
FOCO NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Monica Dias de Araújo¹

Annie Gomes Redig²

INTRODUÇÃO

Ao focar nas práticas que promovem a inclusão, bem como, em propostas de avaliação na perspectiva inclusiva, que deve fazer parte das estratégias que compõe o fazer educativo, possibilitamos a difusão de saberes debatido no âmbito acadêmico que em alguns casos ficam restritos ao grupo de educadores e educadoras que acessam essas discussões.

A concretização de práticas educativas que conseguem atender as diferenças existentes na realidade ainda é incipiente. Contudo, algumas escolas estão avançando no sentido de inovar rumo à superação do distanciamento que há entre as determinações legais e o que de fato se efetiva na prática.

Compreender e debater ideias e possibilidades reais de atender as diferenças humanas nas escolas é fundamental para minimizar ou para extirpar a exclusão que ainda prevalece no sistema educacional, principalmente com os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Assim, com este texto refletimos inicialmente sobre a necessidade de transformar as escolas em inclusivas apontando algumas leis que sustentam a proposta inclusiva e alguns desafios que ainda existem e precisam ser superados para que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais³ se concretize na prática.

Na sequência, apresentamos algumas práticas que estão sendo desenvolvidas como: o ensino colaborativo ou a bidocência, o Plano Educacional Individualizado-PEI e o ensino utilizando os princípios do *design* universal como possibilidade para criar uma cultura de sala de aula inclusiva.

As discussões perpassaram também por algumas dicas de avaliação inclusiva apontando algumas estratégias apresentadas por Valle, Connor, (2014). As reflexões perpassam por uma

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (DINTER) da UERJ/UEA. Professora de Libras e Educação Especial da Universidade do Estado do Amazonas/ Centro de Estudos Superiores de Tefé. E-mail: monicadiasm@yahoo.com.br

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ). E-mail: annieredig@yahoo.com.br

³ Estamos considerando, neste artigo, pessoas com necessidades educacionais especiais aquelas que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, ou seja, sujeitos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

avaliação diversificada que visa atender as especificidades existentes na sala de aula, respeitando o estilo e ritmo de cada estudante sem perder o caráter inclusivo e amoroso que deve nortear o processo avaliativo.

O texto proposto é também um convite para que novas práticas e atitudes inclusivas sejam efetivadas no cotidiano escolar. Dessa forma, estruturamos esse trabalho apontando algumas **reflexões iniciais**, em seguida apresentamos **práticas promotoras da inclusão** e na sequência destacamos a **avaliação na perspectiva inclusiva**.

REFLEXÕES INICIAIS

As tentativas de inovações das práticas educativas inclusivas, no sistema educacional brasileiro, vêm ganhando visibilidade se analisarmos historicamente os avanços conquistados.

No âmbito das leis e políticas que incentivam novas práticas, podemos destacar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Educação para Todos de 1990 (JOMTIEN, 1990), a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a política de educação inclusiva publicada no ano de 2008 (BRASIL, 2008), entre outras conquistas legais, abriram possibilidades reais para implantar práticas inclusivas nas escolas.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p.1).

O paradigma da inclusão está “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

A política de educação inclusiva vem apontando para a necessidade de transformar as escolas para que a exclusão seja superada. Além da institucionalização da inclusão por meio das políticas públicas, os esforços das pessoas envolvidas neste processo ganham visibilidade nas lutas sociais, conferências, eventos e no cotidiano escolar. Contudo, ainda há desafios e barreiras em diversos aspectos que se manifestam desde o acesso ao progresso do estudante com necessidades educacionais especiais na escola.

A ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar, que, tendo sido construído e constituído sob a perspectiva do aluno “normal” não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais. Assim, ao chegarem à escola, estes se deparam com inúmeras barreiras arquitetônicas e de comunicação – incluindo-se os próprios recursos didáticos utilizados. As dificuldades são tantas, que muitos acabam abandonando a escola. Mais grave ainda é que essas barreiras frequentemente se tornam uma “justificativa” da escola para a sua não-inclusão, com a alegação de que “não está preparada para receber esses alunos”, o que se configura como uma forma explícita de exclusão (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007, p. 57).

Diante de desafios e barreiras que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem na escola, vários fatores estão diretamente relacionados. Contudo, cabe destacar que, “do ponto de vista pedagógico a construção do processo de inclusão implica em transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, a avaliação e principalmente as atitudes” (MANTOAN, 1997, p. 45).

Assim, as boas atitudes devem orquestrar este processo e “ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente de nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 81).

