e intelectuais).

²¹ A *Teoria das Inteligências Múltiplas*, elaborada por Howard Gardner, estabeleceu inicialmente sete dimensões para a inteligência: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, interpessoal e intrapessoal. Os indivíduos iriam variar no grau de capacidade e na natureza das combinações estabelecidas entre essas dimensões, diversificadas e interdependentes. Posteriormente, foram acrescentadas a naturalista e a existencialista. Os testes tradicionais de inteligência só consideram as inteligências verbal e a lógico-matemática (GARDNER, 1995).

A *acessibilidade programática* exige a ausência de barreiras invisíveis em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários) e em normas de modo geral. Para a *acessibilidade atitudinal*, devem-se empreender significativos esforços a fim de superar antigos preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Programas e práticas de sensibilização, conscientização e convivência com diversidade humana podem auxiliar nesse sentido.

Nessa perspectiva, Sasaki (2005) assevera ser válida a:

Aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas na elaboração, apresentação e avaliação das aulas, fato que vem ampliando as formas de aprendizagem dos alunos e de ensino por parte dos professores, assim como as formas de relacionamento dos pais com seus filhos, as relações de amizade e de estudo entre os alunos;

Incorporação dos conceitos de autonomia, independência e empoderamento nas relações entre todas as pessoas que compõem cada comunidade escolar;

Prática baseada na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo (p. 23).

Consideram-se Escolas Inclusivas aquelas que devem acolher e educar todas as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais, familiares, humanísticas, assumindo a formação do aluno com NEEs, com o compromisso de lutar pelo direito de todos aqueles que vivem em situações de risco social (FERREIRA, 2005).

Para lidar com as diferenças, faz-se necessário a quebra de barreiras atitudinais, respeitando a diversidade, valorizando a aprendizagem individual de cada aluno de acordo com suas limitações, viabilizando práticas pedagógicas diferenciadas que venham a contribuir significativamente com a excelência no ambiente acadêmico. A justificativa de que a escola se encontra despreparada para a Educação Inclusiva não deveria ser plausível nos dias atuais.

As diferentes terminologias associadas à Educação Especial demonstram, com efeito, o preconceito em relação à deficiência. Na acepção de Sasaki (2003):

Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada ou escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as idéias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados (p. 164).

Não se pode negar, contudo, a intenção de modificar atitudes e esclarecer as às pessoas sobre a deficiência, apoiando-se as qualidades e as necessidades de cada um. Nessa perspectiva, a escola deve constituir uma comunidade acolhedora, em que todas as crianças participem, aprendendo de acordo com as suas possibilidades, de forma que ninguém seja excluído por suas NEEs ou por pertencer a grupos étnicos ou linguísticos minoritários (SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2003).

A fim de garantir a efetivação dos direitos humanos, a Educação constitui uma etapa indispensável para combater a desigualdade e promover a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. Para a inclusão desses alunos na escola, é necessário preparar os colegas para uma convivência igualitária, enfatizando a importância da diversidade a partir de experiências concretas. Da mesma forma, é necessário envolver os pais para compreenderem, aceitarem e colaborarem na tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos. Essas ações irão, com efeito, consolidar o que já se encontra previsto em legislação nacional e internacional sobre a temática.

3 CAMINHOS LEGISLATIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante de pressões políticas, sociais e educativas, inúmeras medidas legais foram elaboradas, nacional e internacionalmente, no sentido de assegurar o direito fundamental de educação das pessoas com NEEs. Conforme dados da UNESCO, o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com NEEs em escolas comuns, seguido do México e do Chile (FREITAS, 2008).

Pode-se afirmar que as iniciativas legais de maior relevo em nosso país, referentes à inclusão social e educacional dessas pessoas, estabeleceram-se em decorrência da *Declaração de Salamanca* (1994). Considerada um marco na legislação em favor da Educação Inclusiva, consolidando o movimento internacional para a inclusão de pessoas com NEEs, assegura direitos relativos à liberdade, educação, desenvolvimento pessoal e participação social na vida da comunidade. A partir desse documento, seguiram-se outros com propósitos semelhantes. (BRASIL, 2004).

As práticas segregacionistas, no Brasil, exerceram efeitos prejudiciais às pessoas com NEEs, pois fortaleceram, historicamente, os estigmas e a rejeição social. As discussões nacionais referentes à educação de pessoas com NEEs foram então impulsionadas, na década de 1990, por ocasião da proposta de Educação Inclusiva. Mas, além de constar na lei, faz-se necessário que as ações idealizadas para a sua inclusão sejam devidamente planejadas e executadas, para que seus direitos sejam, de fato, plenamente respeitados (BEYER, 2006; BRASIL, 2004).

3.1 A legislação internacional

A *Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU)* elaborou vários documentos com a finalidade de orientar o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros, no sentido de reconhecer e respeitar o cumprimento dessa legislação. Em 1948, a ONU proclamou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, reconhecendo que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]” (Art. 1º.); “[...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de

opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (Art. 2º.). No seu Art. 7º. proclama que “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”. Em seu artigo 26º, anuncia, no item 1, que “(I) Todo o homem tem direito à instrução”. No seu Artigo 27º, no item 1, proclama que “(I) Todo o homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios” (BRASIL, 2004).

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) foi redigida ainda sob o impacto das ações cometidas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), gradualmente reveladas no período pós-guerra, cuja crueldade afrontou significativamente direitos humanos básicos. Tecnicamente, constitui uma recomendação aos países-membros sobre a necessidade de respeitar e assegurar normas universais que respeitem a liberdade do ser humano. É importante enfatizar a importância e abrangência dos direitos humanos nos debates mundiais, de forma a alcançar o desenvolvimento das nações sem infringir o interesse principal enfocado pela Declaração (BECMAN; GUIMARÃES; BERWAGNER, 2008).

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, proclamou a *Declaração de Jontien*, abordando a importância de se universalizar o acesso à educação e promover a equidade²². Dessa forma, enfatizou a necessidade de medidas especiais para o acesso e permanência de pessoas com qualquer tipo de deficiência no sistema educativo. Ao assinar a *Declaração de Jontien*, o Brasil assumiu, diante da comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Para isso, foram criados instrumentos norteadores para a área de Educação, bem como documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos nas esferas públicas municipal, estadual e federal (BRASIL, 2004; RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Na *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, em 1994, foi reafirmado o compromisso com a *Educação para Todos*, por intermédio da *Declaração de Salamanca*. Esse documento apresentou como objetivo específico, a atenção educacional para os alunos com NEEs (BEYER, 2006; BRASIL, 2004).

²² A equidade consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça e igualdade. Pode-se dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa.

De acordo com essa declaração:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras [...] As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves [...] as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (BRASIL, 1994, p. 9).

A *Declaração de Salamanca* representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial, ao reafirmar a educação como um direito humano fundamental, com a consequente necessidade do acesso universal a um ensino de qualidade, gratuito e obrigatório. O documento adverte que as escolas devem se ajustar às crianças independente de suas condições físicas, sociais e lingüísticas, inclusive em relação às que apresentam formas mais graves de deficiência. Proporciona uma nova concepção de Educação Especial ao utilizar a expressão *Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)*, aplicada a todos aqueles que solicitam intervenções educacionais diferenciadas, decorrentes de suas demandas particulares de aprendizagem (BRASIL, 2005).

Em 1999, foi realizada, na Guatemala, a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência*. Através do decreto nº. 3.956/2001, reafirmou que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2004, p. 280).

O termo *deficiência* é esclarecido no artigo I:

Significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico ou social. Diante disso, o termo discriminação contra as pessoas com deficiência significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2004, p. 281).

Também em seus artigos II e IV apresentam considerações sobre os compromissos assumidos pelo Brasil e países-membros da *Organização dos Estados Americanos (OEA)* (BARONI, 2007):

Medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer natureza, necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência, proporcionando sua plena integração à sociedade.

Trabalho desenvolvido nas áreas de: prevenção de todas as formas de deficiência; detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas com deficiência.

Colaboração efetiva em relação ao desenvolvimento: da pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, tratamento, reabilitação e integração na sociedade; dos meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a auto-suficiência e a integração total à sociedade, em condições de igualdade, das pessoas com deficiência (p. 4).

Para que as pessoas com NEEs fossem reconhecidas e protegidas do preconceito, da discriminação, eliminando as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais, foi aprovada, em 1999, em Londres, pela Assembléia Governativa da *Rehabilitation International*, a *Carta para o Terceiro Milênio*. Esta carta proclama que as pessoas com deficiência tenham oportunidades iguais, como consequência natural de políticas e leis que apoiem o acesso e a plena inclusão em todos os aspectos da sociedade. Nesse sentido, os serviços de reabilitação devem otimizar o bem-estar mental, físico e funcional para assegurar a sua vida com independência, como a de qualquer outro cidadão (UNESCO, 1999).

Foi realizado, em 2001, em Montreal, no Canadá, o *Congresso Internacional Sociedade Inclusiva*, em que foi elaborada a *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. O documento dirige um apelo aos governos, empregadores, trabalhadores e à sociedade civil para o compromisso de desenvolver o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços. Com esse intuito, destacou ser necessário:

O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis enfatizando a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas (ONU, 2001, p. 1).

O documento, também conhecido como *Declaração de Montreal* (2001), reforça o acesso igualitário das pessoas com NEEs em todos os espaços da sociedade, reconhecendo os direitos humanos universais e a liberdade de vida dessas pessoas, diante do compromisso das parcerias estabelecidas entre os governos.

As diretrizes legais sobre a inclusão estão apoiadas em documentos internacionais gerados a partir de intensas lutas da sociedade civil em busca da defesa dos direitos humanos.

Assim, as discussões sobre as práticas inclusivas na escola vão depender de mudanças adequadas à estrutura escolar e às diversidades existentes, no que se refere ao ritmo de aprendizagem, dificuldades, habilidades e motivação dos alunos em sala de aula comum.

3.2 A legislação nacional

No Brasil, a legislação, os compromissos internacionais e os movimentos da sociedade que lutam por igualdade de oportunidades concebem a Educação como política social básica de direito de todos. No entanto, para as pessoas com deficiência, esse direito apresentou um início tardio.

A legislação brasileira tem expressividade na primeira *Constituição da República*, em 1891, em que as incumbências da Educação apareceram no Congresso Nacional (BRASIL apud KASSAR, 1999):

Art. 35 – Incumbe [...] ao Congresso (Nacional), mas não privativamente [...]

2º – Animar o país ao desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como à imaginação, à cultura, à indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais.

3º – Criar instituições de ensino superior e secundário nos estados (p. 20).

Com a redemocratização do país, sobreveio a *Constituição Federal de 1988* que, ao contrário das constituições que a precederam, assegurou direitos à pessoa com deficiência ao longo de todo o texto, no capítulo III, *da Educação, da Cultura e dos Desportos*, artigo 205, prescrevendo que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Ainda nesse documento, no artigo 208, prevê que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O ECA, lei nº. 8.069, promulgada em 1990, em seu Artigo 3º, dispõe que :

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 5).

O documento corrobora a Educação como um direito humano intransferível, que proporciona aos cidadãos uma vida digna, ao apropriarem-se do conhecimento. Entre outras determinações, estabelece, no artigo 2º, que “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. Em seu artigo 4º, esclarece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 5).

Referindo-se à educação, o ECA assegura, em seu artigo 53:

i) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; ii) direito de ser respeitado por seus educadores; iii) direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; iv) direito de organização e participação em entidades estudantis; v) acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único- É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 13).

Desse modo, estabelece o direito da criança e do adolescente à educação, com vistas ao seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. O art. 54 complementa:

É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente: i) ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; ii) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; iii) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; iv) atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Em seu artigo 55, determina que “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 13).

Diante da vulnerabilidade da criança e do adolescente - de sua condição como pessoa em desenvolvimento e de sua vulnerabilidade física, psíquica e moral - o ECA delimita sua importância ao especificar deveres para o governo, a sociedade e a família no sentido de resguardar o ser humano nesse período da vida, assegurando-lhe condições para preservar e desenvolver sua saúde, seu bem-estar e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

O Brasil também optou pelo sistema educacional inclusivo ao concordar com os postulados da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade* (1994):

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todo o surdo acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdoscegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 141).

A LDBEN, lei nº. 9394/96, veio subsidiar uma ação educativa comprometida com a formação de cidadãos, indicando que a Educação Especial é parte integrante da Educação Geral, adotando o princípio da inclusão. O documento advoga que o ensino seja ministrado a todas as crianças, jovens e adultos com NEEs preferencialmente no sistema comum de educação, passando a ser responsabilidade do município de formalizar a decisão política e implementar, em sua realidade sociogeográfica, a educação inclusiva a partir da Educação Infantil até a Educação Fundamental (BRASIL, 2001b; RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Segundo Ribeiro e Baumel (2003), o termo *preferencialmente*, colocado no texto da lei, tem provocado um dubio sentido e, portanto, diferentes interpretações, pois apesar da ideia de uma educação para todos, o texto permite entendimentos que conduzem à exclusão. Dessa maneira, muitas escolas eximem-se de atender a essa clientela. Ainda que a LDBEN 9.394/96 tenha priorizado o atendimento aos alunos com NEEs nas escolas regulares, buscando alterar a realidade nos sistemas educacionais, persiste, nas instituições particulares do país, a filosofia terapêutica no atendimento à pessoa com deficiência (BEYER, 2006).

A LDBEN aborda a inclusão para os sistemas regulares de ensino, conforme o capítulo V, referente à Educação Especial, quando afirma, no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com NEEs: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” e, no seu art. 4º: “Atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001b).

A *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, Decreto nº. 3.298/1999 tem como princípios, no seu artigo 5º:

i) desenvolvimento da ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural; ii) estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem estar pessoal, social e econômico; iii) respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismo (BRASIL, 2004, p. 251).

Tratando-se do item Educação, o Decreto, no seu artigo 24, estabelece:

A matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares; a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino; a inserção, o sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (BRASIL, 2004, p. 257).

Em 2001, a Lei 10.172/01 aprovou o *Plano Nacional de Educação*, estabelecendo objetivos e metas para a educação das pessoas com NEEs, destacando-se, dentre outras providências: os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento desses alunos; formação inicial e continuada dos professores para o seu atendimento; disponibilidade de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva (BRASIL, 2004, p. 141).

Segundo Ribeiro e Baumel (2003), o *Plano Nacional de Educação* estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com NEEs, que sinteticamente tratam:

Do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;

Das ações preventivas nas áreas visuais e auditivas até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;

Do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino;

Da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior (p. 136).

A *Política Nacional de Educação Especial*, em 1994, assegura: a garantia de vagas no Ensino Regular para a diversidade dos alunos, independente de suas necessidades específicas; a elaboração de projetos pedagógicos que orientem a política de inclusão; recursos

pedagógicos especiais de apoio e sistemas de ensino a fim de garantir a qualidade dos seus serviços envolvendo alunos com ou sem NEEs (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

O Brasil, por intermédio do decreto nº. 3956/2001, promulgado na *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, no seu Art. 3º, comprometeu-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza contra a discriminação das pessoas com NEEs. Assumiu, igualmente, o compromisso de estabelecer medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração dessas pessoas na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, como emprego, transporte, comunicações, habitação, lazer, educação, esporte, acesso à justiça e aos serviços policiais, bem como às atividades políticas e de administração (BRASIL, 2004, p. 281).

Comprometeu-se a priorizar as áreas para a prevenção de todas as formas de deficiência, com a devida detecção e intervenção precoces. Nesse sentido, deve-se proporcionar: tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para maior independência e qualidade de vida das pessoas com NEEs, bem como sensibilizar a população através de campanhas de educação para eliminar o preconceito, estereótipos e outras atitudes contra o direito dessas pessoas (BRASIL, 2004).

A Resolução CNE/CBE nº. 02/2001 instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Essa resolução representou um marco da atenção à diversidade na Educação Brasileira, com a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos (BRASIL, 2004). Dessa maneira, manifesta o compromisso de assegurar recursos e serviços educacionais especiais definidos por proposta pedagógica, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Assim procedendo, pode-se garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educando que apresentam NEEs, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Esse documento expressa o conceito de escola inclusiva, quando reforça a posição de que a escola deve se colocar à disposição do aluno. Logo, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas é a escola que deve possibilitar aos alunos com NEEs os objetivos propostos para sua educação. Certifica que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com NEEs,

assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2004, p.13).

As políticas educacionais brasileiras incluem algumas ações prioritárias em seus programas, com o objetivo de promover a inclusão escolar desse alunado, através de sua participação em classes regulares, classes de recursos, sala especial e escola especial. Para esse propósito, constituem elementos fundamentais: o material didático-pedagógico adequado - conforme as necessidades específicas dos alunos - e a eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas (ANDRÉ; DARSIE, 1999; BRASIL, 2008b; UNESCO, 1999).

Considerando os objetivos da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, no sentido de assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os sistemas de ensino são orientados a garantir: (BARONI, 2008):

[...] acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 54).

Sobre o atendimento do aluno com NEEs, na proposta inclusiva, o decreto nº. 6.571/2008 tece as seguintes considerações (BRASIL, 2008b):

Art. 1º. – A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino nos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Inciso 1º. - Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Inciso 2º. – O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (p. 49).

A educação do indivíduo com NEEs trilhou também caminhos na legislação sobre Educação no estado do Ceará e no município de Fortaleza. Dessa maneira, sobressaem as seguintes leis estaduais: i) lei nº. 10.927-A/1984, art. 4º, que dispõe sobre a ação social do

Estado sobre a habilitação ou reabilitação e integração das pessoas com deficiência; ii) lei nº. 13.100/2001, que, no seu artigo 1º, reconhece oficialmente, no Estado do Ceará, a LIBRAS como meio de comunicação e sua implantação como língua oficial na rede pública de ensino para surdos e iii) Resolução CEC nº. 394/2004, que fixa normas para a inclusão de alunos com NEEs no Sistema de Ensino do Estado do Ceará nos seus artigos 1º e 2º. Dentre as leis municipais, cumpre mencionar a lei nº. 8.065/1977, que assegura, no seu artigo 1º, a adequação das unidades educacionais, desportivas e recreativas do município para deficientes (MOREIRA, 2005, p. 69).

O direito da pessoa com NEEs pode ser alcançado através da aplicabilidade das políticas públicas no que diz respeito à garantia de vagas no Ensino Regular, independente das necessidades específicas dos alunos, de acordo com as propostas elaboradas em projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão. Estas considerações mostram, além das leis relacionadas à inclusão educacional, o desencadeamento de um processo inclusivo adequado às diferentes necessidades apresentadas pelos alunos na contemporaneidade educacional, de maneira ampla, para todos os alunos.

A legislação sobre a pessoa com NEEs avança em vários aspectos, considerando a garantia da educação como um direito de todos. Porém, em termos de Educação, a realidade dos sistemas educacionais revela a falta de investimento e de políticas públicas com essa finalidade. Vale salientar que a atual política educacional do MEC segue a tendência de que não devem ser educados em um sistema à parte aqueles indivíduos que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, com a estrita orientação da inclusão dos alunos com NEEs em escola regular.

As atuais políticas brasileiras de Educação Especial e as publicações na forma da lei têm se mostrado preocupadas com a operacionalização da Educação Inclusiva. Contudo, os profissionais da Educação ainda esbarram numa realidade muito difícil, diante das inúmeras dúvidas e dificuldades em sala de aula, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem desse alunado.

4 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Historicamente, a avaliação da aprendizagem passou por expressivas transformações. Na Antiguidade, predominava a avaliação estruturada pelo oralismo. Na Grécia Antiga, Sócrates submetia seus interlocutores a um exaustivo e preciso inquérito oral, em que a autoavaliação era apontada como um pressuposto básico para o encontro com a verdade. Os romanos limitaram-se a adaptar o sistema de ensino grego. Durante a Idade Média, prevaleceu o argumento de autoridade, em que uma verdade ou doutrina era admitida baseada no valor intelectual ou moral daquele que a professava. A opinião de mestres e autoridades era, dessa forma, aceita passivamente. A atenção e a memória eram as faculdades mentais mais valorizadas. Assim, a repetição integral do conhecimento constituía a prova mais convincente do saber (LIMA, 2008; BUELA-CASAL; SIERRA, 1997; WORTHEN, 2004).

Na Modernidade, a ciência impulsionou o homem a questionar os fenômenos e a descobrir suas causas, solicitando então o raciocínio, ao invés da memorização do saber. Importa referir que a invenção da imprensa, no século XV, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de várias formas de atividade intelectual. Fundaram-se escolas e criaram-se bibliotecas. As escolas religiosas, tanto as protestantes como as católicas, insistiam nas arguições. Em 1702, em Cambridge, na Inglaterra, foi utilizado, pela primeira vez, o exame escrito. Conforme esse legado histórico, a Idade Contemporânea apresentou uma visão de avaliação com as idéias materialistas e anticlericais do racionalismo, do enciclopedismo e do naturalismo.

Como denominador comum, da Antiguidade à atualidade, constata-se que a avaliação tem sido exercida, frequentemente, como uma prática punitiva, estreitamente associada ao medo por parte do aprendente. Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação têm sido desviados do seu compromisso original com a aprendizagem, severamente distorcidos, usados para castigar os alunos e ameaçá-los à reprovação. Essa conduta é condenável em qualquer nível de ensino, para qualquer que seja o alunado, com ou sem NEEs.

4.1 Histórico da avaliação da aprendizagem

Desde os tempos mais antigos, em todas as sociedades civilizadas, foi utilizado algum tipo de procedimento de avaliação. As primeiras avaliações formais, usadas como instrumento de medida, datam de 2000 a.C., na China Imperial. As autoridades chinesas realizavam exames com o propósito de recrutar homens capacitados para o exercício de cargos públicos, em função de suas aptidões. Seus oficiais também eram examinados com a finalidade de promoção ou demissão (LIMA, 2008; BUELA-CASAL; SIERRA, 1997).

Na Grécia Antiga, Sócrates (469 a.C. – 399 a. C.) utilizou avaliações orais como parte integrante do processo de aprendizagem, submetendo seus alunos a um extenuante inquérito oral. A *Maiêutica Socrática*, criada no século IV a.C., objetivava buscar a verdade no interior do homem, através de um parto de natureza intelectual. Ocupa, ainda nos dias atuais, um lugar incontestável na reflexão filosófica sobre os métodos de ensino. Os discípulos de Sócrates eram levados a duvidar do próprio conhecimento a respeito de um determinado assunto, confessando, ao final, seus erros ou a sua incapacidade de alcançar conclusões satisfatórias. Em seguida, concebiam uma nova ideia, uma nova opinião sobre o assunto, a partir de si mesmos, trazendo à luz novos conhecimentos. A Maiêutica consiste numa abordagem para geração e validação de ideias e conceitos, baseada em perguntas e respostas. Assinala a autoavaliação como uma condição básica para se encontrar a verdade.

O *Tetrabiblos* (livro dos signos zodiacais) é considerado o tratado mais importante sobre avaliação na Antiguidade, sendo atribuído a Ptolomeu. É um estudo sistemático sobre astrologia, que se propõe a realizar um prognóstico através da astronomia. Sua relação com a avaliação ocorre em virtude da existência de: um avaliador e um avaliado; instrumentos de avaliação; uma intenção de explicação e um prognóstico para sustentar a teoria (BUELA-CASAL; SIERRA, 1997).

A Idade Média foi caracterizada como um período marcado pelo *teocentrismo*²³, com interesses voltados para a fé e a revelação divina. O aspecto dogmático distinguiu o modelo educacional da época, em que os conteúdos eram apresentados como certos e indiscutíveis, cuja verdade deveria ser aceita sem dúvidas ou questionamentos. Desse modo, constatou-se a

²³ O *teocentrismo* preconiza que Deus é o centro do universo: tudo foi criado por Ele e por Ele é dirigido. Essa forma de pensamento predominou na Idade Média, sendo sucedida pelo pensamento *antropocêntrico*, em que então o homem ocupa essa posição de centralidade em relação ao universo.

supremacia do argumento de autoridade e a aceitação passiva da opinião dos mestres ou especialistas em determinados assuntos. A repetição era a base da aprendizagem, enfatizando-se, portanto, a capacidade de atenção e memória do aluno em detrimento de um pensamento crítico e inovador. Surgiram procedimentos avaliativos de observação, que consistiam na análise de textos selecionados. De caráter mais formal, foram adotados os exames orais no ambiente universitário (LIMA, 2008; WORTHEN, 2004).

