



EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLA EXCLUDENTE: QUAL O PAPEL DA AVALIAÇÃO NESTE PARADOXO?

Rosefrance Alexandre Fiúsa

Universidade Regional do Cariri – URCA
rose.fiusa@gmail.com

Elisabete Aparecida dos Santos

Universidade Estadual de Pernambuco – UPE
lizbetesantos@hotmail.com

Antônio Ferreira de Lima

Universidade Regional do Cariri – URCA
antonioferreira@urca.com

A tessitura complexa da educação inclusiva tenta equacionar conceitos, aparentemente inconciliáveis ou porque não dizer paradoxais, que vão da semelhança à diferença; da inclusão à exclusão, num contexto que per si normatiza a tudo e a todos segundo códigos rígidos e fiéis ao capitalismo e a sociedade classista.

Neste íterim, nos alerta Lígia Amaral (1998:12) que “para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um dado modelo”. Diferença ou diferença significativa são construtos sociais inalienavelmente marcados pela força motriz da classe social, da raça, da idade, da característica física, mental e cultural.

Na compreensão de Rosita Edler, a diferença pode ser conceitualizada como experiência, relação social, subjetividade e identidade. A diferença como experiência trata das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social. São distintas as experiências de pessoas deficientes, dependendo do estímulo que recebem, das pessoas não-deficientes e do meio em que vivem. A diferença como relação social indica que o des-



cumprimento de regras ou dos padrões convencionais consubstancia-se em diferenças. Como subjetividade, a diferença está voltada ao mundo interior, ao campo dos sentimentos, sedimentando pelos indivíduos a formação de grupos por afinidades com nítida exclusão daqueles que são marcadamente diferentes. Por fim, a diferença como identidade reflete o resultado de vivências culturalmente construídas na relação com o outro.

A diferença, em suma, é tão inerente ao humano quanto importante na afirmação de sua identidade social. Na acepção ocidental, também segundo Lígia Amaral, a identidade se confunde com o tipo ideal que se expressa sob a designação de homem, jovem, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. As contrariedades ao modelo identitário excluem seus produtores dos círculos que representam o que é convencionalmente normal ou normatizado.

Nas palavras de Rosita Edler a diferença é fundamental na concepção da educação inclusiva; é pressuposto da sua existência, vez que educação inclusiva deságua na educação, e que esta, segundo Tomasini (1998), deve forjar-se nas relações sociais e de produção mais amplas e não à margem delas. Logo,

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar. (EDLER, 2008:23)

Na verdade, e contraditoriamente, ser diferente é necessário. O ser humano deve criar sua marca identitária, deve exercer seu direito de ser diferente sem que para tanto tenha sua identidade anulada, quer por não



cumprir as prerrogativas idealizadas como normais, quer porque a sociedade normatizada não credencia qualquer importância ao seu estado distinto. A diferença é o desafio maior da educação e não a deficiência como confortavelmente se protela nos ideários ocidentais. Para Manton, em prefácio ao livro educação inclusiva – contextos sociais de Peter Mittler,

A inclusão não se restringe à inserção de alunos com deficiências e /ou necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Uma das condições necessárias para que essas instituições sejam realmente inclusivas, ou seja, de todos e para todos, é a flexibilização dos critérios de admissão e de permanência nos ambientes escolares. (2003: IX)

Nessa perspectiva, urge apresentarmos o conceito de inclusão que se refere a todos os alunos que, por diversos motivos, são marginalizados pela sociedade e, conseqüentemente, pelo processo educacional. Este conceito foca o aspecto social em detrimento ao patológico, pois “no imaginário social, a deficiência (principalmente a mental) tem foros de doença exigindo, portanto, cuidados clínicos e ações terapêuticas.” (EDLER, 2007:16)

Esta postura, segundo Pessotti (1984), denominada de organicista tem sustentação no fato de que foram os médicos os primeiros profissionais que se preocuparam com a educação daquelas pessoas que apresentavam quadros de deficiência. Dentre estes médicos, merecem referência, Jean Itard, Edouard Seguin e Maria Montessori, como aqueles que iniciaram a transição das deficiências dos cuidados médicos para os pedagógicos.