Precisamos considerar também a importância da formação docente neste processo. Para Duk (2006, p. 108) “a incorporação de princípios e práticas inclusivas na formação profissional não implica uma mudança da noite para o dia, mas envolve um agrupamento progressivo de profissionais orientados com base no enfoque da inclusão”.

Assim, refletir sobre as práticas pedagógicas implica reconhecer que ainda há diversos desafios a serem superados e conquistas para serem preservadas e difundidas cada vez mais, no interior das escolas. Os tópicos seguintes apresentam algumas reflexões sobre práticas que promovem a inclusão e avaliação na perspectiva inclusiva.

PRÁTICAS PROMOTORAS DA INCLUSÃO

Algumas iniciativas que visam transformar as escolas em ambientes inclusivos estão sendo aderidas por algumas instituições de ensino no intuito de garantir a participação do estudante com necessidades educacionais especiais e o seu direito de aprender. Uma experiência que cabe destaque é o ensino colaborativo, também conhecido como coensino ou bidocência.

Para explicar como funciona o ensino colaborativo segue alguns apontamentos dos estudos realizados por Marin e Braun (2013), em uma “escola de excelência”.

A escola em questão é o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (o CAP- UERJ), colégio de aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que se constitui como espaço de vanguarda e de novas experiências pedagógicas. Seu corpo docente é composto em sua maioria de mestres e doutores e, diferentemente das escolas ligadas às redes públicas municipais e estaduais, goza de maior autonomia acadêmica e administrativa. É um lugar privilegiado para a formação docente, tanto para a formação inicial, pois todos os estudantes de licenciaturas da UERJ cumprem estágio obrigatório no CAP, quanto para a formação em serviço para profissionais já graduados, pela oferta de vários cursos de extensão, encontros acadêmicos e outros eventos (MARIN; BRAUN, 2013, p. 51-52).

Segundo as autoras, experiências de ensino colaborativo desenvolvidas nesta escola acontecem em meio a contradições que permeiam uma escola meritocrática e ao mesmo tempo recebe estudantes com diferenças diversas. As contradições acontecem considerando que ainda há exclusão pela reprovação.

A presença de alunos com diferenças significativas em seu processo de aprendizagem gera entre outras demandas, a necessidade de práticas pedagógicas para ensinar e responder ao desafio da diversidade de um alunado que antes não estava presente ou que não permanecia na escola (MARIN; BRAUN, 2013, p. 52).

Assim, o ensino colaborativo adotado nesse espaço educativo é fundamental no sentido de apoiar o estudante público-alvo da Educação Especial, inserido nas turmas comuns. De acordo com as autoras, o ensino colaborativo consiste na presença de dois professores na sala de aula. Obrigatoriamente um dos professores necessita de formação especializada. Os dois podem assumir a regência e são responsáveis pelo planejamento, decisões e todo o processo.

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

No processo de escolarização deve prever a individualização do ensino de acordo com a necessidade de adaptação de cada estudante.

Por exemplo, um aluno pode precisar de apoio de imagens ou de objetos concretos para compreender melhor um conceito, por ter surdez ou deficiência intelectual, mas tal adequação acaba favorecendo outros que, ao se apoiarem nos suportes oferecidos, passam a entender melhor o que está sendo ensinado (MARIN; BRAUN, 2013, p. 55).

Não significa particularização. A individualização deve acontecer para possibilitar a participação.

Essa educação “sob medida” visa contextualizar a singularidade na pluralidade, a unidade na diversidade, de forma que estratégias, recursos, intervenções e modo de avaliar se adequem, ao mesmo tempo, ao sujeito e ao contexto. Ou seja, trata-se de ações privilegiadas, que atendam às necessidades de qualquer aluno que requeira diferenciação no ensino, mas de modo contextualizado às propostas desenvolvidas para o grupo ou a turma. São intervenções planejadas de forma a não gerar discriminação, proteção ou impedimento à aprendizagem do sujeito. Neste contexto, é importante que sejam explicitados para a turma os objetivos e as razões da diferenciação nas atividades (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

Acompanhando a proposta de ensino colaborativo e a individualização do ensino as autoras destacam também o instrumento pedagógico utilizado neste processo. Ou seja, o Plano Educacional Individualizado-PEI. Este instrumento é elaborado atentando para as necessidades individuais de cada estudante e como essas necessidades devem ser atendidas, as tarefas que deverão ser executadas e como será feita a avaliação.