Os graus universitários na Idade Média eram destinados à formação de professores, compreendendo o bacharelado e o doutorado. Quem fazia o bacharelado deveria prestar exames para ensinar, que consistiam na interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres. Quanto ao doutorado, só aos mestres que liam publicamente o *Livro das Sentenças* de Pedro Lombardo²⁴ era conferido esse título e, posteriormente, apenas àqueles que defendiam teses.

Com a queda de Constantinopla²⁵, os sábios bizantinos fugiram para a Itália, levando consigo importantes obras de escritores da Antiguidade, o que despertou o interesse pelo estudo das línguas antigas. A atividade literária realizada, inicialmente em latim e depois em grego, se fundamentava em manuscritos ilustrados, subordinados à rígida e severa orientação da Igreja. As obras preservaram trabalhos de autores gregos e latinos e consistiam em poesias líricas, hinos sacros, enciclopédias, tratados sobre diplomacia e técnicas de guerra, narrativas de viagens, romances épicos e compilação de escritos da Antiguidade Clássica. Eram mantidas nas bibliotecas de mosteiros ou de particulares, sendo mais tarde transmitidas ao mundo ocidental e a outras sociedades.

As correntes do *humanismo cristão* e *pagão* ofereceram importantes contribuições para a avaliação no período do Renascimento. A corrente do humanismo cristão apresentou valiosos subsídios para a avaliação através de uma orientação psicológica, que visava atender às diferenças individuais dos alunos a fim de que fossem preparados para a vida de acordo com suas necessidades, interesses e aptidões. A corrente do humanismo pagão exaltava a individualidade humana, considerada como um fim em si mesma, sem quaisquer vínculos

²⁴ O *Livro das Sentenças* é a obra mais célebre de Pedro Lombardo. As sentenças são uma cuidadosa compilação de textos bíblicos e frases (sentenças) de padres da Igreja e de outros pensadores medievais que juntos compõem uma detalhada exposição da Teologia Cristã da época. Sua obra foi adotada como um manual de Teologia durante a Idade Média.

²⁵ A queda de Constantinopla para os turcos otomanos no século XV, em 1453 d.C., decretou o fim do Império Bizantino e é considerada o marco histórico do final da Idade Média na Europa. Constantinopla é o antigo nome da atual cidade de Istambul, na Turquia.

com valores transcendentais. Uma nova posição dessa fase apoia o *Naturalismo*²⁶, procurando identificar as causas dos fenômenos. Surgiu assim a Ciência Moderna. Esse humanismo viria portanto imprimir, no pensamento moderno, seu caráter predominantemente naturalista (LIMA, 2008).

Entre os educadores dessa época, destaca-se Vitorino de Feltre²⁷, considerando o mais notável educador italiano. Em suas palavras, afirmava querer ensinar os alunos a pensar e não a disparatar. Para verificar o aproveitamento do aluno, mandava-o ler em voz alta. Conforme a expressão que dava à leitura, julgava-o habilitado ou não. Exigia linguagem culta, pronúncia correta e tom de voz moderado. Era inflexível no que dizia respeito à moralidade e boas maneiras.

O fato que mais impulsionou o desenvolvimento intelectual na Idade Moderna foi a invenção da *impressão*²⁸ em 1450, como uma das mais importantes revoluções da cultura da civilização ocidental. Até então, os livros eram produzidos manualmente pelos monges escribas e demoravam muito para serem copiados. Com o aparecimento de livros impressos, as informações ficaram mais acessíveis nas escolas e foram criadas mais bibliotecas. Uma edição da Bíblia, a primeira impressão importante, foi publicada entre 1450 e 1456.

No século XVII, a Pedagogia Comeniana compreendeu a avaliação como um lugar de aprendizagem, em que o centro de interesse era a ação do professor. João Amós Comênio (1592-1670)²⁹ propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o direito fundamental de todos os homens ao saber. Produziu uma obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a *Didática Magna*, lançado em 1657. A máxima "ensinar tudo a todos" sintetiza os princípios e fundamentos que permitiriam ao homem se colocar no mundo como autor. Concebia o medo como um excelente fator para manter a atenção do estudante, como uma prática hierárquica em que o educador decide o conteúdo, a forma do exame, as questões, a atribuição de notas, a aprovação ou reprovação. O exame auxiliava uma prática docente mais adequada, pois se o

²⁶ *Naturalismo* é uma escola literária conhecida como a radicalização do *Realismo*, pois se baseia na observação fiel da realidade e da experiência, bem como nos efeitos do ambiente e da hereditariedade sobre o indivíduo.

²⁷ No campo educacional, Vitorino de Feltre foi considerado o maior inovador italiano da época do Renascimento. Criou a *Casa Giocosa* (Casa Alegre), uma escola diferente das escolas medievais, com disciplina rígida e austera, na qual as atenções concentravam-se no desenvolvimento da mente e da criatividade na infância.

²⁸ O termo *impressão* deriva de *prensa móvel*, processo gráfico aperfeiçoado por Johannes Guttenberg no século XV e que, a partir do século XVIII, foi utilizado para imprimir jornais. O inventor criou os tipos móveis, que consistiam numa melhoria dos blocos de impressão já utilizados na Europa, por meio da introdução de tipos (caracteres) individuais de metal e do desenvolvimento de tintas à base de óleo para melhor utilizá-los.

²⁹ Comênio foi o primeiro educador, no Ocidente, a se interessar pela relação ensino-aprendizagem, considerando diferenças próprias dos atos de ensinar e aprender.

aluno não aprendesse, o método deveria ser repensado (LIMA; ANDRIOLA, 2008; LUCKESI, 2005).

A *Revolução Industrial*³⁰ alterou completamente a maneira de viver dos países que se industrializaram. O volume de produção aumentou expressivamente; a produção de bens deixou de ser artesanal e passou a ser maquinofaturada; as populações passaram a ter acesso a bens industrializados e deslocaram-se para os centros urbanos em busca de trabalho. As cidades atraíram camponeses e artesãos, tornando-se paulatinamente maiores e mais importantes. As fábricas concentravam centenas de trabalhadores, que vendiam a sua força de trabalho em troca de um salário (AFONSO, 2005; LIMA; ANDRIOLA, 2008).

A *sociedade industrial* impulsionou então o interesse de diversos países pela avaliação. Como principais motivos, podem-se mencionar: a necessidade de mão-de-obra qualificada para a indústria e a melhoria da qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos seus recursos. Convém assinalar que os testes de rendimento escolar consistiam em uma forma de avaliação educacional discriminatória, que revelava aspectos determinantes sobre os alunos e não sobre os programas em que estavam inseridos, em razão da urgência de desenvolver a escola em função da mão-de-obra qualificada exigida na era industrial.

Ao final do século XIX, J. M. Rince apresentou um trabalho considerado como a primeira pesquisa de avaliação em educação: realizou uma análise comparativa em escolas americanas sobre a importância da instrução no estudo da ortografia, usando como critério as pontuações obtidas no teste. Nesse mesmo período, surgiu um grande interesse pelo emprego da medida científica no estudo do comportamento humano, através dos testes psicométricos (ESCUERO, 2003; VIANNA, 2005).

A *Psicometria* ou *Abordagem Psicométrica* originou-se no fim do século XIX, com Francis Galton e Herbert Spencer. Proporcionou um meio de avaliação da inteligência respaldado pelo método científico, entendido de modo positivista, ou seja, com a preocupação de medir, de quantificar, própria do método utilizado nas *Ciências Naturais*. O modelo psicométrico foi desenvolvido como um conjunto de teorias e técnicas, inicialmente no domínio das aptidões intelectuais, e, em seguida, na mensuração das aquisições escolares na

³⁰ A *Revolução Industrial* consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas, com profundo impacto no processo produtivo econômico e social. Foi iniciada na Inglaterra, em meados do século XVIII, mas se expandiu mundialmente somente a partir do século XIX.

aprendizagem dos educandos³¹ (ANASTASI; URBINA, 2000; BONNIOL; VIAL, 2001; VIANNA, 2000).

Nesse sentido, *as escalas Binet-Simon e Stanford-Binet*³² foram determinantes para a utilização e propagação dos testes de medida. A inteligência passou a ser examinada de forma objetiva, demarcando diferenças individuais conforme os resultados dos testes. Indicava, assim, a partir de uma concepção classificatória, os mais e os menos capazes. Como a aplicação dos testes poderia ocorrer tanto de forma individual como coletiva, o interesse pela avaliação foi assim ampliado para grupos de indivíduos, como alunos, professores, administradores, técnicos, dentre outros. Em resposta às exigências sociais da época, evoluiu-se para uma área mais ampla, no campo da macroavaliação (BONNIOL; VIAL 2001; VIANNA, 2000).

Os testes de inteligência foram empregados na tentativa de solucionar problemas do cotidiano, como a seleção de soldados para as guerras e a seleção de trabalhadores para as empresas. Foram também utilizados para conhecer o funcionamento de instituições e programas, ainda como uma necessidade de mão-de-obra para atender aos novos modelos de produção decorrentes da Revolução Industrial nos Estados Unidos e na Inglaterra. Na educação, os testes de inteligência classificavam os alunos com base no desempenho acadêmico, sobretudo nas áreas de matemática e linguagem.

Estabeleceu-se, contudo, uma confusão entre avaliação e medida. Nesse sentido, Vianna (2000) esclarece que: “Medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor e avaliação está ligada à determinação do valor de alguma coisa para uma certa destinação” (p. 25).

A prática da avaliação como medida passou a apresentar uma nova concepção, influenciada pela obra de Ralph Tyler (1975), em que se verifica uma grande preocupação

³¹ Os testes psicométricos, em seu início, concebiam a inteligência como uma disposição inata e invariável, independente das condições ambientais, avaliada portanto através de suas aptidões. Na atualidade, o resultado desses testes é concebido como uma medida de desempenho educacional, podendo variar conforme as condições ambientais às quais o sujeito é exposto ao longo da sua vida (ANASTASI; URBINA, 2000).

³² Binet e Simon elaboraram testes com o objetivo de avaliar funções complexas da inteligência. Nomeado pelo Ministério da Educação Pública, na França, Binet promoveu uma investigação exaustiva de crianças com retardo intelectual e recomendou seu encaminhamento a salas especiais, a fim de evitar sua evasão escolar. Foram elaboradas três escalas: a primeira em 1905, a segunda em 1908 e a terceira em 1911. Em 1916, as escalas foram revisadas e adaptadas nos Estados Unidos, por Terman, na Universidade de *Stanford*. Os resultados foram então organizados através da razão entre idade mental e cronológica, configurando o Quociente de Inteligência (QI) (ANASTASI; URBINA, 2000).

com o estabelecimento de objetivos educacionais e com a avaliação, através da intenção de elaborar novos currículos com enfoque na relação ensino-aprendizagem. O modelo de Tyler teve uma grande influência nos estudos sobre currículo no Brasil, tendo sido adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino de 1º. Grau³³, na década de 1970 (VIANNA, 2000).

A proposta de Tyler consistia no emprego testes padronizados para medidas de desempenho, com o apoio de instrumentos diversificados, partindo de objetivos pré-estabelecidos para a verificação da aprendizagem. A avaliação como um processo para medir mudanças comportamentais foi denominada como *avaliação por objetivos*. Com esse teórico, utilizou-se, pela primeira vez, em 1934, a expressão *Avaliação Educacional*.

A atuação de Tyler proporcionou uma maior abrangência à avaliação educacional, tornando-se importante tema do cenário educacional. Despontou como um forte referencial teórico para a avaliação educacional brasileira, refletida na sua contribuição através da utilização de instrumentos diversificados, definidos a partir de objetivos pré-estabelecidos, com a finalidade de atingir seus propósitos. Por causa disso, influenciou a teoria, a construção e a implementação do currículo (BONNIOL; VIAL, 2001; WORTHEN, 2004).

Nos Estados Unidos, pós a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), nasceram os testes escritos como a primeira técnica avaliativa sobre objetivos e competências específicas. Entretanto, a avaliação dava-se com uma abordagem teórica, baseada em práticas rotineiras. A trajetória da avaliação norte-americana exerceu uma forte influência nos modelos avaliativos adotados no Brasil, sendo a avaliação da aprendizagem o mais antigo objeto de estudo da avaliação educacional no campo específico do conhecimento. A grande mudança observada diz respeito direta ou indiretamente ao processo de globalização e de seu impacto da economia mundial.

Sobre a avaliação do rendimento escolar, a LDBEN nº. 9394/96 contempla, no seu artigo 24, inciso V, os seguintes critérios (BRASIL, 2001b):

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

³³ Hoje correspondente ao Ensino Fundamental (1º. ao 9º. ano), conforme a lei nº. 11.274, de 06/02/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade (BRASIL, 2007d).

- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.

De acordo com a lei, deve-se avaliar o sucesso alcançado pelo aluno durante o seu processo de ensino-aprendizagem. A avaliação escolar realizada de forma diversificada e processual permite obter do aluno informações mais abrangentes e confiáveis, se comparada a uma avaliação de caráter único e pontual.

As escolas brasileiras, contudo, ainda se mostram excessivamente preocupadas com a promoção do educando e os professores, com a realização de provas ou exames para oferecer uma satisfação aos pais, aos administradores e à própria instituição de ensino sobre o fracasso ou sucesso escolar do aluno. Observa-se, ainda na atualidade, uma nítida influência da educação jesuíta no ato de avaliar a aprendizagem. Lima e Andriola (2008), analisando os fatos históricos da Educação, destacam que “A pedagogia jesuítica do século XV dedicava atenção especial aos exames [...]” (p. 154). A ênfase no resultado ou produto da avaliação, no caso da atribuição da nota, é derivada da cultura educacional trazida pelos jesuítas, nos séculos XVI e XVII, quando chegaram ao Brasil, estabelecendo prioridade para provas, exames e bancas examinadoras, com a exposição pública dos seus resultados.

A avaliação faz parte da vida cotidiana das pessoas, desde tempos históricos remotos, como um fenômeno humano e social. Apesar de se constatar uma evolução histórica no sentido de avaliar para incentivar a aprendizagem, ainda se observa uma forte influência do medo e da punição em relação às práticas avaliativas em sala de aula, bem como uma ênfase no produto final ao invés do acompanhamento próximo e sistemático do ato de aprender (LIMA, 2008; BUELA-CASAL; SIERRA, 1997; WORTHEN, 2004).

4.2 Da avaliação classificatória à avaliação formativa

As práticas avaliativas traduzem o êxito ou o fracasso do aluno, atribuindo valores que caracterizarão significativamente toda a sua trajetória escolar. Quando realizadas de forma convencional, impedem a mudança da prática pedagógica e da relação professor-aluno,

principalmente em se tratando de uma avaliação de natureza classificatória, exclusivamente somativa, direcionada para os resultados finais, em detrimento de uma visão processual da aprendizagem. Algumas avaliações dessa natureza tiveram sua importância e validade de acordo com o seu período histórico, mas se mostram, de fato, muitas vezes inadequadas para as demandas da sociedade atual (VIANA, 2005).

Nesse sentido, a sociedade industrial impulsionou o emprego da avaliação, como uma forma legítima de selecionar mão-de-obra especializada, substituindo indicações subjetivas, configuradas por um sistema de “apadrinhamento” ou de recomendações da administração pública. A sociedade industrial também estimulou o desenvolvimento da *Psicometria* e dos testes de medida, no final do século XIX e início do século XX. Surgiram os testes de inteligência, de personalidade e de sucesso escolar para explicar (e justificar) as diferenças de desempenho dos indivíduos na escola e na sociedade (AFONSO, 2005).

Os testes objetivos são reflexos do *Taylorismo*³⁴ e se traduziram, na sala de aula, em uma forma de mensuração individual e uniforme da aprendizagem, que estimulava a hierarquização e competição entre os alunos. Observa-se um movimento no sentido de racionalizar e controlar o ensino, bem como o conteúdo e a avaliação do currículo. Nesse sentido, a avaliação adquiriu um caráter normativo, pois permitia comparar o rendimento obtido por um aluno com o rendimento dos demais colegas de seu grupo. Testes padronizados com resultados quantificáveis foram empregados, tendo como referência as realizações dos sujeitos pertencentes ao mesmo grupo, identificadas na *Curva de Gauss*³⁵, estimulando, dessa forma, a seleção e a competitividade.

Ao contrário da *avaliação normativa*, a *avaliação criterial* é feita em função das realizações individuais de cada aluno e não da comparação entre o grupo. Essa avaliação é facilitadora do diagnóstico das dificuldades, da programação de atividades de compensação e dos juízos de promoção ao longo do percurso escolar. A avaliação criterial, apesar de ser diferente da *avaliação formativa*, tem em comum a definição prévia dos objetivos. Assim sendo, procura situar o aluno em relação a um dado objetivo pré-fixado ou a critérios-alvos.

³⁴ O *Taylorismo* consiste no modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), considerado o pai da administração científica. Caracteriza-se essencialmente pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência operacional.

³⁵ A *Distribuição Normal* é uma das mais importantes distribuições da estatística, também conhecida como *Distribuição de Gauss*, com curva em formato de sino. A partir de parâmetros referentes à média e ao desvio-padrão, consegue-se determinar qualquer probabilidade em uma distribuição normal.

As reflexões mais recentes na área de avaliação educacional argumentam, em benefício do próprio processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de uma avaliação de natureza formativa. Nessa modalidade de avaliação, enfatiza-se a perspectiva processual ao invés da pontual, utilizando-se instrumentos diversificados para o ato de avaliar e caracterizando uma relação professor-aluno mais próxima. A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar: fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

Através da avaliação formativa, o aluno identifica os seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é *norteadora*, porque orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. A avaliação formativa permite ao professor detectar deficiências em sua prática de ensino, permitindo então reformular o seu trabalho didático, de modo a aperfeiçoá-lo.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa é uma forma de avaliação que:

[...] ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar [...] A avaliação formativa não passa, no final das contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos (p. 145).

Perrenoud (1999) concebe a avaliação formativa como uma abordagem pedagógica ampla, que permite orientar e otimizar a aprendizagem sem a preocupação de classificar, certificar ou selecionar. Deve colaborar ativamente para o aprendizado do aluno, utilizando todos os recursos de que dispõe em função de suas necessidades individuais. Abdica-se, portanto, da tradicional visão de avaliação como produto, com notas adquiridas por provas ou exames.

O autor reconhece, contudo, que turmas numerosas constituem um obstáculo significativo para a efetivação desse modelo avaliativo. Outras dificuldades, comuns nas salas de aula atuais, também podem ser mencionadas, como: currículo voltado para os conteúdos; questões complexas, acima do nível de conhecimento dos alunos ou sem relação com o conteúdo ensinado em sala de aula; tempo reduzido do professor em sala diante das inúmeras decisões que precisam ser tomadas no decorrer da aula.

Perrenoud (1999) considera as diferenças e desigualdades na avaliação a partir da lógica da excelência. Logo:

Avaliar cria hierarquia de excelência em função das quais se decidirão a professora no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros [...] (p. 9).

Quando a escola está associada à hierarquia da excelência, a avaliação está a serviço da seleção, porque os alunos são comparados para serem classificados. Desse modo, os professores selecionam os melhores alunos pelos resultados refletidos nas provas, nos trabalhos, no decorrer do ano letivo, indicando a posição desses alunos em um grupo. A avaliação deixa de ser um fim em si mesma para ser uma engrenagem no funcionamento didático para seleção e orientação dos educandos, na forma de um controle do trabalho dos alunos para consequentemente gerir os fluxos.

A excelência na escola figura no programa, mas nem tudo que é ensinado é avaliado, ou devidamente ensinado, não havendo correspondência entre a cultura escolar presente nos programas e o que é avaliado. Obter êxito na escola, ser um aluno bem sucedido, na maioria das vezes, é ser capaz de refazer, em situação de avaliação, o que se exercitou em situação de aprendizagem.

A avaliação convencional obstrui a implementação de mudanças na prática de ensino e na relação pedagógica. A rigidez dos procedimentos avaliativos impede ou retarda essas transformações. Com a democratização do ensino, obstáculos materiais e instrucionais se chocam: o número excessivo de alunos nas turmas, a sobrecarga de conteúdo dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas exigindo uma pedagogia diferenciada ou das competências privilegiando uma avaliação formativa.

Perrenoud (1999) define avaliação formativa como “[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (p. 78). Nesse sentido, a avaliação formativa regula a ação pedagógica a serviço da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem necessita situar-se em um contexto que tenha significado para o envolvimento do aluno, uma vez que a aprendizagem é pessoal, resultando em mudanças individuais, através de um processo que forneça subsídios para eventuais correções.

Segundo essa perspectiva, o educador transpõe a hierarquia da excelência produzida pela escola para uma concepção oposta de avaliação da aprendizagem, necessária nos dias

atuais. Passa a rever as concepções de avaliação, conhecimentos, ensino e Educação, pensando em um projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos em formar cidadãos conscientes, a partir de uma avaliação vista como transformadora da realidade.

Igualmente em defesa de uma avaliação formativa, Luckesi (2005) observa que, atualmente, na escola brasileira, seja pública ou particular, a avaliação da aprendizagem ainda se confunde com os exames escolares. O autor esclarece que esses exames provêm do modelo pedagógico utilizados pelos jesuítas no século XVI e por Comênio (fins do século XVI e primeira metade do século XVII).

A *Ratio Studiorum*, obra publicada pelos jesuítas em 1599, definia regras claras para os exames. No dia do exame, o aluno deveria: trazer para a sala de aula todo o material necessário a fim de não solicitar nada aos seus colegas; após terminar a prova, recolher seu material e entregar a prova ao prefeito de estudos³⁶, saindo imediatamente da sala; após um colega ter saído, permanecer em seu lugar, não podendo ocupar o lugar do aluno que havia saído.

A *Didática Magna* propõe, igualmente, orientações para o dia dos exames. Estipula que, na escola, devem existir exames de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de mês em mês, de semestre em semestre, de ano em ano. O poder público deve nomear um “scholarca” (aquele que tem o poder sobre a escola), com a responsabilidade de elaborar e aplicar, ao final de cada ano letivo, uma prova em todas as escolas, para saber como a escola estava funcionando, não o estudante (LUCKESI, 2005).

O sentido da avaliação deveria ser contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, porém ainda é comumente utilizada como verificação e não como aferição da aprendizagem. A avaliação, conforme Luckesi (2005), ainda se encontra na posição de exame, que apresenta as seguintes características:

- 1º. Objetiva julgar, e com isso, aprovar ou reprovar os estudantes em sua trajetória escolar no Ensino Fundamental e Médio, como também no Ensino Superior;
- 2º. São pontuais, quando o estudante deve saber responder adequadamente no momento das provas ou do teste o que está sendo perguntado;

³⁶ Prefeito de estudos era o administrador acadêmico de um Colégio Jesuítico. Na data dos exames, aplicava as provas e acompanhava os estudantes durante o período determinado para sua resolução.

3º. São classificatórios, porque classifica em aprovado ou reprovado, estabelecendo uma escala de valores, com um ponto médio, a partir do qual, para mais, aprova, e, para menos, reprova;

4º. São seletivos, na medida em que excluem os que ‘não sabem’;

5º. São estáticos. Classifica o estudante a partir de uma média, representada por números, classificando o estudante numa posição definida dentro de uma escala;

6º. São antidemocráticos por excluir os estudantes através dos exames escolares;

7º. O educador utiliza o exame como um instrumento de poder, servindo também como um recurso para controlar a disciplina, por isso ser fundamentado em uma prática autoritária (p. 15-17).

Na concepção de Luckesi (2005), a avaliação implica uma visão diagnóstica do processo de ensino-aprendizagem. Constitui então 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 aprendizagem. Desse modo, a avaliação apresenta características opostas aos exames escolares.