Daí, as políticas e ações humanas passam a considerar conceitos psicológicos, sociológicos e, especialmente,



educacionais. De sorte, que o episódio do organicismo e do fatalismo da incompetência figura hodiernamente nas mentes desavisadas e nos compêndios da história. Para Mittler,

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (2003:25)

A inclusão amplia as possibilidades de interação e de aprendizagem do indivíduo, oportunizando igualdade de direitos, na forma como preconizaram Marx e Engels, em epígrafe ao texto de Lucídio Bianchetti (1998), “a cada um conforme suas necessidades e de cada um conforme suas possibilidades.”

Reflexões dialógicas levam à conclusão de que é necessária uma estrutura educacional que respeite todos e que propicie o atendimento à diversidade, num trabalho pedagógico sensível às diferenças individuais. A educação inclusiva deve abranger três dimensões: o sistema educacional, a escola, e a sala de aula. Sem descuidar, contudo, que:

Seria no mínimo injusto considerar a sala de aula apenas e, nela, professores, alunos e as relações com o saber, sem considerar que a classe de alunos não existe no vácuo, dissociada da escola na



qual se encontra e do sistema educacional no qual a escola se insere e que reflete a sociedade. (EDLER, 2008:54)

Os sistemas educacionais devem elaborar políticas de educação inclusiva que norteiem as ações das escolas e que propiciem apoio financeiro, material e humano para que tais escolas se qualifiquem no sentido da atenção na e para a diversidade. As escolas devem primar pela garantia de aprendizagem e participação de todos “independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.” (item 3 da Declaração de Salamanca, 1994).

Um desafio que deve começar pela redefinição do perfil da instituição, remoção de barreiras arquitetônicas ou psicológicas, adaptação do projeto político-pedagógico e do currículo, capacitação docente, inovações metodológicas e pedagógicas, critérios de avaliação e afirmação de parceria com outras instituições sejam ou não escolares.

A capacitação docente tem importância singular, vez que a sala de aula é orquestrada pelo professor e este se mostra apreensivo diante da perspectiva de inclusão que ocasiona mudança na sua prática pedagógica. Mesmo que admita a importância e irreversibilidade destas mudanças, mostra-se comumente inseguro diante das possibilidades decorrentes da diversidade.

A complexidade nas relações entre professores e alunos pode ser dirimida através de mecanismos que estabeleçam o que será ‘ensinado’ a todos, tais como: elaboração de um plano de aula; respeito ao biorritmo e ao potencial de cada aluno; avaliação da consecução dos objetivos; incentivo a participação dos alunos, respeitando os seus conhecimentos prévios; construção



de materiais de ensino-aprendizagem pelos próprios alunos, contribuindo para o aprendizado dos conteúdos curriculares; avaliação qualitativa, analisando o percurso e as competências de cada aluno; busca pelo apoio de salas de recursos especializados, espaços interativos; aprendizagem em laboratórios; e, análise constante de professor-pesquisador da realidade e o contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais que possibilite uma troca de experiência com outros educadores.

Ainda a respeito da Escola Inclusiva, Rosita Edler afirma que:

Como inclusão educacional é processo, tem características de dinamismo, flexibilidade e temporalidade. Sob este aspecto há que se considerar que as transformações são lentas e sofridas e que não vão ocorrer num estalar de dedos, nem da noite para o dia. (2008:72)

Todas as propostas de mudança nas práticas pedagógicas, que visem à inclusão educacional, implicam um trabalho em equipe, na e para reflexão e transformação da realidade. Mas para que todas estas mudanças ganhem um corpus, as escolas devem deixar de ser excludentes e assumirem-se inclusivas, mesmo que a sociedade seja excludente, privilegie os ditos 'normais' e marginalizem os 'diferentes', rotulando esses como estereótipos da estagnação social e àqueles enquanto progresso e desenvolvimento. A este respeito, Vitor da Fonseca afirma que:

Qualquer sistema de ensino, regular ou especial, que vise rejeitar, ou excluir, crianças por motivo de rendimento ou aproveitamento não é coerente com os princípios sociais, humanos e pedagógicos que



o criaram. Fazer que as crianças com dificuldades de aprendizagem, severas ou moderadas, sejam segregadas, engrossando o insucesso e o fracasso é, conseqüentemente, uma abordagem passiva e tradicional à problemática da deficiência mental ou das dificuldades de aprendizagem. (1995:78)

Esta assertiva, essencialmente contrária ao desiderato da inclusão, é difundida na escola que, também a sociedade em geral, mitifica e rotula a problemática da deficiência. A escola não se considera preconceituosa, quando afirma que apenas procura preservar os alunos que possuem algum tipo de deficiência, limitando-os a participações passivas no contexto escolar em que, de forma equivocada, foram inseridos.