Alunos com necessidades educacionais especiais precisam de um PEI quando a sua escolarização não acompanha a da maioria de seus colegas. É um instrumento que deve ser atualizado continuamente, em função do desenvolvimento e da aprendizagem de cada sujeito. Constitui-se, assim, numa estratégia fundamental de sua vida escolar, como um norteador das ações de ensino para o professor e das atividades para o aluno (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

Atuar no contexto da educação inclusiva implica buscar alternativas para garantir que o estudante acesse os conhecimentos com recursos e apoios necessários. Assim, essa experiência do ensino colaborativo que possibilita a individualização sem particularização e considera o PEI, significa que o foco do professor está de fato nas necessidades específicas dos estudantes e nas possibilidades que cada um tem de aprender.

Assim como a bidocência, o PEI e outras práticas que estão sendo adotadas nas escolas há também o desenvolvimento de práticas utilizando os “princípios do *design* universal”. Por meio do *design* universal as propostas, os currículos, as tarefas desenvolvidas na sala de aula são acessíveis a todas as pessoas desde o início de sua escolarização. As práticas que consideram este princípio são pensadas para adaptar os recursos, flexibilizar o currículo e atender todas as diferenças existentes na sala de aula, sem distinção.

O conceito de universal é aplicado às variações que existem entre todos nós (p. ex.: origens étnicas e raciais, gênero, classe social, nacionalidade, língua, cultura, orientação sexual). Por fim, empregar esses princípios não exclui a necessidade de se possibilitar acomodações específicas para estudantes com deficiência (p. ex.: colaborar com intérpretes de linguagem de sinais que trabalham com estudantes surdos) (VALLE; CONNOR, 2014, p. 98-99).

As práticas desenvolvidas nas escolas comuns constantemente são alvos de críticas por desconsiderar em diversas situações as diferenças existentes nas salas de aula. Contudo, constatar que algumas experiências bem sucedidas estão sendo desenvolvidas no cotidiano de escolas, alimenta a esperança e difusão de práticas transformadoras e promotoras de inclusão. Assim, seguiremos com as reflexões sobre algumas práticas avaliativas que podem ser adotadas com intuito de alcançar todos os estudantes com e sem deficiência.

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O processo de avaliação da aprendizagem escolar também tem sido motivo de preocupação por parte de educadores e educadoras que desenvolvem suas práticas norteando-se por princípios inclusivos. Historicamente nota-se que uma das causas da reprovação ou retenção está diretamente ligada às práticas avaliativas que são usuais nas escolas.

Na perspectiva inclusiva a avaliação precisa atender as necessidades reais dos estudantes. Neste, sentido cabe destacar o seu caráter acolhedor e o objetivo de auxiliar o estudante conforme destaca Luckesi (1994, p.172) “defino avaliação como ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”.

A prática avaliativa desenvolvida sob essa perspectiva possibilita o uso de estratégias diversificadas para avaliar o conhecimento e as habilidades dos estudantes por meio de propostas inclusivas. A seguir, apresentaremos algumas possibilidades de avaliação para ser desenvolvidas na sala de aula. As propostas estão presentes na obra: “Resinificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola” (VALLE; CONNOR, 2014).

A temática começa a ser introduzida nessa obra com o seguinte questionamento: “se o professor ensina alguma coisa, mas os alunos não aprendem, será que essa ‘coisa’ realmente foi ensinada? Esta é uma pergunta difícil. De alguma maneira a resposta é ‘sim’ e ‘não’, dependendo da sua percepção do que é o ensino” (VALLE, CONNOR, 2014, p. 155).

O ato de ensinar e aprender envolve diversos fatores que precisam ser considerados. Um desses fatores é a prática de avaliar. Essa ação precisa ser norteada e fundamentada teoricamente. O professor precisa saber o que avaliar, como avaliar e porque avaliar. Além de considerar as diferenças existentes na sala de aula para escolher as estratégias mais eficazes, há que considerar neste processo a avaliação formativa e somativa.

A avaliação formativa é uma abordagem contínua, e ela permite que os professores monitorem a aprendizagem do estudante. Em contrapartida, as avaliações somativas ocorrem no final de um período específico de tempo (uma semana, uma unidade, um semestre, um ano) para se averiguar o crescimento de um estudante. As informações obtidas por meio das avaliações somativas revelam o que um estudante sabe e o que ele não sabe, e são também usadas para planejamento instrucional futuro (VALLE, CONNOR, 2014, p. 156).

Para desenvolver a proposta de avaliação inclusiva Valle e Connor (2014, p.155), destacam que as práticas avaliativas precisam ser estabelecidas “com base em um modelo baseado nos pontos fortes, o qual pressupõe competência”. Ou seja, os professores precisam considerar os estudantes, pessoas capazes de aprender.