Segundo o autor, a avaliação:

1º. Objetiva diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho;

2º. É diagnóstica e processual, pelo fato do educando ter possibilidades de adquirir conhecimentos ou habilidades;

3º. Dinâmica, porque não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas;

4º. Não seleciona os educandos em melhores ou piores, mas subsidia a busca de meios pelos quais possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento, incluindo o educando no processo educativo;

5º. Como inclui todos, é democrática. A prática avaliativa está a serviço de todos os que têm mais e os que têm menos dificuldades, sendo o mais importante que todos aprendam e se desenvolvam;

6º. A avaliação exige uma interação permanente entre educador e educando, exigindo assim uma prática pedagógica dialógica, um pacto de trabalho construtivo entre todos os sujeitos da prática educativa (LUCKESI, 2005, p. 17-18).

Ainda como decorrência da prática do exame e da Pedagogia Tradicional³⁷, os professores utilizam a avaliação, com frequência, como instrumento de punição. Assim sendo, comparado aos dias regulares, pode-se observar uma nítida diferença no dia da avaliação, em que predominam os sentimentos de medo, tensão e ansiedade entre os estudantes. As zombarias com alunos que obtiveram desempenho insatisfatório, as ameaças de “testes-relâmpago”, sem anúncio prévio, e a ridicularização dos erros cometidos são elementos que também colaboram para o caráter punitivo da avaliação.

A própria forma como o erro é abordado reflete uma imposição de ideias sobre o certo e o errado, com a decorrente padronização dos resultados. Dessa forma, o espaço para o pensamento crítico e criativo é bastante limitado, senão inexistente. O erro pode e deve ser uma estratégia construtiva, uma forma de crescimento e uma oportunidade de reorientar e ressignificar a aprendizagem do aluno.

Para Luckesi (2005), o erro:

[...] só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução satisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro (p. 54).

Diante do paralelo estabelecido entre exame e avaliação da aprendizagem, conclui-se que, nas escolas, ainda vigora o exame, com a verificação pontual das habilidades e conhecimentos do aluno. O exame apresenta validade em situações que exigem classificação, como concursos e certificações, em que se revela o conhecimento já adquirido. Na sala de aula, entretanto, a aprendizagem não foi concluída, mas se encontra em andamento, sendo a avaliação da aprendizagem uma abordagem mais adequada à formação do aluno (LUCKESI, 2005).

Os instrumentos de avaliação são os recursos metodológicos utilizados para processar um ato avaliativo, que implica a coleta de dados, a qualificação e a prática da tomada de decisão. Apresentam formas diversificadas como: testes, questionários com perguntas abertas e fechadas, redação, monografia, arguição, tarefas, pesquisas bibliográficas, relatórios de

³⁷ A Pedagogia Tradicional nasceu no final do século XIX e primeira metade do século XX. Reproduzia um modelo autoritário e excludente, com recursos de controle social através do uso da culpa e do castigo, impondo situações de ameaça e submissão aos educandos (LUCKESI, 2005).

atividades, seminários, dentre outros. Possuem a função de ampliar a capacidade do avaliador para observar e constatar a realidade.

Um instrumento de coleta de dados para a avaliação necessita de importantes cuidados: no planejamento, é preciso fazer um levantamento, para que sejam selecionados todos os conteúdos essenciais e os tipos de atividades que podem criar as condições para que o educando manifeste seu real desempenho. As questões elaboradas devem apresentar o mesmo nível de dificuldade dos conteúdos ensinados, o mesmo nível de complexidade dos conteúdos trabalhados, a mesma postura metodológica, perguntas com linguagem clara, compreensível e precisa, que auxiliem o aluno a aprofundar seus conhecimentos e habilidades. Na organização das questões, recomenda-se que sejam organizadas por blocos de conteúdos.

A devolução dos resultados da avaliação para o educando deve ser feita de acordo com uma relação professor-aluno mais próxima. Assim, convém que as avaliações sejam entregues nas mãos de cada educando, discutindo-se os pontos positivos e negativos dessa experiência. Dessa forma, as aprendizagens que ainda não foram processadas podem ser reorientadas, com a proposição de novas tarefas a serem solucionadas em grupos.

A avaliação classificatória é também contestada por Hoffmann (2008), que desenvolve um modelo mediador para avaliar a aprendizagem. Segundo a autora, a avaliação classificatória consiste em corrigir tarefas e provas dos alunos para verificar respostas certas e erradas. Com base nessa verificação periódica, o professor pode então tomar decisões quanto ao aproveitamento escolar do discente, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino.

A *avaliação mediadora*, por sua vez, se propõe a analisar as várias manifestações de aprendizagem - produções escritas, orais, dentre outras - acompanhando o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola. Nessa perspectiva, avaliar objetiva dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões (HOFFMANN, 1995).

A avaliação mediadora, na condição de uma intervenção entre educadores e educandos tem como significado essencial observar com atenção crianças e jovens para conhecê-los melhor. Assim, deve-se entender suas falas e argumentos, ouvindo suas perguntas e fazendo-

lhes novas e desafiadoras questões, buscando uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual.

Em relação à avaliação mediadora, Hoffman (2008) esclarece:

[...] a perspectiva mediadora tem por fundamento os princípios da avaliação contínua, formativa. Mediação é interpretação, diálogo, interlocução. Para que o papel mediador do professor se efetive é essencial a sua tomada de consciência de que o ato de avaliar é essencialmente interpretativo (p. 102).

A autora pretende alertar que existe uma dicotomia entre educar e avaliar na prática docente, reflexo da história de vida do professor, através não somente da sua experiência docente, como também da sua trajetória discente. Portanto, para existir mudança, o professor precisa analisar sua prática e ressignificá-la.

Para fundamentar suas ideias sobre avaliação da aprendizagem, a autora recorre às concepções de *mediador* de Piaget e Vygotsky:

Para Piaget, o mediador é aquele que promove desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas, aquele que oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações, articulando idéias, construindo compreensões cada vez mais ricas acerca da realidade.

Para Vygotsky, o mediador é aquele que leva em conta as potencialidades cognitivas dos educandos, fazendo desafios intelectuais significativos, envolvendo-os em novas situações, provocando-os à superação cognitiva (HOFFMAN, 2008, p. 103).

Tecendo considerações sobre a avaliação mediadora, Hoffman (2008) apresenta alguns de seus princípios: propiciar aos alunos muitos momentos para expressarem suas ideias; favorecer discussões entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes. Ao invés de certo ou errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as suas dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. Nessa visão, a avaliação contribui para uma ação reflexiva e desafiadora do educador no sentido de contribuir e favorecer a troca de ideias com e entre os alunos, esforçando-se por uma reciprocidade intelectual em que professor e aluno possam chegar a um ponto de vista comum.

A avaliação se faz presente na vida de todos, quando tentamos descobrir as melhores soluções para uma determinada situação. Por esse motivo, não pode continuar sendo uma ameaça na prática educativa, não construindo, mas ainda classificando e excluindo. Todos os alunos devem ser avaliados pelos progressos que alcançaram nas diferentes áreas do conhecimento e devem sê-lo a partir de seus talentos e capacidades. A legislação - especificamente a LDBEN (9394/96) - oferece ampla liberdade às escolas quanto à forma de avaliar envolvida em uma prática pedagógica real, não excludente, principalmente no que se refere às diferenças individuais dos alunos.

4.3 Avaliação das diferenças

Na atualidade, vive-se, no cenário educacional, um momento histórico em busca da inclusão. Questionam-se antigos paradigmas e formas de avaliação, ao mesmo tempo em que são propostos novos modelos e se argumentam novas formas de ensinar e avaliar para a Educação Inclusiva. O trabalho educacional com a diversidade³⁸ não pode ignorar a diferença ou a individualidade do aluno, assegurando um espaço para o diálogo, para a expressão de cada um e a participação de todos na construção do saber, com o apoio do conhecimento mútuo, da cooperação e da solidariedade (AMBROSETTI, 1999).

A Educação Inclusiva instiga reflexões também no que se refere à avaliação da aprendizagem, mas ainda se observa uma significativa escassez de literatura e, conseqüentemente, de ações pedagógicas adequadas nesse sentido. Constata-se que a influência psicométrica ainda persiste, nos dias atuais, 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 aprender. No entanto, esse posicionamento se mostra inadequado tanto às necessidades do aluno (cognitivas e afetivas), como às demandas da sociedade atual. A conquista de uma nova cultura avaliativa passa por uma reflexão crítica sobre a habilidade de lidar de forma mais democrática com a diversidade individual e cultural presente na escola, com a necessidade de estimular as possibilidades do aluno na apropriação dos conhecimentos.

³⁸ A diversidade está presente em todos os indivíduos independente de suas condições pessoais, culturais ou sociais, sejam crianças com deficiência, meninos de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais (BRASIL, 2006).

Para o aluno com deficiência, a avaliação apresenta características complexas, diante de suas especificidades. A inexistência de uma avaliação adequada colabora para validar preconceitos em relação a essa população. Alencar (2003) parte do pressuposto de que o próprio termo “deficiente” define o sujeito em função do déficit, constituindo uma barreira social para a legitimação e progresso de sua capacidade de realização.

Os procedimentos de avaliação podem gerar situações impróprias para a evolução da aprendizagem e prejudiciais para a autoestima do aluno, ao colaborar para um histórico escolar insatisfatório. A finalidade principal da avaliação deve consistir em analisar as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, ponderando acerca dos recursos educacionais necessários em benefício da sua aprendizagem (BEYER, 2004; MARCKESI; MARTÍN, 1995).

A avaliação da aprendizagem, na condição de procedimento sistemático, pode auxiliar significativamente na compreensão dos fatores que favorecem ou não a inclusão no espaço escolar. Nessa perspectiva, implica a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, fornecendo subsídios ao trabalho docente e possibilitando tomadas de decisão em favor da melhoria da qualidade de ensino.

Na opinião de Oliveira e Campos (2005):

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico (p. 53).

Assim, a avaliação desponta como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica a partir do desempenho do aluno. Concretizada dessa forma, permite garantir, oferecer e facilitar oportunidades de escolarização para os alunos que não acompanham, por diversas razões, o ensino comum. Quando a população de referência são os alunos que apresentam algum tipo de deficiência e se encontram matriculados nas classes comuns, a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar sua escolarização. A inexistência de uma avaliação adequada às suas NEEs demonstra uma compreensão insuficiente ou equivocada sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, ou mesmo a descrença em sua capacidade de aprender.

Com efeito:

A discussão acerca da avaliação do desempenho escolar evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência, uma vez que outras variáveis estão diretamente relacionadas ao destino escolar desses sujeitos e até mesmo ao sucesso do aluno no ensino comum e ao alcance do término de sua escolaridade (Op. cit., p. 56).

Quando o professor identifica que o aluno se depara com obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar. Dentre as possibilidades envolvidas, esse aluno pode: necessitar de mais tempo, em comparação aos outros alunos, para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; solicitar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo, como material em Braille, intérprete e instrutor de Libras, equipamentos especiais de comunicação alternativa, jogos pedagógicos adaptados, dentre outros (SÃO PAULO, 2007).

É necessário um sistema de avaliação mais adequado para os alunos com deficiência que estejam em instituições, classes especiais ou classes comuns. Nesse sentido, as ideias de Vygotsky ainda permanecem válidas e constituem sólida referência para essas reflexões (FONSECA, 1995).

Vygotsky (1989) empreendeu estudos referentes a pessoas com deficiência, demonstrando a importância de um processo avaliativo com elementos capazes de responder às necessidades e possibilidades de cada aluno acerca da sua aprendizagem. Em sua visão, a segregação configura-se como uma via para consolidar a deficiência, no ambiente estreito e fechado criado na escola especial, não promovendo a interação necessária para apropriação do conhecimento. Dessa maneira, fica evidente que os alunos com deficiência incluídos na escola comum apresentam mais oportunidades de desenvolvimento, ampliando suas oportunidades de socialização e interação.

Fundamentado nas ideias de Vygotsky, Beyer (2006) afirma que:

Não basta verificar as condições atuais do desempenho escolar da criança. Antes, sua condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrerem situações de mediação, em que conceitos e informações venham a provocar a consolidação, pela criança, da sua zona proximal de desenvolvimento (p. 94).

Com base nessa afirmativa, conclui-se que a avaliação deve promover a aprendizagem de todos os alunos - com e sem NEEs. Essa abordagem reflete uma aproximação entre a prática da avaliação e o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*³⁹.

De acordo com essa perspectiva, Beyer (2006) apresenta uma proposta de avaliação dinâmica sedimentada no pensamento Vygotsky:

- a) Como premissa conceitual básica, a avaliação das condições individuais da criança tem como fundamento o conceito Vygotskiano da Zona de Desenvolvimento Proximal;
- b) Critica-se a pressuposição de que as habilidades individuais sejam fixas e mensuráveis, isto é, que se desenvolvam de maneira regular e previsível, a partir de um enfoque evolutivo de estágios que se sucedem linearmente;
- c) Interessa que se conheça o ambiente socioafetivo da criança, isto é, buscam-se formas interativas e contextuais de avaliação;
- d) Busca-se evitar alguns erros, tais como a preocupação unilateral com o desempenho final do aluno e a inexistência de informações prescritas em torno da melhor intervenção pedagógica (no sentido de sanar as dificuldades demonstradas pelo aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem);
- e) Em decorrência, o professor esmera-se em conhecer a singularidade do aluno tanto na aprendizagem como na forma de responder às demandas a ele impostas pelo currículo (p. 98).

Em procedimentos dessa natureza, modifica-se o caráter da avaliação com fins classificatórios, usualmente praticada na escola, para um ato de avaliar de natureza dinâmica, contínua, capaz de mapear o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos. Para uma avaliação transformadora, os resultados não podem contribuir para estigmatizar os alunos, mas devem sobretudo constituir indicadores para a reorientação da prática educacional (BRASIL, 2007a).

Nesse sentido, Carvalho (2007) assinala que:

[...] para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação, a avaliação deve ser um processo compartilhado e desenvolvido, preferencialmente, na escola. Essa tornar-se-á progressivamente mais inclusiva, na medida em que, além de acolher todos os alunos, se dispuser a, efetivamente, analisar as variáveis que representam barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos e com todos [...] Independente do *lôcus* das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas,

³⁹ ZDP é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial, que está próximo, mas ainda não foi atingido. O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como as conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, podendo realizá-las sozinha e o nível de desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa, seja adultos ou crianças mais experientes.

não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação (p. 129).

Beyer (2006,) apresenta algumas orientações para a inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar, a serem seguidas pelos professores em suas atividades avaliativas.

- **Deficiência intelectual:** considerar as características da aprendizagem, como: o ritmo, os níveis de abstração e os alcances possíveis da aprendizagem.
- **Deficiência visual (parcial ou total):** acesso ao código Braille e o uso de material em relevo deve ser recurso imprescindível à disposição na escola.
- **Deficiência auditiva/Surdo:** domínio da Língua de Sinais (LIBRAS) pelo professor, conhecimento pelo professor das características de linguagem e das estruturas de pensamento dos alunos surdos.

Lidar com a heterogeneidade escolar no processo de ensino-aprendizagem é uma consequência direta da inclusão escolar de alunos com NEEs. Nesse sentido, o processo de avaliação deverá ocorrer de forma processual, além de atentar para as especificidades de cada deficiência - sensorial, intelectual, física e múltipla. A avaliação deve ser vista como um instrumento que sirva de estímulo para a aprendizagem, como um meio e não como fim do processo educacional, dando sentido e significado aos saberes postos no espaço escolar. Dessa maneira, deve partir da premissa de que todos são capazes de aprender, mas cada um no seu ritmo e tempo próprios. As recomendações oficiais para a avaliação da aprendizagem de alunos com NEEs concordam com esse posicionamento (BRASIL, 2005b).

Dessa forma, em são sugeridos os seguintes procedimentos e instrumentos de avaliação: i) Observação e registros das atividades diárias do aluno, podendo ser de forma individual e/ou coletiva, sistemática ou ocasional. Devem envolver outros espaços de aprendizagem além da sala de aula (o recreio, a merenda, a chegada e saída da escola) e as relações interpessoais. Esse procedimento é o mais recomendado no contexto educacional escolar; ii) Portifólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos que são realizados em sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los; iii) Entrevistas sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado, compartilhando informações para o mesmo objetivo; iv) Diários de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores onde os avaliadores registrem suas observações; v) Utilizar a auto-avaliação de maneira que o aluno sinta-se valorizado, e que

seu desenvolvimento individual seja reconhecido, contribuindo sobremaneira para sua autoestima.

As diversas possibilidades existentes na avaliação poderão ser ideais para uns, mas não para outros, porque cada aluno apresenta diferentes formas de apreender o conhecimento, de acordo com suas vivências, experiências, competências e interesses. Os instrumentos avaliativos devem oferecer informações sobre o desenvolvimento atual de cada aluno, a maneira como enfrentam os desafios em determinadas situações de aprendizagem, suas estratégias e respostas na resolução de atividades.

Muitas vezes, os materiais utilizados para avaliação da aprendizagem destinados a uma audiência específica - como estudantes que apresentam limitações intelectuais, sensoriais, físicas ou múltiplas - não fazem sentido para a realidade do seu cotidiano, porque não integram um contexto mais adequado que possa avaliar suas capacidades.

Para a Educação Inclusiva, a avaliação da aprendizagem tem como princípios básicos e norteadores a avaliação contínua e permanente, através da análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos, bem como as condições da escola e da família, respeitando o seu próprio caminhar e favorecendo o seu progresso escolar (BRASIL, 2005b).

Diante dessa realidade, Ribeiro e Baumel (2003) observam que:

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem; as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação; bem como as relações que se estabelecem entre todas elas (p. 155).

Dessa maneira, a avaliação deve renunciar ao tradicional modelo classificatório, bem como o clássico modelo clínico-médico, que enfatiza a deficiência em detrimento das suas potencialidades. As capacidades do aluno com deficiência devem ser estimuladas no seu sentido pleno.

Com esse objetivo, Bibas e Valente (2001) propõem as seguintes estratégias adaptativas para uma avaliação inclusiva: i) mudança da temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação: considerar que o aluno com NEEs pode alcançar os objetivos comuns ao grupo, mas pode requerer um período maior de tempo; ii) priorizar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para dar ênfase aos objetivos que contemplem as

altas habilidades do aluno, seus transtornos globais no desenvolvimento e suas dificuldades. Os critérios de prioridade são os significados dos conteúdos, se são básicos, fundamentais e pré-requisitos para aprendizagens posteriores; iii) prevalência da tendência a promover o aluno, e não a dificultar seu percurso. Para alcançar esse objetivo, é importante dar mais valor às competências do que às dificuldades, às conquistas do que aos prejuízos, tendo como parâmetro seus próprios ganhos em relação a si mesmo; iv) a avaliação inicial é investigativa e leva à determinação dos objetivos, conteúdos, estratégias e condutas para cada aluno. Mas, ao mesmo tempo, tem caráter dinâmico, uma vez que pode e deve ser constantemente revista e modificada. A partir dessa avaliação inicial, o professor terá um parecer real e individualizado de seu aluno, bem como os parâmetros necessários para identificar seus avanços.

Para alcançar a finalidade da avaliação inclusiva, dinâmica e processual, de modo a mapear o processo de aprendizagem dos alunos em seus retrocessos e progressos, deve-se empregar uma diversidade de instrumentos. Assim sendo, o professor pode fazer uso de registros e anotações diárias; portfólios e outros arquivos de atividades dos alunos; diários de classe com as impressões do cotidiano sobre o ensino e a aprendizagem. As avaliações devem permitir analisar, junto aos alunos e a seus pais ou responsáveis, os sucessos e as dificuldades escolares.

A LDBEN 9394/96 propõe uma avaliação processual, isto é, de natureza contínua, permanente, efetuada todos os dias e todas as horas como uma prática diária do trabalho escolar. Em seu capítulo II, da Educação Básica, artigo 24, inciso V, concebe-se “[...] a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, sendo assim, menos processo de mediação e, mais busca de aferição de conhecimentos contextualizados”, permitindo, dessa forma, uma atuação mais flexível do ato de avaliar (ANDRÉ; DARSIE, 1999; BRASIL, 2001b).

Quanto à forma de avaliação, a LDBEN oferece liberdade para que todos os alunos possam ser avaliados pelos progressos que consigam alcançar nas diferentes áreas do conhecimento, de acordo com suas possibilidades. Devem, portanto, construir ativamente o seu conhecimento escolar, sendo o professor responsável por estimular o desenvolvimento pleno do aluno.

O educando precisar encontrar práticas docentes direcionadas à diversidade, considerando-se as peculiaridades de cada um, refletindo-se sobre as habilidades alcançadas e

não o contrário, proporcionando oportunidades ao aluno de progredir e aprender ao seu modo. Tratando-se de alunos com deficiência intelectual, consideram-se as características de aprendizagem conforme seu ritmo, os níveis de abstração e suas possibilidades de aprendizagem, pois seu comprometimento intelectual varia de um indivíduo para outro.

Nesse caso, o mais prudente é acompanhar a evolução da situação escolar do estudante com uma avaliação contínua, com eventuais diferenciações quando não apresentar condições gerais de progressão escolar. Se houver dificuldades na convivência escolar, pode-se indicar uma transferência para a escola especial, na tentativa de evitar frustração e desmotivação para a aprendizagem, com uma possível evasão da escola (BEYER, 2006).

Na concepção do MEC, a avaliação de alunos com deficiência intelectual:

Visa o conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. O mesmo vale para outros alunos da sua turma, para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar. A promoção automática, quando é exclusiva para alunos com deficiência intelectual, constitui uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza uma discriminação. Em ambos os casos, o que interessa para que um ano letivo se inicie é quanto ao aluno, com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes (BRASIL, 2007c, p. 19).

O Instituto dos Surdos-Mudos (1857) selecionava seus alunos com base em avaliações de inteligência; caso não apresentassem aptidões especiais e nem idade favorável, era adotado o método escrito em vez do método oral. O critério de seleção no instituto, nessa época, constava da utilização de testes de capacidade mental, auditiva e linguística para se verificar a aptidão para a linguagem oral e a formação de classes homogêneas (SOARES, 2005).

O regulamento interno do Instituto dos Surdos-Mudos, em seu artigo 2º., afirma que: “[...] o mesmo instituto tem por fim a educação intelectual, moral e religiosa dos surdos-mudos de ambos os sexos que se acharem nas condições de recebê-la”. Esse mesmo documento não detalha sobre as condições e critérios utilizados para avaliação da capacidade dos alunos matriculados nesta instituição (SOARES, 2005, p. 56).

Sobre a avaliação da inteligência utilizada pelo Instituto de Paris, em que se espelhava o instituto brasileiro, Soares (2005) relata que:

[...] o Instituto de Paris tinha introduzido a avaliação da inteligência, como critério de classificação dos alunos, após ter verificado a impossibilidade de se adotar o método oral para todos os surdos indiscriminadamente [...]

talvez, aprender a falar fosse um privilégio reservado a um número reduzido de surdos (p. 65).

As exigências com relação ao aluno surdo, propostas no século XVIII, tiveram sua importância pelo crescimento da industrialização e urbanização e principalmente pelas reformas efetuadas no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, que teve seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), adotando os procedimentos didáticos da linguagem oral e do saber escolar.

Os procedimentos avaliativos necessários para que o aluno com surdez fosse capaz de adquirir a palavra articulada passavam pelos seguintes critérios avaliativos, de acordo com o relatório apresentado por Moura e Silva apud Soares (2005):

Exercícios para preparar os órgãos respiratórios como inspiração, expiração, exercícios de sopro e exercícios para preparação dos órgãos da palavra, como movimentos de língua e de lábios. Esses exercícios faziam parte do período preparatório; diante do espelho eram realizados exercícios para a percepção dos responsáveis pela produção das vozes, posições e vibrações; a silabação também faz parte dos exercícios consistindo em ler analiticamente a palavra, primeiramente nos lábios do mestre, e depois, em outras pessoas (p. 41-42).