Desse modo, enquanto no campus teórico alardeia-se uma escola inclusiva, na prática delinea-se uma escola excludente, compatível com a sociedade de mercado que paradoxalmente exige a inclusão daqueles que precisa essencialmente excluir.

As escolas precisam mudar, e algumas já mudaram ou estão em processo de adaptação, reavaliando seus valores, compartilhando seus receios e anseios e trilhando a tortuosa estrada da inclusão e permanência daqueles que divergem e contrariam as convenções pré-estabelecidas. Tais avanços devem-se em grande monta às imposições das políticas públicas, também, à organização e pressão social. O papel dessas escolas vai além do pedagógico, inclinando-se ao cumprimento de objetivos sociais, políticos e de formação humana, consoante às diversidades. Neste caso,

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como



conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades). (Rosita Edler, 2008:98)

Todos que fazem à comunidade escolar devem vivenciar a inclusão na aprendizagem, segundo seus limites e potenciais e em sintonia fina com sua família. Não devem apenas ocupar um espaço no ensino regular, mas integrar, de forma ampla e irrestrita, o grupo em que estão inseridos, transformando a escola num espaço de formação e de pleno exercício da cidadania.

A escola deve ser um espaço aberto para o diálogo, nova significação da prática pedagógica, capaz de remover as barreiras de aprendizagem e de adequar o processo de avaliação de ensino-aprendizagem, importante instrumento pedagógico na efetivação de ações educativas relevantes à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Para que o processo de avaliação alcance a concretização de seus objetivos é necessário que a equipe escolar, em unidade com a família, esteja engajada; que o aluno seja o sujeito do processo e não um mero expectador e que as oportunidades de aprendizagem sejam mediadoras para que todos os alunos possam aprender. Afinal, como sentenciava Ross:

O modo pelo qual é permitido a esse indivíduo se apropriar da realidade vai determinar o estágio de desenvolvimento de sua educação e por consequência sua humanização ou desumanização, sua cidadania, sua fragmentação ou sua omnilateralidade. (1996:42)



Para tanto, deve haver uma reestruturação curricular que promova a interação entre alunos e professores e entre os alunos; o currículo deve ser único, flexível e adaptável aos mais variados contextos; os objetivos devem contemplar as necessidades peculiares e interesses de cada aluno, valorizando os aspectos cognitivos, afetivos e de relacionamento; as estratégias metodológicas devem tornar os conteúdos significativos, facilitando, assim, sua assimilação; o tempo burocrático da educação sistematizada na escola deve respeitar a variedade de respostas dos alunos, pois como afirma Vitor da Fonseca “o segredo da aprendizagem para algumas crianças é descer o nível de exigência da instrução e não esperar que o seu nível de realização suba.” (1995:205)

Para ilustrar esta análise do processo avaliativo de ensino-aprendizagem Rosita Edler argumenta que “o que se constata, na prática, é que raramente o professor precisa abandonar, totalmente, o que havia planejado e organizado; o que havia sido previsto acaba ocorrendo, ainda que em tempos diferentes do previsto e sem que os objetivos deixem de ser alcançados.” (2008:64)

Nesta nova perspectiva o processo de avaliação deve utilizar-se de vários instrumentos que associem conteúdos e objetivos, analisando a evolução de cada aluno e inserindo-o na vida social da escola e projetando-o para a vida social em comunidade. Pois não há ensino se não houver aprendizagem e esta só ocorre se tiver significado para os alunos, interessados e motivados em suas relações com os saberes. Os alunos, portanto, precisam ser sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, e sua relação com o conhecimento deve ocorrer de forma autônoma, crítica e engajada.