Ao operarem a partir de um modelo baseado em pontos fortes, os professores falam com os estudantes sobre as áreas em que eles se destacam, enfatizando seus talentos, dons, interesses e capacidades. Conforme você vai conhecendo os pontos fortes de cada estudante, torna-se possível aproveitá-los ao mesmo tempo em que se trabalha com os desafios que esse estudante enfrenta. Por exemplo, uma criança que pode memorizar letras intrincadas de um *rap*, mas tem dificuldade para se lembrar da tabuada da multiplicação poderia aprendê-la por meio do *rap*; um estudante que é excelente artista, mas tem dificuldades para escrever, poderia criar o enredo de uma história por meio de uma história em quadrinhos (VALLE; CONNOR, 2014, p. 155).

A avaliação baseada nos pontos fortes possibilita a diferenciação e diversificação para gerar a inclusão. Algumas possibilidades de avaliação devem ser adotadas no sentido de atender as necessidades específicas dos estudantes. Valle e Connor (2014), apresentam diversas estratégias de avaliações.

Entre as sugestões apresentadas pelos autores destacaremos de forma resumida algumas, como: avaliação do portfólio; avaliação autêntica e avaliações de desempenho; usando inteligências múltiplas; avaliação dinâmica; rubricas; registros e diários; mediação baseada no currículo; uso da análise de erros; avaliações/jogos amigáveis do professor e os testes feitos por professores.

O **“portfólio”** é uma alternativa que permite ao professor acompanhar o processo e o progresso do estudante. A socialização final do portfólio entre os colegas ou com a comunidade escolar e família é mais uma valorização da produção acadêmica.

A **“avalição autêntica e avaliações de desempenho”** são excelentes estratégias para facilitar a motivação do estudante considerando que “são aquelas que refletem as tarefas da “vida real” que são significativas e relevantes para os alunos” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 158).

A **“avaliação usando inteligências múltiplas”** reconhece as diferentes possibilidades reais dos estudantes. As inteligências múltiplas descobertas por Gardner são: Linguística, espacial, lógico matemática, corporal sinestésica, musical, intrapessoal, interpessoal e naturalista.

Em grande medida, a teoria das Inteligências múltiplas está ligada à avaliação autêntica, já que os estudantes podem dizer o que eles gostariam de produzir e, em termos de capacidades, têm a oportunidade de “aproveitar os seus pontos fortes”. Depois que os professores conhecem os perfis individuais de aprendizagem de seus alunos, eles podem proporcionar uma variedade de maneira que podem ser usadas para a aprendizagem: criar pôsteres (espacial); auto-avaliar e monitorar o desempenho (intrapessoal); fazer exames orais (linguística); resolver problemas lógicos da vida real (matemática); escrever e interpretar uma cena teatral (corporal-cinestésica); reescrever letras de música (musical); descrever um animal ameaçado em profundidade e delinear passos para protegê-lo (naturalista). Como se pode ver, o uso da maioria desses exemplos sobrepõe mais de uma inteligência, proporcionando formas inovadoras de avaliar o trabalho de estudantes (VALLE; CONNOR, 2014, p. 158-159).

Avaliar pautando-se por essa abordagem significa considerar as diferenças individuais e necessidades específicas de cada estudante e assim favorecer a participação e inclusão.

A **“avaliação dinâmica”** proporciona discussão e reflexão acerca do conteúdo que está sendo trabalhado. Para Valle e Connor (2014) os professores devem usar três passos: analisar, ensinar e executar os princípios da tarefa discutindo e interagindo com os estudantes durante o processo para conhecer os pontos fortes e os pontos fracos dos estudantes.

As **“rubricas”** são instrumentos usados para avaliar o desempenho da aprendizagem em atividades diversificadas. “É um organizador gráfico em grade, usada para avaliar o nível do desempenho ou do progresso do estudante com base em elementos de avaliação dentro de uma tarefa específica” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 159).

Os **“registros e diários”** são instrumentos que podem ser usados no início, no desenvolvimento da atividade e no final do processo.

Eles podem ser usados em todas as séries e matérias e dão ao professor muitas opções para descobrir o que os estudantes pensam. Por exemplo, registros podem ser usados ao início de uma aula (“Descreva três coisas que você acha interessante a respeito dos tubarões”), durante a aula (“Escreva três novas informações sobre tubarões que aprenderam até aqui”) ou para encerrar a aula (“Diga por que um tubarão não pode ficar parado e deve nadar sempre”, e ainda “Escreva uma pergunta sobre tubarões que você gostaria de fazer aos seus colegas”). Os professores podem circular pela sala para ler as respostas dos estudantes e “ver em que pé” está o aprendizado (VALLE; CONNOR, 2014, p.162).