Depois desses exercícios, o aluno surdo estaria preparado para o ensino da língua e apto para aprender outras disciplinas, uma vez que estava em vigor o método do oralismo, ficando evidente que o ensino das matérias era posterior ao ensino da língua oral. Nessa perspectiva, no momento de instituir critérios avaliativos, o professor deverá ter os seguintes cuidados:

A dificuldade de redigir em Português está relacionada à dificuldade de compreensão dos textos lidos (conteúdo semântico) e que essas dificuldades impedem a organização ao nível conceitual. O aluno poderá ler, mas confundir o significado das palavras. Muitas vezes, só compreende o significado das palavras de uso contínuo, o que interfere no resultado final do trabalho com qualquer texto, mesmo o mais simples.

As dificuldades que a leitura acarreta ao surdo impedem a expansão do vocabulário, e com isso, provoca a falta de hábito de ler. A pobreza de vocabulário reflete a falta de estruturas (formas) mais simples da Língua Portuguesa.

No nível estrutural (morfossintático), observa-se que, mais constantemente, os alunos surdos não conhecem o processo de formação das palavras, utilizando substantivo no lugar de adjetivo e vice-versa, omitem verbos, usam inadequadamente as desinências nominais e verbais, desconhecem as irregularidades verbais, não utilizam preposições e conjunções, ou o fazem inadequadamente.

Alunos surdos utilizam frequentemente estruturas da Língua de Sinais (LIBRAS) para expressarem por escrito suas idéias, o que nos faz acreditar que desconhecem a estrutura da Língua Portuguesa.

Na avaliação da produção escrita dos alunos surdos em Língua Portuguesa, os professores precisam ser orientados para: o aluno ter acesso ao dicionário e ao intérprete; na avaliação do conhecimento, os critérios devem ser compatíveis com as características inerentes ao aluno surdo; maior relevância do conteúdo (nível semântico), do aspecto cognitivo de sua linguagem, coerência e sequência lógica das ideias; a forma da linguagem (nível morfosintático) deve ser avaliada com mais flexibilidade, valorizando o uso de termos da oração, como termos essenciais, termos complementares e, por último, termos acessórios, não sendo muito exigido o que diz respeito ao elemento coesivo (BRASIL, 2005a).

A avaliação da aprendizagem do aluno surdo compreendida pelo atual INES, instituição de renome nacional e internacional, referência em pesquisas e estudos na área da surdez, não supervaloriza os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa em detrimento do conteúdo. Estabelece que sejam anotados como objeto de análise e estudo junto ao educando por oferecer indicativos importantes para redirecionar o processo, de forma que o desempenho linguístico não seja expresso como base da avaliação, uma vez que constitui uma das suas principais dificuldades.

Na proposta avaliativa adotada pelo INES, o desempenho linguístico do aluno surdo não pode interferir no desempenho acadêmico, uma vez que existe uma defasagem evidenciada no que se refere à Língua Portuguesa, seja falada e/ou escrita. Nesse caso, cabe ao professor avaliar esse aluno no conteúdo e na forma como este é apresentado. O professor precisa estar consciente de que o mais importante é que os alunos surdos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos no seu dia-a-dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício da cidadania.

A pessoa com deficiência visual pode apresentar baixa visão ou ser cega. No que diz respeito à educação desse grupo de alunos com NEEs, alguns fatores precisam ser considerados: a fase da vida em que surgiu a deficiência, o tempo transcorrido desde a perda e a forma como ocorreu o problema, se gradual ou subitamente (BRASIL, 2006a).

A baixa visão:

Pode restringir o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança quando o meio não for favorável, isto é, quando as necessidades específicas decorrentes das alterações visuais não forem contempladas, o mais cedo

possível, no ambiente familiar, na escola e na comunidade (BRASIL, 2006a, p. 11).

O aluno com baixa visão passa despercebido muitas vezes pelos pais e professores e por isso apresenta inúmeras dificuldades como: observar detalhes em objetos e figuras de um livro; ler textos em letras comuns ou em cores claras; identificar pessoas e objetos a distância. Por esse motivo, necessita aproximar-se muito para reconhecer pessoas, objetos e desenhos; esbarra ou tropeça em objetos, sendo prejudicado na realização das tarefas escolares e consequentemente participa pouco nas atividades sociais e de lazer.

Uma avaliação da aprendizagem de caráter qualitativo deve abordar: aspectos funcionais na utilização da visão para as atividades diárias; como o aluno se orienta, se movimenta e brinca; como faz as tarefas escolares e da vida prática. Deve-se considerar a influência de aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem para seu melhor desempenho da vida prática, para facilitar sua vida na escola, na comunidade e na sociedade (BRASIL, 2006a, 2007a).

A avaliação da aprendizagem de alunos cegos e/ou com visão subnormal deve ser feita a partir do seu próprio referencial e não do referencial do vidente. O deficiente visual com perda total ou parcial deve ter, à sua disposição na escola, acesso ao código Braille e ao material em relevo como recurso imprescindível para a sua aprendizagem (BRASIL, 2006a; 2007a).

Alunos com deficiência visual requerem mais tempo, não só para completar suas tarefas escolares, como também para o processo de avaliação. Um dos cuidados necessários é o uso da linguagem, com instruções mais corretas e específicas para uma maior compreensão, especialmente durante as atividades avaliativas. Uma criança não é mais ou menos capaz por ser cega. É de fundamental importância que o professor invista em conteúdos bem definidos, métodos e técnicas adequadas, material didático apropriado, enriquecimento de informações reais e liberdade de expressão e criação (BRASIL, 2001a).

As perspectivas sobre a educação de alunos com deficiência física mudaram através dos anos. A primeira instituição para essas crianças foi criada em Boston, em 1983 - denominada *The Industrial School for Crippled and Deformed Children* - onde elas eram segregadas, sem interação na sala de aula com os colegas da vizinhança. Hoje, os alunos frequentam as escolas perto da sua casa e dividem a sala de aula comum com os colegas sem deficiência (SMITH, 2008).

É mais importante que a criança com deficiência física prossiga na escola, convivendo e interagindo com seus colegas, do que repetir o ano escolar por não conseguir atingir o mínimo estipulado pela escola. Destacam-se como recursos e serviços que contribuem para ampliar as habilidades funcionais dessas pessoas com NEEs: equipamento de *Tecnologia Assistiva (TA)* e *Comunicação Aumentativa e Alternativa*⁴⁰ (BRASIL, 2007b).

Sob o enfoque educacional, em relação ao aluno com paralisia cerebral, para que ele possa conseguir desenvolver ao máximo suas capacidades da mesma forma que os outros alunos, precisa ter acesso a equipamentos específicos para a efetivação de atividades didático-pedagógicas a fim de superar suas limitações físicas e poder adquirir conhecimento.

Dentre as ações da rotina escolar, o professor de sala de aula precisa ficar atento e avaliar o nível de participação do aluno utilizando como suporte a TA, como um meio pelo qual esse aluno possa respeitar seu ritmo e estilo individuais de aprendizagem. Nessa dimensão, a avaliação da aprendizagem não precisa abandonar os instrumentos de coleta de dados, mas precisam ser utilizados adequadamente, na perspectiva de avaliação e não de exame. Para esse propósito, deve-se adotar uma postura pedagógica de diagnóstico para acompanhamento e reorientação do educando, a fim de que ele supere as suas dificuldades para aprender.

De modo geral, o professor, quando avalia o aluno com NEEs, baseia-se em resultados oferecidos pelos “laudos” como se fossem “etiquetas” que rotulam, segregam e discriminam. Assim, desconsideram as reais necessidades que esse aluno apresenta para que o professor possa aprimorar sua ação pedagógica, ressignificando o seu papel e sua prática avaliativa. A partir da identificação das NEEs dos alunos, as facilidades e/ou dificuldades na aprendizagem se manifestam em relação às exigências da escola e do apoio que a instituição lhes oferece. Dessa forma, torna-se mais fácil reconhecer e promover as mediações de que o aprendente necessita para o seu progresso pessoal e acadêmico.

Os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor nem sempre respondem às NEEs dos alunos. Por outro lado, as avaliações da aprendizagem para alunos com NEEs, além de serem escassas em nosso meio, vêm sendo bastante questionadas no sentido de contribuir

⁴⁰*Tecnologia Assistiva (TA)* é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão. *Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA)* é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever (BRASIL, 2007b).

efetivamente para uma prática pedagógica capaz de oferecer respostas significativas tanto para o professor como para o aluno.

A avaliação da aprendizagem é de natureza complexa, principalmente tratando-se de alunos com deficiência, que apresentam níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados. A avaliação do desempenho escolar desses alunos evidencia a necessidade de diferentes alternativas para avaliar, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão escolar.

Diante das reflexões abordadas, referentes ao percurso da exclusão à inclusão na avaliação da aprendizagem, torna-se necessário realizar uma investigação, na literatura especializada nacional e em documentos oficiais do MEC, sobre as diretrizes para a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEEs incluídos em salas de aula comuns.

5 METODOLOGIA

A revisão de literatura apresentada nos capítulos anteriores esclarece o percurso da segregação à inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. Com o advento do recente *paradigma inclusivo*, essencial para o desenvolvimento pleno da capacidade de todos, convém questionar a qualidade não somente das estratégias de ensino, mas também dos procedimentos de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, deve-se verificar se o ambiente escolar considera o ritmo de aprendizagem desses educandos, as especificidades associadas às suas NEEs e o estímulo sistemático ao progresso de suas capacidades. A inexistência de uma avaliação adequada colabora ativamente para inibir a real capacidade do educando e para validar antigos e arraigados preconceitos que ressaltam o déficit. No entanto, ainda se observa uma significativa escassez de literatura nacional nesse sentido, justificando-se o desenvolvimento de pesquisas nessa área (BEYER, 2004; MARCKESI; MARTÍN, 1995).

A prática tradicional da avaliação da aprendizagem tem se mostrado prejudicial a todos os alunos, com ou sem NEEs, visto enfatizar a memorização e reprodução do conhecimento, ao invés de estimular o pensamento crítico e criativo. As avaliações são pontuais e o desempenho escolar é abordado através da perspectiva do produto, em detrimento de uma compreensão processual do ato de aprender. No caso das pessoas com deficiência, os procedimentos avaliativos podem gerar situações impróprias para a evolução da aprendizagem e prejudiciais para a autoestima, ocasionando um histórico escolar insatisfatório e mesmo a evasão escolar. A finalidade principal da avaliação da aprendizagem para essa clientela deve consistir em identificar e incentivar as suas potencialidades, ponderando-se os recursos educacionais necessários em benefício da sua aprendizagem (ANDRÉ; DARSIE, 1999; BEYER, 2004; HOFFMANN, 1995; KASSAR, 1999; LUCKESI, 2005; MARCKESI; MARTÍN, 1995; PERRENOUD, 1999).

Essas considerações nos conduzem ao problema científico da presente pesquisa: Como se apresentam, na literatura especializada brasileira e em documentos oficiais do MEC, as diretrizes para a avaliação da aprendizagem de alunos com NEEs matriculados em escolas regulares? Com base nesse questionamento, procedeu-se a uma investigação da literatura especializada e da documentação oficial nacional sobre a avaliação da aprendizagem, por intermédio de uma pesquisa documental. A análise dessas propostas contribui para esclarecer

os profissionais da Educação sobre as diretrizes oficiais estabelecidas, em âmbito nacional, para esses estudantes. Essas orientações permitem uma melhor organização de sistemas educacionais inclusivos, a fim de assegurar os direitos dos alunos com NEEs, bem como orientar a formação de professores nesse sentido

No caso desta pesquisa, o objeto de estudo é constituído pela análise de documentos da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão* e das publicações dos periódicos *Inclusão: Revista da Educação Especial*, organizados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com apoio do MEC, no período de 2005 a 2008. Esses periódicos apresentam importante expressão nacional na área da Educação Inclusiva. Concentram produção científica na área e constituem veículo de circulação abrangente entre professores, pesquisadores e estudiosos no assunto.

O objetivo geral é, por conseguinte, investigar, em documentos oficiais do MEC, diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. Especificamente, intenciona-se identificar a concepção de avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para essa clientela e reconhecer as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva.

5.1 A pesquisa documental

A *pesquisa documental* constitui um tipo de investigação na qual o documento é o objeto de análise. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos, para também incluir filmes, vídeos, *slides*, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos, cujo conteúdo auxilia a elucidar determinadas questões e a servir de provas para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (APPOLINÁRIO, 2009; FIGUEIREDO, 2007).

O conceito de documento tem evoluído de uma perspectiva unidimensional, centrada no texto escrito, para uma concepção mais abrangente, baseada em várias formas de registro. Nesse sentido, Phillips (1974) expõe sua visão de documentos como “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 187, grifo nosso). Já Appolinário (2009), apresenta uma compreensão ampliada, considerando “[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova, incluindo nesse universo os

impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (p. 67). Houaiss (2008), igualmente, conceitua documento de forma mais ampla: “1. Declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. Qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. Arquivo de dados gerado por processadores de texto” (p. 260).

Quando um pesquisador se utiliza de documentos objetivando extrair deles informações, deve: investigar, examinar e usar técnicas apropriadas para o seu manuseio e análise; seguir etapas e procedimentos; organizar informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elaborar sínteses do material coletado e analisado. Portanto, a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (OLIVEIRA, 2007).

A pesquisa documental difere das demais pela natureza das fontes. Segundo Gil (1991), essa modalidade de pesquisa “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (p. 73).

Assim sendo, as fontes documentais podem ser descritas como:

Documentos de primeira mão – aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. Documentos de segunda mão – aqueles que de alguma forma já foram analisados: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (Op. cit., p. 73).

Gil (1991) aponta as seguintes vantagens no estudo baseado em documentos: constituem uma rica fonte de dados; apresentam baixo custo e exigem praticamente apenas a disponibilidade de tempo do pesquisador. A pesquisa documental é um procedimento metodológico que, dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como o principal caminho de concretização da investigação, no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões. De modo semelhante a outros tipos de pesquisa, se propõe a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer como estes têm sido desenvolvidos.

Alguns conceitos, como *dado*, *documento* e *análise* são clarificados por Calado e Ferreira (2005) na abordagem da análise documental:

Dado - suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceitual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação.

Documento – impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de dispositivos, de endereços eletrônicos, impressa (a forma mais comum), entre outras.

Análise – em investigação educativa, de uma forma geral, consiste na detecção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo (p. 2).

Relacionando esses conceitos, em uma pesquisa documental, os documentos são transformados pelo investigador a partir de um significado relevante em relação a um problema de investigação.

A análise de documentos é constituída por duas etapas: i) recolha e ii) análise. A *recolha dos documentos* envolve a localização, a seleção e a análise crítica dos documentos. Permite ao investigador recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferentes naturezas para proceder, posteriormente, à comparação entre as diversas informações. A etapa da *análise de documentos* tem como proposta produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos, cabendo ao pesquisador interpretá-los, sintetizar suas informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer inferências (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Feita a seleção dos dados dos documentos, o pesquisador procederá à análise desses dados, fornecendo uma interpretação coerente, de acordo com a temática ou o questionamento inicial. A análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. A análise de conteúdo pode ser utilizada na pesquisa documental com o objetivo de produção de um texto analítico, no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modelo transformado, que passa pela redução de dados, apresentação desses dados e conclusões (DELGADO; GUTIÉRREZ, 1995; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Convém salientar que a análise de conteúdo constitui uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas para extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto. Assim, relaciona-se a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo autor. Pressupondo que um texto tem sentidos e significados patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por

um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas, a mensagem pode ser fragmentada por palavras, termos ou frases significativas (CHIZZOTTI, 2006).

O processo de análise de conteúdo dos documentos tem início, por exemplo, com a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item. No entanto, dependendo dos objetivos e das perguntas de investigação, pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas sua frequência, ficando a escolha do método de codificação dependente da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a realização da codificação da *unidade de análise* durante o processo de análise documental, a forma de registro, segundo Lüdke e André (1986), acompanha os seguintes passos:

Fazer anotações à margem do próprio material analisado, esquemas ou outras formas de síntese. Tais anotações como um primeiro momento de classificação dos dados pode incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado. Após organizar os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes culminando na construção de categorias ou tipologias (p. 42).

A construção de categorias de análise surge inicialmente da teoria em que está apoiada a investigação, que pode ser modificada ao longo do estudo, em processo de confronto constante entre a teoria e a prática, podendo gerar novas concepções e consequentemente novos olhares sobre o objeto investigado. Após a obtenção do conjunto inicial de categorias, a próxima etapa consta das estratégias de aprofundamento, ligação e ampliação, baseado no que já foi obtido, a fim de que o pesquisador, voltando a examinar o material, também aumente o seu conhecimento, aprofunde sua perspectiva do que está sendo pesquisado e explore as ligações existentes entre os vários itens. Desse modo, objetiva estabelecer relações e associações que possam combinar, separar ou reorganizar e ampliar o seu campo de informações, identificando os elementos que precisam ser mais aprofundados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

5.2 Documentos estudados

Com base nessas considerações, este estudo apresenta uma análise documental sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com NEEs. O objeto de estudo é constituído pela análise de documentos da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão* e das publicações dos periódicos *Inclusão: Revista da Educação Especial*, organizados pela SEESP com apoio do MEC, no período de 2005 a 2008. Para esse propósito, foi utilizada a análise conteúdo⁴¹.

Esses documentos foram organizados com a finalidade de cumprir com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com NEEs no Ensino Regular. Partiram da necessidade de organizar sistemas educacionais inclusivos e de orientar a formação de professores nesse sentido, concretizando assim os direitos dos alunos com NEEs (BRASIL, 2005c).

Os documentos da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão*, publicados em 2005, em todos os seus exemplares, tecem considerações sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação. Para este estudo, foram levantados os oito exemplares publicados em 2005, todos contendo temas referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O exemplar de número sete, especificamente, aborda a avaliação desses alunos. A Coleção “Saberes e Práticas da Inclusão”, publicada em 2005, foi distribuída em oito exemplares que abordam os seguintes temas:

⁴¹ A análise de conteúdo foi realizada conforme as etapas estabelecidas por Bardin (1979), que solicitam *pré-análise*, *descrição analítica* e *interpretação inferencial*. Na pré-análise, efetuou-se a organização do material escrito para observação e comparação; na descrição analítica, o conteúdo foi descrito e analisado; ao final, a associação a conceitos teóricos possibilitou uma interpretação inferencial.

NÚMERO DO EXEMPLAR	TEMAS PROPOSTOS
1	Caderno do coordenador e formador. Material didático para ser utilizado no processo de formação de profissionais da Educação com as devidas orientações pedagógicas.
2	Recomendações para a construção de escolas inclusivas. Aborda a Declaração de Salamanca e a diversidade no contexto educacional.
3	Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Proporciona ao professor e/ou especialistas da área conhecimentos sobre as diferentes concepções e paradigmas no trato da aprendizagem da Língua Portuguesa e da LIBRAS.
4	Desenvolvendo competências para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Proporciona ao professor e/ou especialistas da área estratégias pedagógicas alternativas para que possam atender às necessidades educacionais desse aluno.
5	Desenvolvendo competências para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Disserta criticamente sobre a aplicação do sistema Braille no ensino das diferentes áreas do conhecimento para alunos cegos e alunos com baixa visão.
6	Desenvolvendo competências para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Identifica as possíveis necessidades educacionais presentes em alunos com altas habilidades/superdotação e as estratégias pedagógicas que possam responder às necessidades individuais desse alunado.
7	Avaliação para identificação das Necessidades Educacionais Especiais. Considera as diferenças individuais dos alunos com NEEs para a remoção de barreiras na aprendizagem.
8	Estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Apresenta os diferentes níveis de adaptação possíveis e necessários para a flexibilização da prática educacional.

QUADRO 1 – Distribuição dos temas da coleção *Saberes e Práticas da Inclusão*

Também foram selecionados para esta investigação seis exemplares da revista *Inclusão: Revista da Educação Especial*, editados no período de 2006 a 2008, por conterem artigos sobre avaliação da aprendizagem para alunos com NEEs. Decidiu-se não incluir os artigos da publicação do ano de 2005, porque seu foco não tratava do tema em estudo. Dos exemplares consultados, doze artigos fazem referências à avaliação de alunos com NEEs distribuídos da seguinte forma:

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DOS ARTIGOS
2006	A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da Educação Inclusiva.
2006	Tecnologias, desenvolvimento de projetos e inclusão de pessoas com deficiência.
2006	Considerações contextuais e sistêmicas para a Educação Inclusiva.
2006	A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes: possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar.
2006	A produção textual de alunos com deficiência mental.
2006	Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa.
2007	O surdocego e o paradigma da inclusão.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2008	Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva.
2008	Desenvolver a Educação Inclusiva. Dimensões do desenvolvimento profissional.
2008	Letramento e inclusão social e escola.

QUADRO 2 – Distribuição dos artigos da revista *Inclusão: Revista da Educação Especial*

Dos doze artigos que fazem referência à avaliação da aprendizagem alunos com NEEs, foi evidenciada uma concentração maior nas publicações de: dezembro de 2006, com seis artigos e janeiro/junho de 2008, com cinco artigos. Apesar de contar apenas com um artigo referente à temática em 2007, seu estudo contribuiu de forma expressiva para a compreensão e análise da avaliação escolar.

A seleção dos artigos que compõem este estudo foi feita com base nos títulos e no corpo do trabalho publicado. A leitura dos artigos identificados sobre o tema permitiu a construção de categorias de análise em razão dos conteúdos específicos abordados. As categorias adotadas para selecionar os documentos analisados nesta pesquisa permitiram que fosse possível observar os diferentes conceitos e enfoques da avaliação da aprendizagem, os atores envolvidos nesse processo, o papel da avaliação no sistema educacional e as diversas formas de avaliação propostas pelos docentes.

Apoiada na técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1979), foram selecionados quatro temas de análise:

- 1) Modelos de avaliação da aprendizagem
- 2) Objetivos da avaliação da aprendizagem
- 3) Planejamento da avaliação
- 4) Instrumentos avaliativos

Os temas de análise permitiram o surgimento de categorias de análise, concebidas para organizar melhor as informações fornecidas pela leitura dos documentos. Para ser realizada a codificação dos dados sistematicamente transformados em categorias, foi utilizada, como unidade de registro, uma sentença ou um conjunto delas, uma frase ou um período retirado do objeto da pesquisa.

Inicialmente, foi efetivada uma leitura flutuante (leitura para contato do material a ser analisado onde se colocam impressões e orientações). Depois, passou-se a realizar uma leitura dirigida (feita com base nos temas de análise).

O procedimento utilizado para assinalar as unidades de registro, que possibilitou o surgimento das categorias de análise, foi elaborado com base nos trabalhos de Magalhães (1997) e Fernandes (2002):

- 1) Cada tema de análise teve uma cor (vermelha, verde, azul e preta);
- 2) Quando uma unidade de registro era descoberta em alguns dos textos, sublinhava-se a mesma cor relativa ao tema.

Dessa forma, foram construídos quadros nos quais as unidades de registro foram separadas por temas, possibilitando, assim a visualização dessas unidades de registro segundo o tema específico. A partir desses quadros, então, surgiram as categorias. As categorias emergentes, além da cor respectiva ao tema, ganharam uma notação. Por exemplo, o tema número um - Finalidades da avaliação educacional – teve cor vermelha e as categorias relativas ao tema tiveram denominação aleatória com a letra “d” seguida de numeração para os exemplares do documento *Saberes e Práticas* e da letra “r” seguida de numeração para os periódicos *Inclusão: Revista da Educação Especial*.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Documentos oficiais do MEC

Denominou-se, às publicações expressas nos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão*, a notação “D” seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente, variando de D1 a D8, de acordo com os números analisados. Na primeira coluna, foram distribuídas as categorias, enquanto, na segunda, a frequência de ocorrência de cada categoria, transcrita a partir da leitura dos documentos. A relação dos documentos oficiais pesquisados são elencados com as respectivas denominações e suas numerações acompanham a ordem estabelecida pelo MEC/SEESP quando da sua publicação:

DOCUMENTO	TEMAS PROPOSTOS
D1	Caderno do coordenador e formador. Material didático para ser utilizado no processo de formação de profissionais da Educação com as devidas orientações pedagógicas.
D2	Recomendações para a construção de escolas inclusivas. Aborda a Declaração de Salamanca e a diversidade no contexto educacional.
D3	Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Proporciona ao professor e/ou especialistas da área conhecimentos sobre as diferentes concepções e paradigmas no trato da aprendizagem da Língua Portuguesa e da LIBRAS.
D4	Desenvolvendo competências para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Proporciona ao professor e/ou especialistas da área estratégias pedagógicas alternativas para que possam atender às necessidades educacionais desse aluno.