Sendo a avaliação uma prática do processo pedagógico que recebe influência da política nacional vigen-



te, não pode ser analisada isoladamente, mas segundo o contexto sócio-político e econômico. E como a escola está inserida em uma sociedade capitalista, cujo fim primordial é eficiência e o lucro, o sistema de ensino tende a selecionar e eliminar, em consonância com aquele modelo, parte dos alunos que não atinge o perfil esperado.

Dessa forma, o fracasso escolar em geral e, particularmente, o de alunos com necessidades educacionais especiais, são conseqüência do capitalismo que impõe uma escola cuja função preceptora é promover a diferença como sinônimo de desigualdade e legitimar status quo pré-afirmados. Fazendo uma análise do fracasso escolar, Leite (1988:58), aponta que as “explicações tradicionais sobre o tema, relacionando questões de imaturidade, Q.I., subnutrição, condições de vida (...) colocam a ‘culpa’ do fracasso escolar no indivíduo, minimizando a responsabilidade do capitalismo”.

A responsabilidade do professor, mediante tais constatações, reveste-se de uma importância ímpar, pois lhe é atribuída a tarefa de lançar uma prática pedagógica capaz de minimizar os aspectos elitistas e excludentes do capitalismo e, paralelamente, sedimentar uma oportunidade para que os alunos com necessidades educacionais especiais escapem do destino histórico, e meio naturalizado, da marginalidade e da exclusão social. Para tanto, a postura do professor, sua real concepção de educação inclusiva, os valores que possui e utiliza em aula e sua interação com os alunos, formam o contexto pedagógico em que a avaliação acontece.

Para efeito do objeto deste estudo, consideramos segundo Grace Maia (2003:153), que “a avaliação não pode ser um processo que ocorre isoladamente na sala de aula, sendo um objeto de domínio do professor que não usa os resultados para promover a melhoria do ensi-



no (...) uma forma de atribuir notas...” Mas, ainda segundo a autora, a avaliação deve ser:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos no plano do curso, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (2003:153)

Estudo este que estabeleceu como foco a postura do professor, suas angústias e conquistas educacionais, em relação a seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos numa turma regular. A investigação centrou-se enfaticamente no processo de avaliação do professor, suas estratégias e critérios na avaliação da aprendizagem. Vez que “o conceito de avaliação implica atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação (...) que implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto (...) exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ou objeto avaliado, com uma conseqüente decisão de ação.” (Grace Maia, 2003:153)

A pesquisa abordou 18 professores, 60% do corpo docente de uma escola situada na cidade de Crato, no Cariri Cearense, que responderam sobre questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na referida escola, a partir de questionário que inicialmente estabelece que a maioria dos pesquisados possuem opiniões semelhantes sobre educação inclusiva. Outras respostas são apresentadas a seguir.



Alguns professores já conheciam o termo inclusão quando vieram trabalhar na escola, outros tiveram a partir daí o primeiro contato. Há professores que demonstram interesse e lêem sobre o tema, enquanto outros se mostram indiferentes ao assunto. E, dentre os que conhecem o tema, existem aqueles que confundem inclusão com integração. Porém, de forma unânime, eles consideram a escola em que trabalham como sendo inclusiva – apesar do seu trabalho ser mais de integração do que de inclusão.

Em relação ao modelo de avaliação que é trabalhado, 67% dos professores afirmaram que o conteúdo a ser trabalhado com todos os alunos é o mesmo, apenas o grau de complexidade é que é diferente, desse modo, a maneira de avaliar a assimilação desse conteúdo ocorre através de exposição oral, trabalhos em grupo, trabalhos manuais, provas escritas contextualizadas, diagnóstico qualitativo do progresso desses alunos. 34% dos professores disseram sentir dificuldade em ministrar o conteúdo e avaliar esses alunos, principalmente os que possuem um grau de deficiência acentuado. Eles afirmam que muitas vezes não conseguem adaptar os conteúdos, a metodologia e as atividades às necessidades desses alunos, de sorte que a avaliação real da aprendizagem deles fica prejudicada. Essa dificuldade é percebida, principalmente, nos professores da área de disciplinas exatas.

Os professores que adequam o processo de avaliação a todos os alunos afirmam que conseguem promover a socialização e perceber resultados positivos na avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, que acontece de forma continuada, porém em tempos diferentes dos demais alunos.