QUADRO 3 – Distribuição dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão* com os temas propostos

QUADRO 3 – Distribuição dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão* com os temas propostos

DOCUMENTO	TEMAS PROPOSTOS
D5	Desenvolvendo competências para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Disserta criticamente sobre a aplicação do sistema Braille no ensino das diferentes áreas do conhecimento para alunos cegos e alunos com baixa visão.
D6	Desenvolvendo competências para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Identifica as possíveis necessidades educacionais presentes em alunos com altas habilidades/superdotação e as estratégias pedagógicas que possam responder às necessidades individuais desse alunado.
D7	Avaliação para identificação das Necessidades Educacionais Especiais. Considera as diferenças individuais dos alunos com NEEs para a remoção de barreiras na aprendizagem.
D8	Estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Apresenta os diferentes níveis de adaptação possíveis e necessários para a flexibilização da prática educacional.

6.2 Temas de análise dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão*

A análise de conteúdo, apoiada na técnica desenvolvida por Bardin (1979), constitui uma das formas de extrair o conteúdo de um texto, partindo de temas que são relacionados por categorias abordadas na literatura especializada, em que está apoiada a investigação, seguindo-se da frequência em que as categorias se apresentam nos documentos.

Com base nessas considerações, apresentaremos os quatro grandes temas de análise identificados nos documentos oficiais *Saberes e Práticas da Inclusão*.

TEMAS DE ANÁLISE
Modelos de avaliação da aprendizagem
Objetivos da avaliação da aprendizagem
Planejamento da avaliação
Instrumentos avaliativos

QUADRO 4 – Temas de análise dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão*

A seleção dos temas de análise foi feita a partir da leitura dos textos que compõem o corpo dos documentos oficiais, concebidos sob forma de uma sentença a fim de organizar melhor as informações fornecidas pela leitura dos textos. A partir dos temas, foram retiradas categorias para análise. O procedimento utilizado para assinalar os grandes temas de análise que possibilitou o surgimento das categorias teve por base os trabalhos de Magalhães (1997) e Fernandes (2002).

O tema *Modelos de avaliação da aprendizagem* revelou as possibilidades reais junto ao aluno com deficiência na utilização da avaliação formativa, avaliação funcional e avaliação diagnóstica, considerando as possibilidades e potencialidades do aluno. O tema *Objetivos da avaliação da aprendizagem* aborda os objetivos que o professor deve considerar na avaliação, baseado em um modelo de avaliação que contemple a diversidade da sua sala de aula. O tema *Planejamento da avaliação* discorre sobre os aspectos relativos à elaboração de conteúdos expressivos e essenciais para atender à diversidade do aluno incluído, selecionado a partir do planejamento do professor. O tema *Instrumentos avaliativos* envolve a seleção de instrumentos adequados à especificidade de cada deficiência, de forma que possa atender o objetivo proposto no planejamento das avaliações.

6.2.1 Tema 1: Modelos de avaliação da aprendizagem

No que se refere aos dados do Tema 1, foram identificadas as categorias apresentadas no quadro 5:

CATEGORIAS	DOCUMENTOS	F
Avaliação formativa	D2 D3 D4 D5 D6 D7 D8	7
Avaliação funcional	D2 D7	2
Avaliação diagnóstica	D2 D3	2
Avaliação criterial	D1	1

QUADRO 5 - Distribuição das categorias dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão* com suas respectivas frequências no tema 1

A *avaliação formativa* foi, portanto indicada em sete documentos *Saberes e Práticas da Inclusão*:

Avaliação formativa deverá ser incorporada no processo educacional regular, no sentido de manter alunos e professores informados do grau de aprendizagem alcançada, bem como identificar as dificuldades presentes, para auxiliar os alunos a superá-las (D2, p. 26).

A avaliação não deverá se dar num momento único, mas se inserir nas diferentes situações que envolvem o processo de aprendizagem do aluno (D3, p. 85).

Modificação de técnicas e instrumentos para avaliação de alunos com deficiência física/neuro-motora (D4, p. 36).

Avaliação inicial como ponto de partida, durante o processo para avaliar o desenvolvimento das atividades e avaliação final para identificar as conquistas e dificuldades constatadas (D5, p. 96).

Introdução de critérios específicos de avaliação de desempenho para o processo de avanço/aceleração (D6, p. 73).

Avaliação formativa para subsidiar as mudanças que se fazem necessárias para garantir o sucesso na aprendizagem e no processo educativo (D7, p. 20).

A avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos (D8, p. 42).

De acordo com os documentos consultados, a avaliação formativa se fundamenta nos processos de aprendizagem, não apresentando o objetivo de classificar ou selecionar. Numa perspectiva processual ao invés de pontual, aplicam-se instrumentos diversificados; estabelece-se uma relação mais próxima entre professor e aluno; utilizam-se todos os recursos necessários em função das necessidades individuais do aprendiz. Essa modalidade de avaliação é norteadora, no sentido de orientar o trabalho do professor e do aluno, permitindo

ao professor detectar suas dificuldades em sua prática docente e reformular sua prática docente (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2005).

A categoria seguinte, a *avaliação funcional*, recebeu duas indicações, tratando-se de uma avaliação que deve ser individualizada. Verificou-se a necessidade de realizar adaptações de caráter prático, considerando-se as características singulares do aluno.

Verifica-se a necessidade de indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais (D2, p. 77).

As características funcionais dizem respeito às habilidades básicas que permitem, de modo mais ou menos eficaz, que o aluno enfrente as demandas das diferentes etapas do fluxo da educação básica (D7, p. 62).

Os procedimentos da avaliação funcional podem gerar situações que auxiliem no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, por apresentar a característica de ser um instrumento de caráter prático e funcional capaz de responder às necessidades e possibilidades individuais do aluno acerca da sua aprendizagem. As particularidades do aluno são explicadas por meio de atividades que envolvam o seu cotidiano, mas necessitam de recursos educacionais necessários em benefício da sua aprendizagem, em um contexto que tenha significado para o envolvimento do aluno, uma vez que a aprendizagem é pessoal, resultando em mudanças individuais (BEYER, 2006; SÃO PAULO, 2007; PERRENOUD, 1999).

A categoria *avaliação diagnóstica* apresentou o sentido de diagnosticar a situação de aprendizagem do educando com vistas a uma tomada de decisão. Diz respeito, portanto, ao atendimento necessário que a escola deve realizar. Obteve apenas duas indicações, referindo-se que se avalia para que o professor possa planejar e por em prática sua proposta de avaliação, para atender, de forma adequada, às características de seus alunos.

A escola assume a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações (D2, p. 68).

Busca-se uma avaliação que seja, para o professor, um instrumento não só para constatar o que o aluno já sabe, mas que lhe permita rever, criticamente seu trabalho, e reorientar sua atuação (D3, p. 85).

A avaliação implica uma visão diagnóstica do processo de ensino-aprendizagem como meio de identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno, as deficiências das estratégias de ensino do professor, de modo que possa ser reorientada para uma melhor aprendizagem.

Esse modelo de avaliação assemelha-se às características da avaliação formativa por se propor aos exames escolares (LUCKESI, 2005).

Partindo dos modelos de aprendizagem identificados, pode-se observar a finalidade da avaliação escolar e identificar que a avaliação formativa obteve maior frequência nos documentos. Por sua flexibilidade, atende às exigências da escola, ficando inclusive mais fácil promover o aluno da Educação Especial. Portanto, é a que mais se adéqua a avaliação da aprendizagem desses alunos, por incentivar as realizações individuais, sem comparação com o grupo da sala comum.

6.2.2 Tema 2: Objetivos de avaliação da aprendizagem

No que se refere aos dados do Tema 2, foram identificadas as categorias apresentadas no quadro 6:

CATEGORIAS	DOCUMENTOS	F
Objetivos e conteúdos acrescidos ou eliminados	D2 D3 D8	3
Partilha com a família	D5 D3 D7 D8	4
Análise das variáveis do contexto escolar	D7	1
Conteúdo da avaliação correspondente ao conteúdo escolar	D7	1
Habilidades cognitivas	D2 D5 D7 D8	4
Revisão das práticas avaliativas para uma tomada de decisão	D2 D7	2

QUADRO 6 - Distribuição das categorias dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão* com suas respectivas frequências no tema 2

Em relação aos dados obtidos, a categoria *objetivos e conteúdos acrescidos ou eliminados* foi citada em quatro dos oito documentos consultados. Diz respeito à seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno diante de suas particularidades. Essa categoria reflete a ação do professor diante de objetivos mais flexíveis de avaliação, voltados às necessidades dos alunos. Essa ação é relacionada às suas práticas avaliativas e assim caracteriza a visão de *avaliação diagnóstica*.

Nesse cenário:

Considerar na programação regular os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno (D2, p.75).

A avaliação deve ser parte de uma metodologia, cujo critério respeite a construção individual, considerando-se as diferentes etapas do processo de aprendizagem (D3, p.95).

Eliminação de conteúdos que, embora essenciais, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno. Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram de ser eliminados (D8, p. 40).

As alterações estabelecidas nos objetivos e conteúdos que foram acrescidos ou eliminados influenciam os resultados que conduzem, ou não, à promoção do aluno, evitando que o professor exija do aluno conteúdos que possam estar além de suas possibilidades. No D2, os objetivos referentes à organização das atividades avaliativas são essenciais para alguns alunos em particular, em relação à metodologia; o D3 considera significativa a prática docente. Quanto ao D8, a introdução ou eliminação dos conteúdos acrescidos ou eliminados sugerem decisões que modificam significativamente os objetivos definidos, sendo necessária a adoção de uma ou mais alternativas.

Essa ação pedagógica influencia o objetivo da avaliação, bem como a temporalidade na escolaridade do aluno, demonstrando que o professor precisa ter uma compreensão sobre o seu processo de aprendizagem, evidenciando uma reflexão sobre formas alternativas de propor objetivos ao planejar a avaliação, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Ponderando-se que o processo avaliativo deve ser feito a partir de uma *partilha com a família*, seu direcionamento implica aspectos importantes como a participação da família na escola, o apoio propiciado ao aluno e à sua família, as condições socioeconômicas e a dinâmica familiar. Desse modo, a avaliação da aprendizagem concretiza-se em ações partilhadas, permitindo conhecer melhor as necessidades educacionais dos alunos com

deficiência. A família na qual o aluno com deficiência está inserido tem um papel fundamental na sua evolução.

Desse modo:

É importante o professor conhecer a história de vida de seus alunos, compreendendo o seu completo desenvolvimento, a fim de tomar as decisões mais adequadas em relação às suas necessidades (D3, p. 79).

O acordo e o entrosamento de trabalho entre o lar e a escola são fatores indispensáveis ao sucesso (D5, p. 96).

Para garantir a colaboração da família é necessário esclarecê-la sobre a utilização das informações da avaliação que terá acesso e quanto ao sigilo eticamente necessário (D7, p. 74).

Quando direcionado ao contexto familiar, o processo avaliativo deve focalizar, dentre outros aspectos, as atitudes e expectativas com relação ao aluno, a participação na escola e o apoio propiciado ao aluno e à sua família (D8, p. 53).

O D3 esclarece que o envolvimento da família do aluno com deficiência exige um compartilhamento com a escola, pelo fato desse aluno exigir, para a sua aprendizagem, o conhecimento de estratégias, de paciência, compreensão e habilidade por parte desses dois segmentos. O D5 fundamenta que professor e família juntos consigam fortalecer as relações de confiança e apoio para o sucesso desses alunos. No D7, as decisões do professor passarão também pela avaliação da família, que pode administrar melhor a ansiedade em relação à promoção ou retenção do aluno. No D8, essa relação lar e escola contribui para o sucesso do aluno.

No cenário educacional atual, o que se almeja é o fortalecimento das relações familiares com a prática docente como forma de evitar a exclusão e a retenção do aluno que necessita de um atendimento diferenciado, fundamentado na partilha e análise do contexto escolar e familiar, favorecendo as alterações necessárias aos objetivos da avaliação. Em procedimentos dessa natureza, modifica-se o caráter da avaliação, para um ato de avaliar mais dinâmico, com indicadores que contribuem para a inclusão de alunos com deficiência (BRASIL, 2007a).

A categoria *análise das variáveis do contexto escolar* promove discussões sobre o quê avaliar e que caminhos tomar para obter as informações, mas principalmente, que providências tomar.

Desdobra-se nos seguintes aspectos:

1. Ação pedagógica - ao professor, a sala de aula, os recursos de ensino e aprendizagem, as estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares, estratégias avaliativas; 2. Desenvolvimento do aluno - características funcionais e competências curriculares; 3. Condições pessoais do aluno - a natureza das necessidades educacionais que apresenta; 4. Ambiente familiar - condições físicas de moradia, cultura, valores em que acredita e atitudes frente à vida e expectativas de futuro; 5. Convívio familiar - pessoas que convivem com o aluno, relações afetivas, qualidade das comunicações, oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia (D7, p. 49).

O professor deve ser capaz de compreender a situação dos seus alunos e de ajudá-los a obter progressos, por meio de sensibilidade e compreensão das suas necessidades educacionais. Essas providências remetem a uma tomada de posição sobre o que avaliar, como avaliar e avaliação para tomada de decisão, elementos que caracterizam a avaliação formativa. A avaliação deve ser vista como um meio e não como um fim do processo educacional, atribuindo significado aos saberes postos no contexto escolar, concordando com a visão da avaliação formativa e funcional (BRASIL, 2005b).

As ações que se referem o D7 são as que norteiam as práticas avaliativas, e em particular a Educação Especial, quanto às decisões em torno dos objetivos em relação à avaliação do aluno e ao que se pretende avaliar, considerando-se o contexto em que se encontra. Dessa forma, está intimamente relacionado ao apoio que os alunos com deficiência necessitam.

No que se refere à categoria *conteúdo da avaliação correspondente ao conteúdo escolar*, houve apenas uma indicação, mesmo tratando-se de um aspecto de grande importância para o processo de avaliação. Ressalta a importância do cuidado que se deve ter para que o conteúdo da avaliação corresponda ao conteúdo apresentado em sala de aula pelo professor, observado não só nas provas, mas no que pode ser demonstrado no dia a dia, por meio das produções cognitivas, atitudinais ou procedimentais. Convém ressaltar a percepção contida no D7: “No caso da avaliação da aprendizagem, há que se ter o cuidado de que o conteúdo da avaliação corresponda ao conteúdo escolar” (D7, p. 31).

A atitude do professor no momento da elaboração dos objetivos da avaliação deve considerar da maior importância o conteúdo ensinado aos seus alunos, para que assim possa aferir o que o aluno aprendeu diante do que foi ensinado. A única indicação foi observada no D7, organizado sobre a Avaliação para identificação da NEEs. Nesse sentido, a prática

docente não deve ser aplicada em momentos estanques, tendo como fator importante observar a aplicabilidade dos diferentes instrumentos avaliativos.

De acordo com o pensamento de Luckesi (2005), são necessários importantes cuidados nos objetivos elaborados para a avaliação da aprendizagem, ao selecionar os conteúdos essenciais e os tipos de atividades propostos com o mesmo nível de dificuldade dos conteúdos ensinados, o mesmo nível de complexidade dos conteúdos trabalhados, de modo a auxiliar o aluno a aprofundar seus conhecimentos e habilidades.

A categoria *habilidades cognoscitivas* obteve quatro indicações e se reporta às habilidades que a escola não pode se descuidar de articular às habilidades cognoscitivas: habilidades, hábitos e convicção de viver. As habilidades como analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, julgar, escolher, decidir, dentre outras, podem se manifestar nos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, motores, psicomotores, práticos e sociais, para o desenvolvimento de competências e habilidades mais concernentes aos alunos com deficiência.

Os registros a seguir, esclarecem essa análise:

As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deverão ser levadas em consideração durante a avaliação (D2, p. 28).

As habilidades deverão ser aprendidas gradualmente. À medida que a criança domina uma atividade, deve ser ensinada e estimulada a buscar outras (D5, p. 96).

Junto com o desenvolvimento das habilidades cognoscitivas, dão-se também, a formação de múltiplas convicções, assim como as habilidades motoras (D7, p. 36).

O processo avaliativo deve focalizar: os aspectos do desenvolvimento, o nível da competência curricular e o estilo da aprendizagem (habilidades), responsável por favorecer a aprendizagem (D8, p. 52).

Com relação ao D2, para responder as necessidades específicas do aluno com deficiência, exige-se uma postura do professor diante das habilidades cognoscitivas desse aluno, uma vez que muitas vezes superam as expectativas previstas. Os documentos D5, D7 e D8 retratam os objetivos da avaliação pedagógica para o desenvolvimento de habilidades, oferecendo diferentes estratégias no planejamento e em procedimentos e processos de avaliação.

Na avaliação, as habilidades cognoscitivas influenciam os resultados que favorecem ou não a promoção do aluno. Apresentam relação com o conteúdo escolar e o conteúdo da avaliação, quando as habilidades podem estar além das atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição, oferecendo subsídios para os objetivos avaliativos na aplicação de novas estratégias que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

A análise da categoria acima respalda o que expõe a categoria *revisão das práticas avaliativas*, com duas indicações. Essa revisão é efetuada por meio da prática de contínuas observações, registros e análises do que for coletado, em todos os espaços de aprendizagem.

Confirmando essa compreensão:

Compete ao professor o papel principal de considerar a avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular; o respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão (D2, p. 70).

O D2 oferece conhecimentos sobre a Declaração de Salamanca, documento internacional que norteia as práticas educacionais na Educação Inclusiva e ressalta que a avaliação não se aplica exclusivamente nas escolas comuns. Deve ser aplicada também com alunos que apresentam limitações, cabendo ao professor determinar, através de uma tomada de decisão, os objetivos que adotem formas progressivas de ajustá-lo, revendo a sua prática em consonância com as necessidades do aluno.

Numa reflexão das práticas avaliativas, o D7 faz a seguinte referência:

a) Substituir os instrumentos por outros que permitam analisar as variáveis implícitas no contexto do aprendiz; b) Valorizar a contribuição dos professores preparando-os para avaliar as necessidades especiais dos alunos; c) utilizar o diálogo e as observações como importantes ferramentas de trabalho; d) Relacionar a análise dos dados obtidos com os fatores que interferem na aprendizagem; e) envolver o avaliado com a sua família; f) Se necessário, complementar as informações da avaliação com a participação de outros profissionais (p. 28).

O D7 admite a maior carga de responsabilidade do professor em tomar decisão revendo sua prática avaliativa, reconhecendo que essa reflexão constitui fator de crescimento do professor, quando apresenta condições de considerar os objetivos de uma avaliação adequada às especificidades da sua sala de aula.

A avaliação para tomada de decisão em favor da melhoria da qualidade do ensino necessita, por parte do professor, de uma reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência, deve então decidir o que fazer, dando continuidade à sua prática ou elaborando um novo plano de ação de forma individual ou compartilhada e assim refletir sobre os novos desafios que possibilitem avançar para uma Educação Inclusiva. Com duas indicações, a revisão das práticas avaliativas é um dos procedimentos da avaliação formativa, sendo a tomada de decisão uma maneira de permitir ao professor questionar se os alunos aprenderam e se, conseqüentemente, trabalhou visando à melhoria do seu modo de ensinar (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Nessa concepção, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva, a avaliação do aluno com NEEs tem como consequência uma tomada de decisão por parte do professor, no sentido de definir e implementar estratégias de flexibilização nos procedimentos didáticos pedagógicos e nas práticas alternativas que são necessárias para a promoção do aluno com NEEs.

6.2.3 Tema 3: Planejamento da avaliação

No que se refere aos dados do Tema 3, foram identificadas as categorias apresentadas no quadro 7:

CATEGORIAS	DOCUMENTOS	<i>f</i>
Dificuldade na elaboração de provas para alunos com e sem deficiência	D7	1
Respeito ao ritmo individual do aluno	D2 D3 D5 D6 D7 D8	6
Avaliação com várias tarefas em diferentes conceitos	D2 D3 D6	3

QUADRO 7 - Distribuição das categorias dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão* com suas respectivas frequências no tema 3

QUADRO 7 - Distribuição das categorias dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão* com suas respectivas frequências no tema 3

CATEGORIAS	DOCUMENTOS	<i>f</i>
Uso de interlíngua (LIBRAS - LP) no processo de avaliação do aluno surdo	D3	2
Não-supressão de conteúdos expressivos na avaliação	D2 D5 D8	3
Uso do próprio aluno como parâmetro	D3 D8	2
Ampliação do tempo para a avaliação	D5	1

A categoria *dificuldade na elaboração de provas para alunos com e sem deficiência* recebeu uma indicação em D7, organizado para construir caminhos que possam remover as barreiras da aprendizagem a partir da compreensão da avaliação pelo educador, esta sendo um processo permanente e contínuo.

O documento citado pondera que:

Os professores, em geral, avaliam a aprendizagem de seus alunos como aferição, mostrando uma concepção de avaliação como uma medida dos desempenhos dos alunos que está fortemente enraizada no imaginário dos professores. Tanto, que a presença de alunos com deficiência em turmas regulares faz com que muitos professores, dentre outras inquietações que o trabalho com esses educandos lhes acarretam, manifestem as dificuldades que sentem em ‘dar provas’, corrigi-las e atribuir notas, usando os mesmos critérios que são usados para os ‘outros’ ditos normais (D7, p.23).

A dificuldade do professor registrada no D7 reside em uma avaliação que vem sendo praticada nas escolas, concentrando-se apenas no aluno, utilizando-se apenas de um instrumento para avaliar, provavelmente atrelado a uma prática avaliativa tradicional. No entanto, o processo avaliativo atual exige mudanças na forma de pensar e fazer a avaliação, renunciando-se as medidas padronizadas para alertar sobre um agir consciente e reflexivo frente às situações de avaliação. A dificuldade do professor reside em adotar uma prática avaliativa que deixa de ser um fim em si mesmo para ser uma engrenagem no funcionamento didático para seleção e orientação dos educandos (PERRENOUD, 1999).

A categoria *respeito ao ritmo individual do aluno* apareceu em todos os documentos oficiais, revelando uma preocupação com o planejamento de uma avaliação que tem a função de criar situações diversas para uma aprendizagem significativa e, consequentemente, para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais do aluno (D2, p. 69).

Avaliar o conhecimento de um aluno surdo somente pela escrita pode ser injusto, considerando-se que, mesmo o aluno ouvinte que possui excelente domínio de língua portuguesa falada, antes mesmo de iniciar sua escolarização, ao passar para a língua escrita comete erros lingüísticos (D3, p. 111).

Variar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, quando necessário, levando em conta que o aluno com deficiência visual pode atingir os objetivos comuns do grupo, em um período mais longo de tempo (D5, p. 176).

Ajuste temporal possível para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio (D6, p. 74).

Os avaliados têm o direito de ter suas características conhecidas, entendendo-se que suas deficiências e limitações não são atributos imutáveis, numa visão fatalista e determinística (D7, p. 31).

Focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos (D8, p. 47).

O D2 considera as metodologias, as atividades e os procedimentos de ensino e avaliação realizados de acordo com o nível de compreensão, os sistemas de comunicação utilizados pelo aluno, de forma que seja respeitada a aquisição da aprendizagem dos alunos com deficiência, estendendo-se também para os alunos sem deficiência.