Em relação aos obstáculos enfrentados pelos professores, principalmente, do Ensino Fundamental II e do



1º ano do Ensino Médio, 45% deles disseram que a falta de tempo para preparar e realizar mais atividades dificulta o processo de ensino aprendizagem, mas não impede sua realização, principalmente, se os alunos já forem alfabetizados.

Dos professores entrevistados 21% trabalham com a Educação Infantil, 23% com o Ensino Fundamental I e 56% do Ensino Fundamental II ao 1º ano do Ensino Médio. Os professores da Educação Infantil possuem dedicação exclusiva; desenvolvem um trabalho mais direcionado às necessidades desses alunos e a sua integração ao grupo, socialização; possuem o apoio incondicional dos pais; e os resultados da aprendizagem são percebidos através da participação em atividades lúdicas, em brincadeiras, em trabalhos manuais com muitas cores e formas, na coordenação motora, na apreensão de conceitos básicos. Os professores do Fundamental I, também possuem dedicação exclusiva; pautam seu trabalho na alfabetização, escrita do nome, escrita e pequenas leituras, dramatização, socialização; a avaliação ocorre, em muitos casos, através de atividades escritas, com traçado, com associações, atividades em grupo, atividades manuais.

É no Ensino Fundamental II e no 1º ano do Ensino Médio que a atividade educacional é mais delicada, os professores dessas séries não possuem dedicação exclusiva, têm contato com esses alunos de uma a duas vezes por semana em encontros de, no máximo, 50 minutos, o que contribui para a fragmentação da atividade. Quando indagados sobre o trabalho com inclusão demonstraram aceitação e apoio, afirmaram ser importante, mesmo porque essa atividade já foi iniciada nos níveis anteriores e deve haver uma continuidade do trabalho que está sendo realizado e nos resultados que estão sendo alcançados. O processo de avaliação da aprendizagem deve ocorrer



de forma contínua e sensível às necessidades e anseios de todos os alunos e além, disso, deve possuir motivação significativa. Porém 25% deles afirmaram que a sua angústia é não conseguirem realizar integralmente um trabalho que envolva os alunos, principalmente com acentuada deficiência, pois em algumas situações não sabem e não dispõem de tempo para lidarem com essa realidade, apesar de se mostrarem sensíveis a ela.

A partir dos resultados da pesquisa, algumas questões suscitaram uma análise e uma releitura do trabalho com educação inclusiva. Em geral as escolas refletem interesses da superestrutura, que se baseiam na formação de mão-de-obra qualificada para as demandas do mercado, segundo a lógica capitalista da escola ser uma empresa e o ensino uma mercadoria.

Embora nas últimas décadas tenham-se evoluído bastante os projetos no que diz respeito às leis e às discussões acerca da inclusão, ainda tem-se que trilhar um longo caminho até conseguir conscientizar os grupos sociais do direito de uma escola para todos. O que temos alcançado, doze anos da promulgação da LDB 9394/96, é um incremento no ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, cuja permanência, por falta de apoio especializado e planejamento adequado, tem consubstanciado um processo de inclusão parcial ou repetição do que foi a integração, quando o que se evidenciava era o que esses alunos não sabiam fazer, desacreditando seu potencial e interesses. Desse modo,

Pode-se dizer, então que a escola comum tem dois desafios permanentes e convergentes a responder: atender adequadamente àqueles alunos com dificuldades de aprendizagem em algum momento do percurso acadêmico e, ainda fazer o mesmo



com aqueles que carecem de atendimento educacional especializado. (...) Conclui-se imperativamente que a questão básica colocada a todas as escolas para que possam receber todos os alunos está vinculada ao acesso ao currículo. (Carneiro, 2008:105)

Uma escola para todos requer um projeto político-pedagógico inclusivo, um currículo voltado para a valorização da diversidade. Requer uma preparação contínua e eficaz dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que resulte numa aceitação das diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada aluno, independente de ter ou não deficiência. Uma preparação que leve o professor a ser capaz de mediar situações de verdadeira aprendizagem, aonde o aluno seja capaz de superar suas dificuldades e construir conhecimentos e participar do processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, social. Nesse contexto devemos perceber que:

Na escola para todos, a competitividade cede lugar à cooperação e à solidariedade, a primazia do rendimento nos conteúdos cede lugar à valorização do sujeito. Só uma escola democrática, aberta para todos, que abraça a diversidade e a pluralidade das diferenças, responda às necessidades educativas de todos os alunos tem legitimidade de afirmar-se inclusiva. (José Pires, 2008:90)

A pesquisa sugere que a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais se configura muito mais como integração do que inclusão, já que há uma preocupação dos professores com tais alunos apenas no âmbito da sala de aula, perdendo-se a participação dos outros setores que compõem a escola. Muito embora a educação inclusiva não se desenvolva de uma



hora para outra, não seja um trabalho fácil, requeira quebra de paradigmas, mudança de valores e crenças existentes em toda a sociedade e, principalmente, na classe educacional, não faz sentido sua realização nos moldes da integração.

No que se refere à avaliação de ensino-aprendizagem algumas posturas são coerentes, apesar de acontecerem de forma isolada do restante da escola. A execução de estratégias práticas associadas aos recursos áudio-visuais possibilita a aprendizagem, que pode ser mensurada através da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos. Pois no processo educacional:

A aprendizagem ocorre quando uma série de condições é satisfeita, tais como: quando o aluno é capaz de relacionar, de forma não arbitrária e substancial, a nova informação com os conhecimentos e experiências prévias e familiares que possui em sua estrutura de conhecimentos; quando tem motivação e disposição de aprender significativamente; quando os materiais e conteúdos de aprendizagem têm significado potencial lógico; quando existem materiais e instrumentos apropriados, assim como uma adequada organização de tipos específicos de atividades e de estratégias de ensino oferecidas. (Silva, 2008:149)

É necessário se avaliar tudo que ocorre em sala de aula e todos os envolvidos no processo educativo, não somente os alunos. Favorecendo uma análise do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e dos resultados que ela produz. O processo avaliativo deve ser uma prática investigativa, de indagações, deve experimentar diversas possibilidades na transmissão dos saberes, diagnosticar o processo de aprendizagem de cada aluno (seus



avanços, retrocessos e dificuldades) e traçar novas rotas de aprendizagem e de avaliação, pois “este é um passo fundamental para a avaliação que se constrói no âmbito de aprendizagens significativas, pois o ponto de partida é o próprio aluno, com os seus referenciais, necessidades e limites” (Luis, 2006:35)

O que existe em geral nas escolas são projetos de integração que colocam os alunos com distúrbios ou deficiências numa turma regular, esperando que eles se enquadrem aos critérios estabelecidos para alunos não deficientes, sob o discurso de que se faz inclusão. A escola deve reconhecer que a diferença entre as pessoas é normal, e que adequar-se às qualidades e necessidades de todos, é seu projeto mais essencial. Para tanto, a escola deve adotar um currículo que contemple a diversidade e proporcione oportunidades equânimes para todos.

A inclusão é uma inspiração de vanguarda da humanidade; um desafio, no modelo social tão excludente, pois, como afirma Bianchetti (1998:48) “num país que comercializa saúde, a doença e a existência de pessoas consideradas deficientes acabam se transformando numa necessidade social.” Assim, também na educação a atenção à diversidade e a participação plena e irrestrita de todos numa escola de qualidade, cedem lugar à exclusão e à quantificação do ensino.

Bibliografia

AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. IN: **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas.**/ Coordenação de Júlio Groppa Aquino. – São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.



BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da Educação dos considerados deficientes. In: _____
Um Olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 21-51.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial:** programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Fevershtein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

JANSEN, Felipe da Silva. HOFFMAN, Jussara. ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e fracasso escolar.** São Paulo: Ática, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. In **Tecnologia educacional.** Rio de Janeiro: ABT, 1998.

MAIA, G.A. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem: Avaliar para Crescer. IN: **Avaliação Fiat Lux em Educação.** / Wagner Bandeira Andriola; Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.), et al. – Fortaleza: Editora UFC. 2003. p. 153-165.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. PIRES, José. LUZ PIRES, Gláucia Nascimento da. MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Orgs.). **Inclusão:** compartilhando saberes. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Art-med, 2003.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/Editora da Universidade de São Paulo, 1984. 206 p.

ROSS, Paulo Ricardo. **Educação e Trabalho**: a Conquista da Diversidade. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 1996. mimeo.

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: _____ **Um Olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998. p. 111-133.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.