Baseado no D3, a avaliação da pessoa com surdez na forma escrita deve considerar a característica linguística da deficiência em virtude do surdo ter uma língua própria, a LIBRAS, e dessa forma o seu ritmo de aprendizagem merece uma observação diferenciada. A relevância desse foco faz sentido nesse documento por fazer referência à educação do aluno com surdez.

Na categoria D5, enquadram-se os objetivos, conteúdos e critérios avaliativos indispensáveis à educação do aluno com deficiência visual, permitindo alternativas

diferenciadas no processo avaliativo com instrumentos adaptados voltados para o aluno com baixa visão e cego. Salientamos que o D5 trata especialmente das competências pedagógicas do aluno com baixa visão e dos cegos.

O D6, quando trata do ritmo individual do aluno, está se referindo a uma criteriosa avaliação do aluno no seu contexto escolar e familiar, por tratar-se de alunos com altas habilidades/superdotação e assim pode resultar em acelerar os estudos desse aluno, ou seja, em uma redução significativa do tempo da escolarização.

Conforme o D7, ao respeitar-se o ritmo individual do aluno em suas diferenças e limitações, o aluno deve ser avaliado de acordo com as necessidades específicas da sua deficiência, de forma que ele possa se situar dentro do parâmetro da normalidade. Não deve ser comparado aos colegas sem deficiência, mas dentro da normalidade tendo como parâmetro a sua deficiência.

No D8, sobre as estratégias para a educação dos alunos com deficiência, relacionam-se as formas de ensinar e avaliar realizadas por meio de procedimentos técnicos e metodológicos, estratégias de ensino e aprendizagem, bem como procedimentos avaliativos. A utilização desses procedimentos consiste em adequações na avaliação obedecendo ao currículo comum.

A categoria do tema 3, *respeito ao ritmo individual do aluno*, exposta nos documentos oficiais, aponta que a avaliação da aprendizagem na escola deve ser vivenciada em favor de uma avaliação de caráter diagnóstica, adotando-se como alvo a aprendizagem do aluno, que, ao considerar seu ritmo próprio, expressa outras maneiras de avaliar.

Considerando as peculiaridades de cada um, refletindo-se sobre as habilidades alcançadas, proporcionando oportunidades ao aluno de progredir e aprender ao seu modo, é mais prudente acompanhar a evolução da situação escolar do estudante numa ação contínua, com eventuais diferenciações, visto que as limitações dos alunos variam de um indivíduo para outro (BEYER, 2006).

Uma categoria que pode reforçar esse comentário é a categoria *avaliação com várias tarefas em diferentes conceitos*, que obteve seis indicações. Refere-se à observação sobre quais os tipos de perguntas que o professor faz para avaliar a aprendizagem dos alunos. Precisam ser realizadas de várias formas e com diferentes tipos de execução, envolvendo

situações individuais e grupais, cooperativamente, de modo que atenda às peculiaridades individuais e grupais na sala de aula.

As condutas pedagógicas são assim refletidas:

Adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, o que implica modificar os objetivos, considerando as condições do aluno em relação aos demais colegas (D2, p. 76).

O professor pode acompanhar a evolução do processo de aprendizagem da língua escrita, lembrando-se de que o parâmetro para avaliar o educando são suas próprias redações, elaboradas no decorrer do ano, e não a de outro aluno (mesmo surdo) (D3, p. 112).

Introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É indicada nas atividades mais complexas que exigem uma sequência de tarefas (D6, p. 71).

Como processo compartilhado que ocorre no interior das escolas, a avaliação tem características predominantemente pedagógicas contemplando os elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem: o aluno, o contexto escolar (escola e sala de aula) e o contexto familiar (D7, p. 42).

O processo avaliativo deve focalizar: o contexto da aula (metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular); o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão, etc.) (D8, p. 52).

O D2 situa a prática pedagógica a partir da utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintos na classe, quando necessário, sem alterarem-se os objetivos da avaliação e seu conteúdo.

Trata-se, nessa categoria do D3, da avaliação do aluno surdo, ponderando-se o processo avaliativo da produção de textos escritos na Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, deve-se observar o conteúdo e a forma da redação, fundamental para a avaliação da aprendizagem a fim de redimensionar a prática docente.

O D6 considera a diversidade de atividades para os alunos com altas habilidades/superdotados como possibilidades de adequar as estratégias e procedimentos que requeiram processos gradativos de maior complexidade, elaboradas durante o planejamento da avaliação, no intuito de atender a ampliação de conteúdos relevantes, considerados básicos e essenciais para o desenvolvimento escolar desse aluno.

Convém destacar, no D7, que as informações obtidas no contexto escolar influenciam o planejamento das avaliações dos alunos com deficiência, tendo como desencadeador os fatores externos de diferentes contextos que intervêm no processo avaliativo.

O processo avaliativo apresentado no D8 está relacionado aos diferentes contextos que devem ser observados no planejamento da avaliação, focalizando os aspectos referentes ao desenvolvimento do aluno, suas competências curriculares e o estilo da aprendizagem, face às necessidades específicas do aluno com deficiência.

O planejamento para o processo de avaliação do aluno com deficiência precisa considerar o contexto em que o aluno se encontra, para que o professor possa propor atividades avaliativas contextualizadas. É importante observar que essa avaliação deve focalizar as capacidades, o potencial, a ZDP, evitando a centralização nas deficiências e limitações do aluno (BEYER, 2006).

Percebe-se que a categoria *Uso de interlíngua (LIBRAS - LP) no processo de avaliação do aluno surdo* recebeu apenas uma indicação. Sabe-se que o a LIBRAS exerce grande influência na produção de textos, pois, no percurso da aquisição da Língua Portuguesa escrita, observa-se a interferência da LIBRAS. Logo, o professor deve manter uma atitude diferenciada ao se deparar com um texto elaborado por um aluno surdo, partindo das especificidades dessa construção, que apresentam as marcas implícitas e explícitas da diferença linguística.

Com base nesse referencial, o professor deve elaborar a avaliação do aluno surdo observando: i) o nível da escrita; ii) a análise do conteúdo do texto; c) a análise da sequência lógica das idéias; iii) Os erros que evidenciam a condição de aquisição da escrita em uma segunda língua e iv) a comparação entre a língua escrita e a língua de sinais (BRASIL, 2005a).

A produção escrita do surdo estará sujeita a diferenciações: na etapa inicial ela estará muito mais marcada pelas características da Libras, nas etapas finais deste processo, mesmo com particularidades, ela estará mais próxima do português. Essa construção caracteriza uma interlíngua – percurso de aquisição de uma segunda língua – não pode ser desqualificada, pelo professor, em seu processo de avaliação (D3, p. 88).

O D3 trata da avaliação do aluno surdo em relação à escrita da Língua Portuguesa, considerando o texto escrito por um aluno surdo, em que o professor analisa a mensagem expressa no conteúdo e a forma como ele estrutura essa mensagem, caracterizando a

interferência da LIBRAS na escrita do português pelo aluno com surdez. Nesse caso, o constante contato com a Língua Portuguesa escrita vai adquirindo maior significação para o aluno surdo, na medida em que ele estabelece comparações com a sua própria língua.

A *não-supressão de conteúdos expressivos na avaliação*, observada em duas indicações, faz referência ao planejamento das avaliações, alertando que as supressões comprometem uma avaliação da aprendizagem efetiva. Planejar uma avaliação diferenciada caracteriza uma exclusão que diferencia e discrimina o aluno pela deficiência.

Adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, o que implica modificar os objetivos, considerando as condições do aluno em relação aos demais colegas (D2, p. 76).

Eliminar conteúdos, objetivos e critérios de avaliação que dificultem o alcance dos objetivos educacionais postos para seu grupo de referência, em função da deficiência que apresentam (D5, p. 176).

Eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente (D8, p. 39).

O D2 considera a supressão desses conteúdos no planejamento da avaliação de alunos em razão de suas deficiências ou limitações, sem causar prejuízo para a escolarização e promoção acadêmica, considerando o significado dos conteúdos, e se são básicos, fundamentais ou pré-requisitos para aprendizagens posteriores.

O D5 propõe um planejamento da avaliação que acolha os alunos com baixa visão e cegos sem esquecer as adaptações nos instrumentos avaliativos concernentes à educação dessa deficiência. Cabe, entretanto, enfatizar que essa supressão não deve comprometer sua escolarização e sua promoção acadêmica.

O D8 sugere a eliminação de objetivos básicos no planejamento da avaliação, mas enfatiza que essas modificações são temporárias ou permanentes.

Desse modo, cabe acrescentar que, no planejamento da avaliação, precisa-se de cuidados na eliminação de conteúdos, mas também pode ser possível introduzir objetivos específicos alternativos, que não foram previstos e/ou introduzir objetivos complementares para suplementar necessidades específicas. Quando o professor se depara com obstáculos na realização das atividades pelo aluno, torna-se necessário sua intervenção no sentido de rever seu planejamento da avaliação (SÃO PAULO, 2007).

O uso do *próprio aluno como parâmetro*, indicado em dois documentos, considera a diversidade, as condições individuais dos alunos, o seu nível de compreensão, os sistemas de comunicação que utilizam, a motivação e o desempenho de cada um, de modo que se realizem comparações do aluno consigo próprio. O estabelecimento de parâmetros em que as respostas dos alunos são sempre comparadas entre si denota que o ato de aprender não está sendo considerado individualmente, com base nos progressos do aluno.

As considerações básicas para compreendermos alguns aspectos da produção escrita de surdos constataam que:

Com vistas a elegermos critérios de avaliação diferenciados em relação à língua portuguesa e demais áreas do conhecimento que dela se utilizam (História, Biologia, Geografia, etc.), não generalizáveis, mas que possam constituir subsídios para a análise de suas construções singulares em comparação à escrita de ouvintes (D3, p. 86).

Conhecer, compreensivamente, as características dos avaliados ira contribuir para que as decisões acerca do planejamento educacional incluam todas as providências que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Finalmente, os dados do processo de avaliação servirão para acompanhar os progressos dos alunos, comparando-o com ele mesmo (D7, p. 31).

O D3, organizado em função da deficiência auditiva, ressalta a importância de o professor observar a especificidade da escrita do português pelo aluno surdo, ao planejar a avaliação da sua sala de aula, no sentido de que esses alunos apresentam dificuldades em produzir textos escritos, mas devem ser avaliados em função da dificuldade específica de cada aluno.

No que se refere ao D7, o progresso do aluno na aquisição da aprendizagem é um indicador para o professor em relação às possibilidades e dificuldades do aluno, na resignificação do seu planejamento, atentando para os apoios de que ele necessita, uma vez que é diferente dos demais.

Assim, de modo semelhante ao aluno ouvinte, o planejamento da avaliação, especificamente para o aluno com surdez, de que trata a análise dos documentos oficiais, deve ser pautada na constatação de que existe a interferência da LIBRAS e, por isso, deve ser vista a dificuldade individual desse aluno em comparação a si mesmo. Não se nega o risco da discriminação, mas advoga-se que a prática avaliativa carece de recursos e apoio próprios à deficiência sensorial. Isso não descarta a possibilidade de um aprendizado possível, desde que a pedagogia empregada seja apropriada e significativa (BRASIL, 2005a).

Quando a avaliação está a serviço da seleção, os alunos são comparados para serem classificados e, no decorrer do ano letivo, indicar a posição desses alunos em um grupo, refletidos nos resultados das provas, nos trabalhos, como forma de controle. As produções textuais de alunos surdos se apresentam distantes daquelas tidas como padrão, muitas vezes encaradas como dados patológicos de linguagem, que justificam a marginalização dos surdos no contexto escolar, trazidas por práticas avaliativas extremamente excludentes; ou faltam critérios diferenciados ou sobram critérios arbitrários para avaliação desses textos (LUCKESI, 2005).

Há apenas uma indicação para *ampliação do tempo para avaliação*, sinalizando que o aluno com deficiência pode atingir os objetivos comuns do grupo, porém em um período mais longo de tempo. Assim, convém: “Adequar, sempre que necessário, os comandos, as instruções, as questões (e não somente na hora das avaliações)” (D5, p. 179).

Partindo do pressuposto de que a leitura é feita em Braille para alunos cegos e com utilização da lupa para alunos com baixa visão, o D5 ressalta a ampliação do tempo durante o processo avaliativo desses alunos, quando o professor identifica que o aluno se depara com obstáculos na realização de suas atividades ou delas não participa, sendo necessária a intervenção do professor com materiais específicos que atendam às necessidades desse aluno (SÃO PAULO, 2007).

Cabe salientar que, nos exames de ingresso para o Ensino Superior, registramos essa prática na Universidade Federal do Ceará (UFC) com todos os alunos que apresentam deficiência. Seja pela presença de alguém para auxiliar na dificuldade de deslocamento da pessoa com deficiência física, na presença de intérpretes para a pessoa com surdez ou na presença do profissional do Braille para ajudar à pessoa cega. No caso da pessoa cega, o material pedagógico e o instrumento avaliativo são produzidos em Braille.

A *avaliação escrita e oral para surdos*, dada sua importância, configura-se como subtema do tema 3 (Planejamento da avaliação).

CATEGORIAS	DOCUMENTOS	F
Avaliação escrita e oral para surdos	D3	1

QUADRO 8 - Distribuição das categorias dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão* com suas respectivas frequências no subtema 3.1

A *avaliação escrita e oral para surdos* considera a singularidade dos alunos surdos. Pode ser expressa através da leitura e da produção de textos, demonstrando que o material visual e outros materiais de apoio favorecem a apreensão das informações expostas verbalmente, em função da limitação linguística da pessoa com surdez.

Desse modo,

A modalidade escrita da língua portuguesa, seguida do aprendizado da língua de sinais, configurando a educação bilíngüe, em escolas comuns ou especiais, desde que esta seja a opção dos pais (D3, p. 81).

A modalidade oral da língua portuguesa, sem ser impositiva, nem mecanicista pode ser ofertada, principalmente, durante a educação infantil, em período contrário ao da escolarização. Neste caso, respeita-se o seu direito de manifestar-se também oralmente, se esta for a sua opção e de sua família (D3, p. 81).

De modo semelhante à oralidade para os ouvintes, a Libras organiza de forma lógica as ideias dos surdos. Apresenta sua estrutura gramatical refletida nas suas atividades escritas, consideradas, equivocadamente, como errada. Os denominados “erros” cometidos pelo aluno surdo devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, resultado, portanto, da interferência da sua primeira língua (L1) e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo (L2) (BRASIL, 2005a).

Em procedimentos avaliativos praticados na escola, os resultados não podem contribuir para estigmatizar o aluno com surdez, mas devem sobretudo constituir indicadores para reorientar a prática educacional, com vistas a uma avaliação transformadora, capaz de possibilitar ao professor um planejamento que observe as características da linguagem e das estruturas do pensamento dos alunos surdos.

Ao analisarmos o próximo tema, podemos observar a importância da adequação dos instrumentos de avaliação para esse grupo de alunos.

6.2.4 Tema 4: Instrumentos avaliativos

No que se refere aos dados do Tema 4, foram identificadas as categorias apresentadas no quadro 9:

CATEGORIAS	DOCUMENTOS	F
Observações sistemáticas ou ocasionais	D7	1
Registro de observações	D7	1
Produções textuais	D3 D7	2
Autoavaliação	D7	1
Relatórios	D7	1
Fichas	D7	1
Entrevistas	D7	1
Anedotas	D3	1
Cartaz de aviso	D3	1
Histórias	D3	1
Provas	D5 D7	2
Instrumentos adaptados	D2 D5 D6 D7 D8	5

QUADRO 9 - Distribuição das categorias dos documentos *Saberes e Práticas da Inclusão* com suas respectivas frequências no tema 4

A categoria *observações sistemáticas ou ocasionais* recebeu apenas uma indicação no D7. O processo de observação deve envolver outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula: o recreio, a merenda, a chegada e a saída da escola. Para esse instrumento de avaliação, uma das exigências é a delimitação dos objetivos, dos sujeitos e dos fenômenos a serem observados, bem como da natureza da observação, que pode ocorrer de forma direta e presencial ou por vias indiretas.

“Quanto aos procedimentos de avaliação, pode-se considerar a observação como o mais recomendado para a coleta de informações e análise dos dados do contexto educacional escolar (D7, p. 40)”. Além disso: “As observações sistemáticas ou ocasionais devem envolver outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula: o recreio, a merenda, a chegada e saída da escola” (D7, p. 40).

A partir das observações sistemáticas, melhora-se a dinâmica da sala de aula, envolve-se a família no processo de avaliação e incorpora-se o sentido da inclusão, por não ser utilizada uma avaliação classificatória. Dessa forma, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos descobrindo diferentes formas de aprendizagem (BEYER, 2006).

Vale dizer, que a categoria *registro de observações* também recebeu uma única indicação em D7. Essa categoria deve ser acompanhada de registros realizados fora do contexto de observação, mas imediatamente após.

As observações e registros dos dados devem levar em conta a competência do aluno (o que sabe e pode fazer) com e sem ajuda. Esse critério é muito significativo, particularmente para alunos com deficiência, pois precisa ser conhecida, na zona de desenvolvimento proximal, o que já adquiriu e o que potencialmente pode desenvolver (D7, p. 69).

O uso desse registro pelo professor permite retratar o processo de aprendizagem do aluno, inclusive o percurso realizado por ele para se apropriar do conhecimento. Desse modo, esse instrumento, que faz parte de uma avaliação diagnóstica e processual, passa a ser um veículo de diálogo entre o professor e o aluno na construção do conhecimento, expressando a ideia da *avaliação mediadora* (HOFFMAN, 2008).

A categoria *produções textuais* obteve duas indicações nos documentos D3 e D7. Demonstra aspectos diferenciados nas produções escritas, em que deve-se reconhecer as diferenças entre a estrutura da língua de sinais e do português escrito.

A avaliação deve ser parte de uma metodologia, cujo critério respeite a construção individual, considerando-se as diferentes etapas do processo de aprendizado da escrita (D3, p. 95).

Cabe como procedimentos a análise da produção escolar dos alunos, usando-se como fontes seus cadernos, folhas de exercício e outros trabalhos de sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los (D7, p. 41).

Sobre esses aspectos da produção de textos para alunos surdos, o documento D3 assinala ser necessário que o professor perceba a especificidade discursiva que caracteriza as produções escritas de pessoas com surdez.

O que se pode constatar, no D7, é que a produção textual do aluno no processo avaliativo pode ser realizada em diferentes momentos utilizados professor, mas sem esquecer-se de incluir o contexto escolar. A inclusão do aluno surdo em escolas comuns impõe um grande desafio aos processos, dada a diferença linguística peculiar, tendo em vista que a forma usual de comunicação é a língua oral e o português escrito, para a qual essa parcela de educandos encontra maior dificuldade devido ao impedimento auditivo (BRASIL, 2005a).

A categoria *autoavaliação*, no D7: “Deve ser vista como uma prática benéfica em que o aluno deve ser avaliado, não como um tribunal, mas em busca de aprimoramento pessoal e escolar” (D7, p. 31). Na perspectiva de desenvolvimento da autonomia, é fundamental que o aluno da Educação Especial aproprie-se da autoavaliação como instrumento de crescimento, para desenvolver relações de independência, comprometendo-se a superar suas eventuais limitações.

Os *relatórios* foi uma categoria indicada uma única vez. “Sob a forma de relatórios, o avaliador registrar suas observações em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento” (D7, p.40).

Para o aluno com deficiência, o relatório faz parte dos instrumentos mais adequados, por apresentar características da avaliação formativa, oferecer ao professor a oportunidade de acompanhar a evolução dos seus alunos individualmente e com criticidade, avaliando suas habilidades, avanços e retrocessos, observando as especificidades pertencentes às deficiências e em um contexto. Deve ser acompanhado de anotações significativas sobre o processo de construção do conhecimento do aluno (HOFFMAN, 2008; BRASIL, 2005b).

A categoria *fichas* foi indicada apenas uma vez, em D7, sugerida como um instrumento de avaliativo. “Fichas ou similares contém indicadores, em que o avaliador registra suas observações para analisá-la” (D7, p. 40).

Como instrumento de avaliação, tem sua importância e utilidade, porém por sua organização, demonstra ser um instrumento padronizado, o que não oferece subsídios à prática pedagógica. O preenchimento de fichas de avaliação gera rejeição pelos professores,

mas alguns dos indicadores poderão servir para orientar os registros para os relatórios da avaliação (BRASIL, 2005b).

As *entrevistas* podem ser dirigidas ou não, mas sempre seguidas de registro. A categoria foi indicada somente uma vez no D7. “A entrevista deve ocorrer em clima de solidariedade, sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado, compartilhando informações para o mesmo objetivo” (D7, p. 41). Apesar da sua complexidade, a entrevista não deve ser um instrumento que limite as possibilidades da avaliação do aluno se a sua elaboração constar de questões fechadas, sem possibilidades do professor analisar seu conteúdo sob vários aspectos (BRASIL, 2005b).

As categorias *anedotas*, *cartaz de aviso* e *histórias* fazem parte dos instrumentos de avaliação escrita de alunos surdos.

Como proposta referencial na elaboração de critérios para a avaliação nesses instrumentos são observados o nível da escrita; a análise do conteúdo do texto; a análise da seqüência lógica das idéias; os ‘erros’ que evidenciam a condição de aquisição da escrita em uma segunda língua; a comparação entre a língua escrita e a língua de sinais (D3, p. 56).

Nessa perspectiva, gradativa e individualmente, são avaliadas produções criadas pelos surdos, escritas na Língua Portuguesa e dessa forma o professor pode avaliar o conteúdo, a sequência lógica das ideias, a estrutura das frases e a compreensão do texto pelo aluno com limitação sensorial (BRASIL, 2005 a).

A categoria *provas* recebeu duas indicações. Como, de modo geral, é datada e obrigatória, necessita de inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação. Todo o conteúdo da prova deve estar adequado ao que foi trabalhado durante as aulas, para não dar margem a dúvidas e as questões devem, preferencialmente, estar relacionadas umas às outras, delineando um contexto lógico em toda a prova.

Sobre a prova como um dos instrumentos de avaliação:

Permitir a realização de provas orais, caso seja necessário, recorrendo-se a assessorias legais, em provas de longos textos (D5, p. 176).

Como a maioria das provas e exames fundamenta-se em procedimentos estatísticos e se baseia em comparações dos avaliados entre si ou no julgamento do quanto a maioria dos alunos conseguiu alcançar em determinados objetivos, esses procedimentos, consideradas as verdadeiras finalidades da avaliação, pouco ou nada subsidiam na definição de mudanças (D7, p. 24).

Registrado no D5, a realização de provas orais refere-se aos alunos cegos, no caso do professor e/ou o aluno não ter acesso à escrita Braille.

Na avaliação da aprendizagem, descrita no D7, não deve ser permitido que os resultados de provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento das observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor que trabalha numa dinâmica interativa tem condições de observar, ao longo de todo o ano, a participação e a produtividade de cada aluno, ficando claro que a prova é somente uma formalidade escolar.

Os exames são o exemplo de uma avaliação classificatória, que tem propósitos não-pedagógicos, que com o desenvolvimento do modo de produção capitalista exerce função de controle em relação à certificação. Demonstram o quanto o professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação, para que o aluno estude pela ameaça da prova (AFONSO, 2005; LUCKESI, 2005).

A categoria *instrumentos adaptados* diz respeito à adaptação de técnicas e instrumentos que possibilitem verificar a aprendizagem de alunos com deficiência e o aprofundamento e enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação. Essa categoria recebeu quatro indicações.

Modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, na linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam deficiência (D2, p. 64).

A seleção e adaptação de material é uma das mais importantes atribuições do professor especializado, dispondo de informações sobre os alunos deficientes e conhecendo as peculiaridades do ensino especializado (D5, p. 126).

As adequações avaliativas dizem respeito à adaptação de técnicas e instrumentos que possibilitam verificar o aprofundamento e enriquecimento curricular (D6, p. 71).

Preparo e competência profissional dos professores para organizar as adaptações nos instrumentos; aumentar a quantidade de material didático existente; aquisição de instrumentos adaptados para alunos cegos, surdos, paralisia cerebral, dentre outros; remover todas as barreiras arquitetônicas e oferecer apoio psicopedagógico ao aluno e orientações a seus familiares (D7, p. 34).

As adequações avaliativas dizem respeito à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos da avaliação, a sua linguagem de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais (D8, p. 37).

A adaptação de instrumentos utilizados para avaliar o aluno implica modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, na sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos a fim de que atenda às peculiaridades dos que apresentam deficiência. Por exemplo, faz-se necessário o uso da escrita em Braille para o aluno cego, conforme o D5, de calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotação descritos no D6, de acesso a um intérprete de LIBRAS e do dicionário para o aluno surdo no momento do exame, conforme D3.

As várias manifestações de aprendizagem, sejam produções escritas, orais, dentre outras, acompanham o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola. Nessa perspectiva, a adaptação de instrumentos tem uma importância significativa na avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, pois cada aluno difere na forma como aprende, dependendo das suas experiências, competências e interesses. Desse modo, esses instrumentos precisam ter funcionalidade, sentido e fazer parte de um contexto adequado à realidade desses alunos (HOFFMANN, 1995).

Ainda como importante contribuição desse trabalho, destacamos a análise de artigos publicados pela SEESP, com apoio do MEC, provenientes dos periódicos *Inclusão: Revista da Educação Especial*, acerca da avaliação da aprendizagem de alunos com NEEs.

6.3 Temas de análise dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial*

Doze artigos dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial* divulgam o que vem sendo pesquisado sobre avaliação da aprendizagem na Inclusão Educacional. Os artigos tiveram tratamento em separado dos documentos oficiais para obter-se uma visão de como está sendo aplicado, na prática, a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Estão reunidos artigos cujos autores focalizam a avaliação da escola sob os mais diferentes ângulos. Há artigos que fazem apreciações sobre o contexto da *Educação Inclusiva*, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*; e outros que se reportam a *Práticas avaliativas e considerações sobre a avaliação de alunos com deficiência*. A partir da leitura dos artigos, procuramos distribuir as revistas pesquisadas por

uma letra e uma numeração de acordo com o ano de publicação. Indica-se, ainda, os artigos pesquisados conforme a revista de origem.

DOCUMENTO	REFERÊNCIA
R1	INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: Secretaria de Educação Especial, ano 2, n. 2, ago. 2006.
R2	INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: Secretaria de Educação Especial, ano 2, n. 3, dez. 2006.
R3	INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: Secretaria de Educação Especial, ano 3, n. 4, jun . 2007.
R4	INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.
R5	INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, jul./out. 2008.

QUADRO 10 – Distribuição dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial*

DOCUMENTOS	ARTIGOS	TÍTULO
R1	R1A1	Teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva.
R1	R1A2	Tecnologias, desenvolvimento de projetos e inclusão de pessoas com deficiência.
R2	R2A1	Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva.
R2	R2A2	A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes: possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar
R2	R2A3	A produção textual de alunos com deficiência mental.
R2	R2A4	Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa.

QUADRO 11 – Distribuição dos artigos dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial*

QUADRO 11 – Distribuição dos artigos dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial*

DOCUMENTOS	ARTIGOS	TÍTULO
R3	R3A1	O surdocego e o paradigma da inclusão.
R4	R4A1	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
R4	R4A2	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Colóquio.
R4	R4A3	Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva.
R5	R5A1	Desenvolver a Educação Inclusiva. Dimensões do desenvolvimento profissional.
R5	R5A2	Letramento e inclusão social e escolar.

6.3.1 Tema 1: Modelos de avaliação da aprendizagem

Os temas selecionados para análise dos periódicos coincidem com os mesmos temas exibidos na análise dos documentos oficiais, conforme esclarece o quadro 4. No que se refere aos dados do Tema 1, foram identificadas as categorias apresentadas no quadro 5 (avaliação formativa, funcional, diagnóstica e criterial), além das categorias adicionais *avaliação digital* e *avaliação padronizada*, conforme esclarece o quadro 12.

CATEGORIAS	ARTIGOS	<i>f</i>
Avaliação formativa	R1A2 e R4A2	2
Avaliação diagnóstica	R2A1e R4A3	2
Avaliação criterial	R5A1	1
Avaliação funcional	R3A1	1
Avaliação digital	R1A2	1

QUADRO 12 - Distribuição das categorias dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial* com suas respectivas frequências no tema 1

A categoria *avaliação formativa* recebeu duas indicações, sendo essa modalidade de avaliação denominada como:

Aquela que deixou de ser classificatória e passou a ser formativa, por ser capaz facilitar ao aluno os problemas de elaboração, de raciocínio, de articulação, de sociabilidade, permitindo conhecer os alunos de maneira mais completa, podendo ajudá-los no desenvolvimento das suas habilidades (R1A2, p. 50).

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (R4A2, p. 16).

De acordo com a orientação em R1A2, a promoção do ensino e da aprendizagem e a avaliação escolar possuem um papel fundamental nos sistemas de ensino, que tem o aluno como o centro desse processo: “ser que aprende”, por conseguinte sendo importante repensar a avaliação.

Em R4A2, ressalta-se o compromisso do professor em criar estratégias para as atividades que envolvem alunos com deficiência, considerando a especificidade do aluno incluído na sala de aula comum. Compreender a avaliação como um lugar de aprendizagem, em que o centro de interesse seja o aluno, sintetiza uma das práticas da avaliação formativa que traduzem o percurso de uma abordagem teórica ampla, que permite orientar e otimizar a aprendizagem utilizando todos os recursos de que dispõe em função das necessidades individuais do aluno (PERRENOUD, 1999).

A categoria *avaliação diagnóstica* foi indicada duas vezes. Nessa perspectiva, uma avaliação, para entender o que o aluno sabe, precisa ser uma ferramenta de diagnóstico positivo. Considera a singularidade dos alunos, as habilidades e conhecimentos necessários para ajudá-los a identificar e entender o que eles precisam para ser bem-sucedidos.

A avaliação para entender o que o aluno sabe e precisa para aprender pode ser uma ferramenta de diagnóstico positivo (R2A1, p. 14).

Precisamos avaliar, face ao currículo, quais são as necessidades educacionais que precisam de uma resposta apropriada, em vez de criar respostas estandarizadas com base no tipo de deficiência que os alunos evidenciam (R4A3, p. 36).

A avaliação retratada por R2A1 considera a singularidade do aluno, as habilidades e o conhecimento necessário, que podem ajudá-lo a ser bem-sucedido na escola.

Em R4A3, assinala-se que pessoas com a mesma deficiência podem ter necessidades educacionais completamente diferentes. Nesse caso, necessitam de apoios, estratégias, objetivos e serviços distintos, mesmo partilhando a mesma condição de deficiência.

A avaliação implica uma visão diagnóstica do processo de ensino-aprendizagem, constituindo um meio para a identificação das dificuldades e deficiências do aluno, no sentido de orientar o professor na organização de estratégias para uma melhor aprendizagem (LUCKESI, 2005).

A categoria *avaliação funcional* necessita situar-se em um contexto que tenha significado para o envolvimento do aluno conforme a indicação em R3A1. Desse modo, indica-se a: “Avaliação funcional para realização das avaliações aplicadas pelo professor com alunos surdocegos” (R3A1, p. 29).

A avaliação funcional, no quadro 5, também apresenta uma indicação no D3, que trata especificamente da educação de surdos, que necessitam de uma avaliação que tenha compromisso com o contexto em que se está inserido.

Para o aluno surdocego, o objetivo da avaliação funcional precisa atender às necessidades e especificidades da sua múltipla deficiência, com apoios pedagógicos individualizados, equipamentos e materiais específicos, inclusive a presença de um guia-intérprete, caso o professor não saiba como se comunicar com esse aluno. Nessa concepção, o professor precisa estar apoiado em meios de ensino e didáticas que exigem uma avaliação diferenciada, privilegiando também a avaliação formativa (PERRENOUD, 1999).

A categoria *avaliação padronizada* consta, no artigo R2A1, como uma prática prejudicial, que tem como objetivo principal ensinar apenas para ser bem sucedido na prova, a fim de que alunos, professores e escolas não passem pela humilhação de serem rotulados como fracassados. Essa atitude não reconhece ou estimula a aprendizagem. Logo: “Assim como o currículo padrão, a avaliação padronizada não reconhece ou encoraja a singularidade entre os alunos” (R2A1, p. 13).

Nessa perspectiva, R2A1 comenta que a avaliação padronizada estimula a competição ao invés da cooperação em situação de aprendizagem, enquanto estimula o ego de uns, diminui a autoestima dos outros.

Um dos instrumentos avaliativos que constam no quadro 9 é a prova, vista como uma forma de avaliação padronizada que classifica e rotula os alunos como excelentes, bons ou ruins. Conceitua sua aprendizagem, de forma a contrariar todo o procedimento de uma avaliação inclusiva que se adéque ao aluno com deficiência.

A avaliação padronizada classifica, portanto exclui, consistindo apenas em corrigir tarefas e provas de alunos para verificar respostas certas e erradas, dificultando a tomada de decisão do professor no que diz respeito ao aproveitamento escolar do aluno, estimulando a seleção e a competitividade. Diferente da avaliação formativa, que se fundamenta nos processos de aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais (HOFFMANN, 2008; AFONSO, 2005).

A *avaliação digital* foi indicada apenas uma vez. Permite verificar a capacidade intelectual das pessoas com deficiência utilizando o computador. No processo de avaliação com essa ferramenta, observa-se a interação do usuário com a máquina e o desenvolvimento e o registro das atividades realizadas por ele. Citamos, como exemplo, uma linguagem de programação como o *Logo*⁴², por permitir uma avaliação do raciocínio lógico do aluno.

O preparo do professor que usará as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é da maior importância para que sejam aproveitados os recursos que essas ferramentas oferecem. Para isso, em R1A2, observa-se que:

Na aplicação da avaliação digital é preciso usar os recursos de acessibilidade como: lentes de aumento, *narrator*, *on-sceen keyboard* e dos softwares Motrix, Dosvox, Jaws, Virtual Vision, entre outros, facilitando sua interação e comunicação (R1A2, p. 49).

A avaliação da aprendizagem que se efetiva através dessa metodologia envolve múltiplos elementos através dos quais o professor terá uma variedade de informações para inferir a aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, o computador tem sido usado como recurso para diferentes necessidades do aluno, especificamente com o aluno que apresenta deficiência física.

⁴² *Logo* é uma linguagem de programação que serve para comunicação com o computador. Apresenta características especialmente elaboradas para implementar uma metodologia de ensino baseada no computador (Metodologia Logo) e explorar aspectos do processo de aprendizagem.

A *avaliação digital* não aparece nos documentos oficiais da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão*, tendo apenas uma indicação no artigo R1A2. Mas é importante destacar essa avaliação, que pode ser realizada especialmente com pessoas que apresentam deficiência física incluída em sala comum, convivendo e interagindo com seus colegas para que possa ter acesso ao conhecimento da mesma forma que os outros (BRASIL, 2007b).

6.3.2 Tema 2: Objetivos de avaliação da aprendizagem

No que se refere aos dados do Tema 2, foram identificadas as categorias apresentadas no quadro 13:

CATEGORIAS	ARTIGOS	<i>f</i>
O que avaliar	R1A2 e R2A1	2
Como avaliar	R1A1, R2A4 e R4A2	3
Uniformidade na avaliação	R4A2	1
Partilhar com a família	R4A3 e R5A1	2
Análise do desempenho do aluno	R2A3	1
Avaliação para tomada de decisão	R2A1	1

QUADRO 13 - Distribuição das categorias dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial* com suas respectivas frequências no tema 2

A categoria *o que avaliar*, indicada duas vezes, origina-se da revisão de conceitos das deficiências desenvolvidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e *International Classifications of Functioning Disability and Health* (ICF). É centrada nos conceitos de funcionamento e participação para a realização da avaliação escolar. Essa concepção abrange:

A enorme variedade de fatores individuais, socioculturais e ambientais que influenciam a maior ou menor possibilidade do indivíduo de realizar atividades, fazem com que o termo deficiência seja erroneamente associado, não só ao problema de origem, mas também a noção de incapacidade do indivíduo (R1A2, p.35).

Cada vez mais os professores necessitarão ser capazes de achar alternativas e recursos disponíveis para atender às necessidades de cada um dos seus alunos dentro de uma sala de aula (R2A1, p. 10).

A presença de uma deficiência não implica necessariamente incapacidade, considerando-se a importância dos ambientes e equipamentos que promovem a autonomia escolar desses alunos. Esses conceitos foram essenciais para o desenvolvimento das avaliações na escola, no sentido de conhecer a importância de situar as dificuldades e limitações recorrentes das diferentes deficiências, conforme o posicionamento encontrado em R1A2 e R2A1.

Normalmente, a criança é avaliada por sua capacidade de desempenho, no entanto, qualquer julgamento em relação à competência da criança com deficiência para uma determinada tarefa com base nesses recursos não deve ser estimulada. Essa afirmativa coincide com a opinião da categoria referente ao quadro 6 dos documentos oficiais, quando se refere aos objetivos e conteúdos na avaliação que podem ser acrescidos ou eliminados.

O fato dos currículos escolares se encontrarem estratificados em sequência gradativa de dificuldade pressupõe que todas as crianças de uma mesma faixa etária aprendem do mesmo modo que as demais que pertencem ao seu grupo. Esse posicionamento contraria a *Política da Educação Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva* em que a escola deve se preparar para receber a pessoa com deficiência, ponderando que as crianças aprendem em ritmo diferenciado. Constata-se, contudo, um expressivo descompasso entre a lei e a operacionalização desse princípio no sistema escolar brasileiro (BEYER, 2006, BLANCO, 1995).

A categoria *como avaliar*, indicada três vezes, deriva-se da necessidade de pensar em uma avaliação sob a ótica da valorização da diversidade e do respeito à diferença, sem discriminação. Conforme os artigos R1A1, R2A4 e R4A2, não deve, portanto, diferenciar ou categorizar o aluno como se fosse recuperável ou não, normal ou não; o aprendiz deve ser visto como sujeito de suas próprias construções históricas a partir de suas condições pessoais.

O professor deverá identificar as estratégias significativas para que possam ser trazidas para o ambiente de sala de aula (R1A1, p. 44).

Buscar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a todos o direito social de aprendizagem. Assim, requer, da mesma forma, a transformação das práticas pedagógicas quando dimensionadas em práticas avaliativas, na tentativa de reduzir as desigualdades e os preconceitos pedagógicos (R2A4, p.38).

Não se trata do professor ter conhecimento das especificidades e características das deficiências ou dos indicadores de altas habilidades/superdotação dos alunos, mas, sobretudo, do professor ressignificar a base de sua prática educativa, ou seja, pensar o currículo, o

planejamento e a avaliação sob a ótica da valorização da diversidade e do respeito à diferença (R4A2, p. 27).

No caso da pessoa surda, deve-se promover uma organização escolar em que a língua de instrução seja a LIBRAS e a organização dos conhecimentos parta de uma construção visual. No caso dos cegos, o material didático utilizado deve ser adaptado para o Braille e as imagens reproduzidas em alto relevo. As especificidades do aluno com limitações ou altas habilidades/superdotação exigem uma posição diferenciada do professor que trabalha em uma escola inclusiva, de acordo com as publicações.

O professor deve ter o cuidado de não desviar o objetivo da avaliação para uma avaliação classificatória e estar preocupado com o crescimento e o desenvolvimento que a avaliação possa acarretar a esse aluno, em detrimento de uma avaliação organizada de forma a contemplar as crianças em suas diferentes capacidades (BEYER, 2006).

A categoria *uniformidade na avaliação*, citada apenas uma vez, trata da concepção de que é necessário repensar a uniformidade de conteúdos, atividades e avaliação, dando ao aluno a condição de ser o centro do processo ensino-aprendizagem e não a condição de coadjuvante desse processo.

Sobre a avaliação de alunos com NEEs incluídos em classes comuns, a *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) recomenda:

[...] as necessidades dos alunos vulneráveis à exclusão, incluindo aqueles com NEE, devem ser consideradas e contabilizadas no campo geral das políticas de avaliação; todos os alunos devem participar no processo de avaliação inclusiva: tanto os que têm NEE como os seus colegas de classe (R4A2, p. 36).

Deve-se desenvolver um esforço conjunto em torno da qualidade da educação, com medidas direcionadas à inclusão para assegurar a atuação do aluno com deficiência na escola comum. É necessário utilizar recursos pedagógicos acessíveis para a plena participação de todos no processo avaliativo, o que, conseqüentemente, irá concretizar a promoção do ensino e da aprendizagem, bem como uma avaliação da aprendizagem para todos.

Assim, a avaliação deve estar a serviço da educação do aluno e os professores devem aprender a trabalhar numa escola inclusiva, com formas diferentes de conceber e desenvolver a aprendizagem: não focalizar a deficiência e sim as necessidades a serem resolvidas, colaborando na tarefa que cabe a escola, que é escolarizar todos os alunos com o

compromisso de educar todas as crianças que fazem parte do grupo da Educação Especial (FERREIRA, 2005).

A categoria *partilha com a família* recebeu duas indicações. Demonstra que a avaliação deve ser articulada entre a escola e a família para um maior fortalecimento das competências do professor para atender essa diversidade. No entanto, na prática pedagógica, está reservada apenas ao professor essa tarefa. Apesar dessa análise, mudanças nas atitudes dos professores em relação ao mecanismo da avaliação precisam ser desmistificadas. A ideia do professor como a pessoa que detém o saber se reporta a uma prática avaliativa respaldada em aspectos dogmáticos vivenciados durante a Idade Antiga (BEYER, 2006; GUGEL, 2007).

A Educação é um direito que os pais têm que preservar para seus filhos e esse direito só é assegurado nas escolas comuns. Essa categoria aparece tanto nas diretrizes oficiais como nos artigos publicados nos periódicos.

A categoria *análise do desempenho do aluno* recebeu duas indicações. Pondera os conhecimentos necessários que podem ajudar o aluno a identificar e entender o que precisam para ser bem-sucedidos na sociedade. Da mesma forma que a pessoa sem deficiência, o comprometimento de alunos com deficiência varia de um indivíduo para outro.

A análise do desempenho dos alunos com deficiência intelectual deve contemplar não somente os avanços na escrita, mas também os ganhos na aquisição de atitudes tais como: cooperação, participação e interação do grupo, interesse por atividades relacionadas à leitura e à escrita (R2A3, p.27).

A *análise de desempenho* que trata R2A3, a única indicação dessa categoria, está relacionada aos alunos com deficiência intelectual pelo fato do artigo - *A produção textual de alunos com deficiência mental* - focalizar essa deficiência.

A categoria *habilidades cognitivas*, de que trata o quadro 6 dos documentos oficiais, tem uma estreita relação com a categoria *análise do desempenho do aluno*, porque visa às diferentes possibilidades de aprendizagem manifestadas pelo aluno com deficiência..

Sob esse prisma, a avaliação formativa tem um papel relevante no que diz respeito ao desempenho do aluno, no sentido de valorizar de um ou de outro modo as aprendizagens que o aluno realiza, aonde pode chegar, incluindo mudanças de comportamento. Assim, o tempo de aprender dos alunos precisa ser considerado de modo mais flexível e os seus progressos

devem ser observados, como uma forma de valorizar aquilo que o aluno aprendeu para não se constituir um entrave à evolução satisfatória da aprendizagem (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

A categoria *avaliação para tomada de decisão* foi indicada somente uma vez, despontando como uma direção à prática pedagógica a partir do desempenho do aluno.

Desse modo:

Assim como os alunos, nós, como professores, estamos sendo convidados a avaliar e tomar decisões mais educacionais. Em relação aos interesses e à direção que os alunos tomarão, exigirá nossa orientação e a atenção em vez de simplesmente seguir um pacote de currículo e de materiais previamente designados (R2A1, p.10).

Na mesma linha de argumentação, o mais importante seria mudar o estilo do professor avaliar seus alunos, em qualquer estágio de seu desenvolvimento e de suas potencialidades, e assim desenvolver a interdependência e a capacidade de serem autoaprendizes por toda a vida. Essa categoria perpassa as demais, tanto no que se refere aos documentos como aos artigos. Está diretamente atrelada à avaliação formativa na ação do professor, desde a elaboração dos objetivos, como no planejamento da avaliação, de forma que o professor tenha condições de escolher as ferramentas que vai trabalhar de modo coerente (LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

6.3.3 Tema 3: Planejamento da avaliação

No que se refere aos dados do Tema 3, foram identificadas as categorias apresentadas no quadro 14:

CATEGORIAS	REVISTAS	F
Professor como mediador	R1A1	1
Ampliação do tempo para avaliação	R1A1 R4A3	2
Respeito ao ritmo individual do aluno	R2A2 R2A3	2
Dificuldades do professor em elaborar critérios avaliativos	R4A2 R5A1 R5A2	3

QUADRO 14- Distribuição das categorias dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial* com suas respectivas frequências no tema 3

A categoria *professor como mediador* foi indicada apenas uma vez. O educador precisa então estar ciente: das principais dificuldades de aprendizagem ou das limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalizações diferenciadas dos demais alunos; dificuldades relacionadas às altas habilidades/superdotação em alunos que têm grande facilidade de aprendizagem, para que amenize o impacto dessas dificuldades no processo avaliativo e isso não se reflita no resultado da avaliação. Dessa maneira: “A mediação do professor deverá identificar o aluno com deficiência como um atributo positivo para que os demais alunos não o rejeitem” (R1A1).

Para que isso ocorra, o professor deverá incluir, no ambiente de sala de aula e no processo avaliativo, ações que favoreçam o fortalecimento dos laços sociais entre aluno-alunos e professor-aluno, enfatizando mais o aspecto emocional o que o cognitivo dos seus alunos (BRASIL, 2004).

Essa categoria também apresenta relevância nas outras categorias desse quadro, no momento que o professor está planejando o tempo da avaliação e na atitude de respeito ao ritmo individual do seu aluno com deficiência. Essa relação deverá ser mediada pela confiança mútua e pelo compromisso entre aquele que ensina e o que aprende.

A categoria que retrata a função do *professor como mediador* nos documentos oficiais expressando o mesmo pensamento do artigo R1A1 pode ser visualizada no quadro 6, na categoria *revisão das práticas avaliativas*, porque, na reflexão da sua prática pedagógica, o professor pode enquadrar-se como mediador na ação avaliativa.

A categoria *ampliação do tempo para avaliação* foi citada duas vezes. A remoção de barreiras à aprendizagem possibilita o sucesso dos alunos no momento em que os professores, em conjunto, possam trabalhar na elaboração de objetivos, estratégias e oportunidades de avaliação que melhor sirvam a cada grupo de aluno.

Remover as barreiras da aprendizagem significa que devem ser removidos os constrangimentos a ela relacionados que possam afetar diretamente o aluno. Tomamos como exemplo, o professor ter que realizar uma avaliação dentro de um determinado período de tempo sobre aprendizagens que não impliquem rapidez.

É importante que numa política de inclusão seja observado tanto o tempo vital quanto o tempo histórico de cada criança (R1A1, p. 45).

O aluno precisa ter um determinado tempo durante a realização das atividades avaliativas que não impliquem rapidez, porque pode criar uma barreira que não tem a ver com o nível da aprendizagem em si (R4A3, p. 37).

Em relação ao R4A3, o aluno necessita de um tempo maior para não constituir uma barreira no sucesso do aluno com limitações. No R1A1, o tempo previsto para esses alunos pode ser assegurado com base legal na política de inclusão. Essa categoria coincide com a categoria proposta no quadro 7 dos documentos oficiais, em que se demonstra a necessidade dessa ação em todas as atividades propostas na escola que respeita a diversidade e a diferença.

Para maiores possibilidades de aprender, o aluno pode necessitar de mais tempo comparado aos outros colegas sem deficiência para realizar determinadas atividades que solicitem meios especiais de acesso ao currículo, como material em Braille, intérprete ou instrutor de LIBRAS, equipamentos especiais de comunicação alternativa dentre outros (SÃO PAULO, 2007).

A categoria *respeito ao ritmo individual do aluno* recebeu quatro indicações, sendo a categoria mais evidente. Esse posicionamento recebeu duas indicações em R2A2 e R2A3, sinalizando que os alunos da Educação Especial precisam de ritmos e tempo diferenciados, pois aprendem por caminhos divergentes se comparados aos demais alunos da sala de aula comum.

A mesma referência teve os documentos oficiais D2, D3, D5, D6, D7e D8, portanto com seis indicações, confirmando a importância que deve ser dada quanto ao ritmo que toda criança aprende. Não há, dessa forma, a configuração de um determinado ritmo como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos.

Assim sendo,

As crianças têm sinalizado que as crianças precisam de ajuda, de atendimentos variados e singulares, que aprendem em tempos e por caminhos não homogêneos, independentes de serem ouvintes ou surdas (R2A2, p. 23).

Embora o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se diferencie por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita, as

estratégias de ensino para esses alunos podem ser as mesmas utilizadas com os alunos sem deficiência (R2A3, p. 27).

É necessário um sistema de avaliação mais adequado para os alunos com deficiência que estejam em instituições, classes especiais ou classes comuns, ficando evidente, na acepção de Hoffmann (2008), que o educador deve observar com atenção seus alunos para conhecê-los melhor.

A categoria *dificuldades do professor em elaborar critérios avaliativos* foi citada três vezes. Assinala que os métodos de ensino se mostram desprovidos, muitas vezes, de conteúdos, mas mantêm os mesmos mecanismos de controle e as formas mais tradicionais de avaliação de desempenho. Antigas concepções devem ser revistas em virtude da presença de alunos com deficiência na sala de aula. Já não há mais a possibilidade de ignorar a diversidade dos alunos em sala de aula. Assim:

A cultura pedagógica não mudou, continuou dominante nas escolas o caráter tecnicista, centrado na aprendizagem dos alunos e na mudança de comportamento, de forma passiva e reprodutora, em técnicas mecânicas e repetitivas controladas pelos diferentes instrumentos avaliativos (R4A2, p. 27).

É essencial desenvolver modelos de avaliação educacional que permitam, numa lógica ligada ao processo educativo, encontrar indicadores que consintam a avaliação de fatores que influenciam a aprendizagem (R5A1, p. 13).

Os critérios diagnósticos, ou de avaliação, assentam-se em pressupostos jamais neutros nem a-históricos, podendo acarretar inclusões ou exclusões (R5A2, p. 36).

As dificuldades do professor em elaborar os critérios avaliativos, segundo R4A2, significa que a inclusão no campo escolar não se destina exclusivamente a um determinado grupo de alunos.

Em R5A1, os critérios direcionados à avaliação influenciam no planejamento do professor, pois eles planejam mais em termos de conteúdos e menos em estratégias necessárias para o ensino desses conteúdos.

Na citação referente à R5A2, os critérios de avaliação podem ser vistos como competência para definir normalidade e deficiência, desconsiderando o contexto e a qualidade dos parâmetros que sustentam critérios avaliativos.

Essa mudança de enfoque faz com que o eixo da avaliação deixe de girar exclusivamente em torno do aluno e passe a centrar suas atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, do currículo, da formação do professor, da organização da escola e da postura da comunidade escolar. Nesse contexto, encontra-se a análise da categoria do quadro 7, quando o professor apresenta *dificuldade na elaboração de provas para alunos com e sem deficiência*.

O professor, na sua formação, normalmente é preparado para ensinar a um aluno padrão, mas no caso do aluno da Educação Especial, que tende a afastar-se da média, é necessário o deslocamento do conjunto de ações pedagógicas para ações avaliativas mais compensadoras. Trata-se portanto de criar estratégias que superem o velho e se adaptem às condições e necessidades dos alunos, pois lidar com a heterogeneidade escolar no processo de ensino-aprendizagem é uma consequência direta da inclusão escolar de alunos com deficiência (BRASIL, 2005b).

6.3.4 Tema 4: Instrumentos avaliativos

No que se refere aos dados do Tema 4, foram identificadas as categorias apresentadas no quadro 15:

CATEGORIAS	REVISTAS	<i>f</i>
Escrita livre de palavras ou frases	R2A3	1
Reescrita de atividades vivenciais e textos narrativos	R2A3	1
Textos orais e escritos	R2A2 R2A3	2
Produção baseada em imagens e escrita de bilhetes	R2A3	1
Jogos pedagógicos	R2A3	1
Letras móveis	R2A3	1
Autoavaliação	R1A2	1
Desenho livre	R2A3	1
Avaliação escrita	R2A3	1

QUADRO 15 - Distribuição das categorias dos documentos *Inclusão: Revista da Educação Especial* com suas respectivas frequências no tema 4

É interessante salientar que as categorias *escrita livre de palavras ou frases, reescrita de atividades vivenciais e textos narrativos, produção baseada em imagens e escrita de bilhetes, jogos pedagógicos, letras móveis, desenho livre e avaliação escrita para deficiente intelectual* foram extraídos do artigo R2A3, resultado de uma conduta de avaliação envolvendo alunos com deficiência intelectual, sendo esses instrumentos utilizados nas mais variadas proposições. Conforme a análise realizada, verificou-se o predomínio do artigo R2A3, que teve maior frequência no elenco de instrumentos avaliativos que podem auxiliar o professor.

Para esclarecer essa percepção:

Entretanto, o desempenho desses alunos deve contemplar não somente os avanços na escrita, mas também os ganhos na aquisição de atitudes tais como: cooperação, participação e interação no grupo, interesse por atividades relacionadas à leitura e à escrita tais como: leitura e contação de histórias, registros orais e escritos, desenho, modelagem e escrita do nome próprio (R2A3, p. 27).

Provavelmente as dificuldades se acentuam na reescrita de textos narrativos porque esses textos apresentam um grau elevado de complexidade e consequentemente devem exigir maior elaboração em termos de funcionamento cognitivo (R2A3, p. 29).

A utilização de algumas estratégias tais como, a mobilização de conhecimentos anteriores, a organização temporal dos fatos presentes no texto lido, o reconhecimento oral com a finalidade de elencar os eventos principais da história pode auxiliar o aluno a superar suas dificuldades (R2A3, p. 29).

Para avaliar a escrita de alunos com deficiência intelectual, o professor pode utilizar as mais variadas proposições: escrita livre de palavras e frases, produção com base em imagens e escrita de bilhetes, o uso de letras móveis, desenho (R2A3, P.27).

Os jogos pedagógicos, especialmente aqueles de cartões com palavras mobilizam o aluno para a interação no grupo, bem como para a atenção à escrita das palavras (R2A3, p. 28).

É importante compreender que instrumentos semelhantes podem ser aplicados a alunos sem deficiência, esclarecendo ainda que esses instrumentos estão direcionados à avaliação da linguagem escrita. Os instrumentos citados no artigo R2A3, por sua vez,

referem-se a alunos com deficiência intelectual, que foram utilizados pela professora para registrar o nível de evolução em que as crianças se encontram, desde a escrita sem valor representativo até a escrita alfabética.

A categoria *textos orais e escritos* pondera que, ao serem utilizados para alunos surdos, devem considerar a interlíngua no processo de aprendizagem do surdo, pela influência da LIBRAS na escrita do aluno surdo, conforme foi apresentado na categoria *uso de interlíngua (Libras – LP) no processo de avaliação do aluno com surdez* descrito no quadro 7 dos documentos oficiais.

Nessa perspectiva, estabelece-se o mesmo tratamento para a categoria *leitura de textos*, pois, nessa situação, o aluno surdo precisa utilizar-se da LIBRAS para estabelecer um sistema linguístico a ser compartilhado com o professor nesse instrumento de avaliação e, dessa forma, atingir os objetivos propostos.

Face ao exposto, conforme orientação do documento D3 analisado no início desse capítulo, que trata especificamente das competências relacionadas ao aluno com surdez, é importante observar que o aluno tenha acesso ao dicionário e ao intérprete da LIBRAS principalmente no momento da avaliação. A escola deve valorizar a LIBRAS e o contato com os pares surdos para que a identidade da criança seja fortalecida.

Na proposta avaliativa para a pessoa com surdez, o seu desempenho linguístico não deve ser expresso como base de avaliação, uma vez que constitui uma das suas principais dificuldades. Portanto, o professor precisa estar consciente de que o mais importante é que os alunos surdos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos no seu dia-a-dia, possibilitando-lhes uma qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2005a).

Na categoria *autoavaliação*, encontramos a compreensão de que a autoavaliação favorece a conscientização do crescimento e das habilidades individuais ao permitir que as pessoas com deficiência percebam as suas capacidades e descubram sua autoimagem. Desse modo, a avaliação deixa de ser classificatória e passa a ser formativa. Nesse sentido: “A avaliação com o aluno deficiente físico foi possível por meio da auto-avaliação, possibilitando-lhes verificar suas percepções, percebendo suas capacidades e descobrindo sua auto-imagem” (R1A2, p. 50).

Verificou-se essa mesma categoria nos documentos oficiais quando se referem a *autoavaliação* no quadro 8, relacionado como um dos instrumentos avaliativos, sendo visto

como uma prática benéfica para que o aluno encontre um aprimoramento pessoal e consequentemente escolar. Utilizando a *autoavaliação*, o aluno pode identificar seus erros e acertos e encontrar caminhos para um estudo mais sistemático, possibilitando orientar tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor, de modo a aperfeiçoá-lo (PERRENOUD, 1999).

O uso de instrumentos e outros meios indispensáveis às NEEs dos alunos da Educação Especial deveriam constituir a base do planejamento da avaliação do professor, de forma a contribuir para uma prática de avaliação mais acessível. Cumpre mencionar a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A nova Política tem ênfase no fortalecimento da inclusão, onde a escola especial oferece serviços, recursos e profissionais que a escola regular não dispõe, atua diretamente no atendimento educacional especializado quando couber, além da articulação efetiva com os professores nas salas de recursos, no desenvolvimento de estudos, no planejamento, na avaliação e produção de materiais específicos, entre outros essenciais para o sucesso de uma proposta pedagógica (R4A2, p. 31).

É importante compreender que a política na perspectiva inclusiva tem como proposta a valorização da pluralidade e da diferença, estimulando a troca de opiniões e a construção do conhecimento entre os alunos com e sem deficiência.

CONCLUSÃO

O tema *avaliação da aprendizagem* tem sido muito explorado no campo da Educação Escolar, mas a literatura sobre a avaliação de pessoas com deficiência ainda é incipiente se comparada ao conjunto de produções sobre a temática de avaliação da aprendizagem. O compromisso com uma avaliação voltada para a inclusão desses educandos tem desafiado os profissionais da Educação a pensar, planejar, organizar e atuar com o objetivo de construir alternativas que possam considerar as diferenças individuais em benefício da aprendizagem.

Para que a avaliação contribua com a escola na perspectiva da inclusão, existem muitos aspectos que devem ser contemplados. Compreende-se a verificação da aprendizagem efetivamente realizada pelo aluno quando a avaliação fornece subsídios ao educador para uma tomada de decisão e melhoria na qualidade do ensino (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Quando a população de referência são alunos com deficiência incluídos em classes comuns, a preocupação com a garantia de sua aprendizagem torna necessário repensar o processo de avaliação da aprendizagem. Essas considerações conduzem assim ao problema científico dessa pesquisa: Como se apresentam, nos documentos oficiais do MEC, as diretrizes para a avaliação da aprendizagem de alunos com NEEs matriculados em escolas regulares?

O objetivo geral desse estudo foi, por conseguinte, investigar, em documentos oficiais do MEC, diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados na sala de aula comum. Especificamente, intencionou-se identificar a concepção de avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para esse alunado e reconhecer as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva.

O objeto de estudo foi constituído pela análise de documentos da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão* e das publicações dos periódicos *Inclusão: Revista da Educação Especial*, organizados pela SEESP com apoio do MEC, no período de 2005 a 2008. Esses periódicos apresentam importante expressão nacional na área da Educação Inclusiva. Concentram produção científica na área e constituem um veículo de circulação abrangente entre professores, pesquisadores e estudiosos no assunto.

Os documentos consultados apresentaram orientações basilares referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. Essas orientações auxiliam o educador a lidar com os desafios impostos pela Educação Inclusiva, fundamentando uma prática avaliativa realizada a partir do referencial do aluno, de acordo com as especificidades de suas capacidades e limitações. A homogeneidade nos modos de avaliar deve ser substituída por causa da heterogeneidade de alunos em sala de aula, da singularidade e da pluralidade de traços que estão presentes no seu processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à avaliação da aprendizagem, foi apresentada uma proposta geral sobre estratégias avaliativas para a Educação Inclusiva. A diferença assinalada aos alunos com deficiência reside sobretudo nos recursos de acessibilidade, que devem ser colocados à sua disposição para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens.

A análise documental, efetuada com base na análise de conteúdo, evidenciou quatro temas em todo o material consultado: i) Modelos de avaliação da aprendizagem; ii) Objetivos da avaliação da aprendizagem; iii) Planejamento da avaliação; iv) Instrumentos avaliativos. A partir dos temas, surgiram as categorias. Para os temas de análise com suas respectivas categorias, foram analisados os documentos oficiais e, num segundo momento, os artigos dos periódicos.

O tema *Modelos de avaliação da aprendizagem* foi destacado em todos os documentos consultados. A avaliação formativa revelou ser o modelo mais adequado para avaliar os alunos incluídos em escolas comuns, por não ser de natureza classificatória, nem pontual. Dessa maneira, não é excludente, demonstrando sua importância no processo avaliativo com elementos capazes de responder às necessidades e possibilidades de cada aluno acerca da sua aprendizagem, respeitando as suas possibilidades e limitações (VYGOTSKY, 1989; PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2005).

Na análise das categorias referentes ao tema *Objetivos da avaliação da aprendizagem*, foi sinalizado o cuidado que o professor deve ter na seleção dos conteúdos da avaliação, de forma a corresponder ao contexto escolar. Os objetivos da avaliação se refletem nessa escolha e na revisão das práticas avaliativas, quando necessário, para que o professor possa apresentar uma fundamentação sólida na sua tomada de decisão. A participação da família teve sua importância no processo avaliativo, cabendo à escola articular as habilidades cognitivas do

aluno com todas as habilidades, hábitos e convicções para possibilitar uma avaliação mais dinâmica e processual.

No tema *Planejamento da avaliação*, revelou-se a preocupação com o devido planejamento da avaliação, a fim de criar situações diversas que promovam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor, na sua formação, normalmente é preparado para ensinar a um aluno padrão, mas, no caso do aluno da Educação Especial, que tende a afastar-se da média, é necessário o deslocamento do conjunto de ações pedagógicas para ações avaliativas mais compensadoras. Trata-se, portanto, de planejar estratégias de avaliação que se adaptem às condições e necessidades dos alunos, pois lidar com a heterogeneidade escolar no processo de ensino-aprendizagem é uma consequência direta da inclusão escolar de alunos com deficiência (BRASIL, 2005b).

Em relação aos *Instrumentos avaliativos*, foi demonstrada a importância da adaptação de instrumentos avaliativos que atendam às peculiaridades dos alunos e à diversidade existente na escola. Cabe ao professor utilizar-se de estratégias que possibilitem sua utilização direcionando-as conforme a especificidade da deficiência. Convém ressaltar que as ações avaliativas estavam mais direcionadas para alunos surdos e deficientes intelectuais, pois havia fascículos dos documentos oficiais direcionados para essas áreas. Nesse sentido, exige-se o uso da LIBRAS pelo aluno surdo, com a presença do intérprete, bem como a transcrição da escrita para o Braille para atender ao aluno cego.

O aluno surdo, que apresenta a LIBRAS como primeira língua e o Português como a segunda, deve ser avaliado de forma diferenciada em suas produções textuais, pois a LIBRAS exerce uma influência significativa com marcas implícitas e explícitas da diferença linguística. Os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa devem ser anotados como objeto de análise e estudo junto ao educando por oferecer indicativos importantes para redirecionar o processo de aprendizagem, porém o desempenho linguístico não pode constituir a base da avaliação, uma vez que constitui uma das principais dificuldades do aluno surdo (BEYER, 2004; MARCKESI; MARTÍN, 1995; BRASIL, 2005a).

A avaliação da aprendizagem é de natureza complexa, principalmente tratando-se de alunos com deficiência, que apresentam níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados. A avaliação do desempenho escolar desses alunos evidencia a necessidade de diferentes alternativas para avaliar, considerando e estimulando suas

capacidades, a fim de se efetivar a inclusão escolar (ANDRÉ; DARSIE, 1999; BRASIL, 2001b).

A avaliação se faz presente na vida de todos, quando tentamos descobrir as melhores soluções para uma determinada situação. Por esse motivo, não pode continuar sendo uma ameaça na prática educativa, não construindo, mas ainda classificando e excluindo. Todos os alunos devem ser avaliados pelos progressos que alcançaram nas diferentes áreas do conhecimento e devem sê-lo a partir de seus talentos e capacidades. A legislação - especificamente a LDBEN (9394/96) - oferece ampla liberdade às escolas quanto à forma de avaliar envolvida em uma prática pedagógica real, não excludente, principalmente no que se refere às diferenças individuais dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. B. N. de. **Avaliação na educação dos surdos**: instrumento de diagnóstico e crescimento. 2005. Monografia. (Especialização em Educação Especial). 54p. Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza 2005.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 85-91.
- ALENCAR, M. L. **Proposta de um atendimento alternativo às dificuldades apresentadas pelos alunos das classes especiais da rede oficial do município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação). 89 f. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1980.
- AMBROSETTI, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 1999. p. 47-49.
- ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças. ANDRÉ, M. (Org.). In: **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 1999. p. 27-45.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARONI, A. C. Brasil dá importantes passos, promove e consolida direitos das pessoas com deficiência. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, n. 4., p. 4-15, Jun. 2007. Brasília: SEESP, 2007.
- BECMAN, D. ; GUIMARÃES, M.; BERWAGNER, J. P. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Cadernos Colaborativos [on line]**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <www.academico.direito-rio.fgv.br/ccmw/Declaração_Universal_dos_Direitos_Humanos>. Acesso em: 20 fev. 2010.
- BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na educação especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BIBAS, J. M.; VALENTE, M. I. **Avaliação na inclusão**. Disponível em: <http://www.afadportoalegre.org.br/left_artigos/tx_avaliacao_inclusao.html>. Acesso em: 24 out. 2009.

BLANCO, R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COOL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 307-321.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia grega**. v. II. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Mitologia grega**. v. III. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial: Inclusão** (Edição Especial), Brasília, v. 4, n. 1, Janeiro/Junho 2008a.

_____. Informes. Decreto nº. 6.571/2008. **Revista da Educação Especial: Inclusão**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 49, Jul./Out. 2008b.

_____. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. FÁVERO, A. G.; PANTOJA, L de M.; MANTOAN, M. T. E. (Coords.) São Paulo: MEC/SEESP, 2007a.

_____. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física**. SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. DE C. R.; MACHADO, R. (Coords.). São Paulo: MEC/SEESP, 2007b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº. 948 de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007d.

_____. **A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular: orientações aos professores da escola regular**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2006a.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2005.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos: saberes e práticas da inclusão**. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2005a.

_____. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: saberes e práticas da inclusão**. Elaboração: Rosita Edler Carvalho. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005b.

_____. **Direito a educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marco legal. Marlene de Oliveira Gotti (Org.). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2002. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2009.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. v. 2. Fascículo IV. Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (Coords.), Colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2001a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº. 9394, de 20 de outubro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001b.

_____. **Boletim da UNESCO sobre Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Ministério da Ação Social, 1990.

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

BRANDÃO, M. dos R. Logo – Uma linguagem de programação voltada para a educação. **Artigo.** Universidade Federal de Lavras (UFLA). Uberlândia – MG. 2005. 1-21p. Disponível em www.fucamp.com.br/nova/revista/0605. Acesso em 30.04.2010.

BUELA-CASAL, G.; SIERRA, J. C. **Manual de evaluación psicológica:** fundamentos, técnicas y aplicaciones. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1997.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. 2005 Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analise de documentos.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analise%20de%20documentos.pdf) Acesso em: 02 abr. 2010.

CAMPOS, T. E.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor e de alunos com deficiência. **Revista: Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, no. 31, jn/jun. 2005.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão. In: MOSQUERA, J. M. ; STOBAÜS, C. (Orgs.). **Educação Especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRIS, 2003. p. 137-144.

CARMO, A. A. do. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Deportos - PR, 1991.

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

CHAPELLINI, V. L. M. F; MENDES GONÇALVES, E. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. **Artigo**. Trabalho apresentado no GT: 15 Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

DELGADO, J.; GUTIÉRREZ, J. **Métodos y técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.

DOTA, F. P.; ALVES, D. M. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Garça-SP, ano V, n. 8, mai. 2007. Disponível em: <www.revista.fae.br>. Acesso em: 20 ago. 2009.

ESCUADERO, T. Desde os testes até a avaliação atual: o século XX de intenso desenvolvimento da avaliação educacional. **Revista eletrônica de investigação e avaliação educativa**, Zaragoza, v. 9, n. 1. 2003. Disponível em: <<http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

FARIAS, S. S. P.; MAIA, S. R. O surdocego e o paradigma da inclusão. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, n. 4, p. 26-29, jun. 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Aspectos legais e orientação pedagógica** (Org.) FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. ; MANTOAN, M. T. E. S. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, T. L. G. **A leitura e a escrita do deficiente mental em classe especial: uma proposta de avaliação pedagógica**. 2002. 117f. Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2002.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1993.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio**: Avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul - São Paulo: Yendis Editora, 2007.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GUGEL, M. A. G. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GURGEL, C. **Avaliação do desempenho docente: o caso do centro de ciências da educação**. 1998. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 1998.

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

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LEITÃO, V. M. **Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará**. Fortaleza: Edições, UFC, 2008.

LIMA, J. do R. O processo histórico da avaliação. **Artigonal** [online], jun. 2008. Disponível em: <www.artigonal.com/educação-online-artigos/o-processo-historico-da-avaliação>. Acesso em: 17 jul. 2009.

LIMA, C. I; ANDRIOLA, W. B.. Avaliação do ensino-aprendizagem: um caminho em construção. In: VIANA, T. V.; RIBEIRO, A. P. M.; CIASCA, M. I. F. L.(Orgs.). **Avaliação educacional: sentidos e finalidades**. Fortaleza: RDS, 2008. p. 149-168.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCKESI, A; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Um estudo sobre representações de professores de classe especial a respeito de seus alunos e de seu trabalho**. 1996. 113f. Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade de São Carlos. São Carlos - São Paulo, 1996.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**: texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. Marília/SP: UNESP, 2001. Mimeo. p. 1-35.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2003.

MOREIRA, M. C. L. **Coletânea das leis para as pessoas com deficiências**. Editora UFC: Fortaleza, 2005.

ONU. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Canadá, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclui.pdf>. Acesso em: 26 set. 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. ; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 16, n. 31, p. 51-78, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTES, P. A. G. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Inclusão**: Revista da educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 41-48, jan./jun. 2008.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rhinehat & Winston, 1968.

SÁ, E. D. Alunos com baixa visão: um desafio para os educadores... **Revista Aprendizagem**: a revista da prática pedagógica, Paraná, ano 2, n. 8, p. 48-49, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. I, ano I, n. 1, p. 10-12, Julho/2009.

SALVADOR, D. S. C. de O.; MOURA, D. H. de; SILVA, J. A. de A. Processo Educacional Inclusivo: das discussões teóricas à necessidade da prática. **Revista Eletrônica Holos**, Natal, Editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Ano 22, p. 11-23, dez. 2006. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>. Acesso em 07 mar. 2010.

SÁNCHEZ, P. A. Educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, n. 1, p. 7-17, 2005.

SÃO PAULO. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. São Paulo: SME, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**: Revista da educação especial, Brasília, ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2003.

SILVA, M. O. E. da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação** [on line]. n. 13, 2009. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes>. Acesso em: 19 nov. 2009.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, R. de F. **Educação física adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

UNESCO. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 7 ago. 2009.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **Avaliação educacional**: teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WORTHEN, B. R. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.