Vale destacar que os registros e diários podem ser estruturados, semiestruturados ou abertos, conforme critérios estabelecidos.

A **“mediação baseada no currículo”** são testes rápidos para descobrir o progresso dos estudantes. Os dados podem ser tabulados em tempo real e possibilita ter o resultado rápido sobre a quantidade de erros e acertos. “A avaliação baseada no currículo permite um *feedback* rápido e mensurável, que pode ser traçado em um gráfico” (VALLE; CONNOR, 2014, p.162).

O **“uso da análise de erros”** pode ser adotado para todos os tipos de avaliação com foco nos erros comuns e não nos erros de atenção. “Em termos práticos, os professores analisam o trabalho dos estudantes com um olhar voltado para a observação de padrões de erros, áreas problemáticas, habilidades não desenvolvidas e formas de abordar a própria tarefa” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 162).

As **“avaliações/jogos amigáveis do professor”** podem ser confeccionados pelos próprios professores e estudantes, conforme a necessidade e ou a criatividade. Os jogos podem variar dos simples aos mais complexos e podem ser usados para todas as áreas do conhecimento.

Os **“testes feitos por professores”** também podem fazer parte das propostas de avaliação. Contudo, os estudantes precisam perceber “que estão recebendo uma oportunidade justa de compartilhar o que elas sabem e podem fazer” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 168) e não alguma

forma de punição. Os testes podem ser variados, verdadeiro/falso; fazer correspondência entre itens; teste de completar; múltipla escolha; resposta curta; redação; desenho e ilustração; formatos mistos; testes construídos em cooperação.

As diversas formas de avaliar são flexíveis e demanda mudança de atitudes por parte dos professores e das professoras que desenvolvem suas práticas pautando-se por uma filosofia inclusiva. Se as práticas avaliativas adotadas por diversas escolas brasileiras considerassem as diferenças humanas e os princípios inclusivos, não existiria tanta exclusão pela reprovação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante de tantos desafios colocados pela exclusão que ainda existe no sistema educacional, difundir, conhecer e refletir sobre práticas promotoras da inclusão é sempre gratificante. Principalmente quando essas práticas estão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar. As boas práticas e boas atitudes há que superar as práticas ruins. Por isso, precisam também ser socializadas para servir de exemplo e de transformação para outras escolas que encontram dificuldades para inovar e transformar suas práticas.

As práticas avaliativas podem ser desenvolvidas de diversas formas. Para tanto, as escolas precisam avançar neste processo. Desenvolver formações sobre avaliação na perspectiva inclusiva pode ser um dos caminhos para que a exclusão pela reprovação deixe de existir e a avaliação da aprendizagem escolar passe a ser de fato um “ato amoroso” e inclusivo como nos fala Luckesi (1994).

O comprometimento de todas as pessoas envolvidas neste processo, aliado a mudança de atitude é fundamental para avançar e superar os desafios existentes no cotidiano escolar no sentido de concretizar as propostas de inclusão e eliminar a distância existente entre o que determina as leis e o que se efetiva na prática.

Desejamos que a realidade educacional consiga superar a exclusão histórica que vem sendo produzida e reproduzida por diversas escolas e passe a ser promotora da inclusão, garantindo para todas as pessoas e de modo específico para os estudantes com necessidades educacionais especiais, o direito para além do acesso. Que seja de fato garantido o progresso e o sucesso, independente da diferença ou da condição. Que as práticas promotoras da inclusão e a avaliação na perspectiva inclusiva passem a fazer parte das diversas escolas e que as oportunidades alcance todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial – MEC/ SEESP, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FERNANDES, Edicleia Mascarenhas; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas e GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: SENAC, 1997.
- MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (orgs.). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Tradução: RODRIGO, Fernando de Siqueira. Revisão técnica: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Porto Alegre: AMGH, 2014.

RESUMO

O objetivo do trabalho é promover reflexões sobre algumas práticas promotoras da inclusão escolar, destacando possibilidades de avaliação na perspectiva inclusiva. Entre os procedimentos metodológicos adotados para a construção do texto destacam-se: a seleção do referencial teórico, leitura, discussão e fichamento dos textos selecionados. Em seguida houve a escolha das categorias adotadas neste trabalho. As reflexões e debates acerca das diversas possibilidades de estratégias diferenciadas que podem ser adotadas por professores demonstram que existem possibilidades reais de realizar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Podemos destacar que as práticas pedagógicas e avaliativas norteadas por princípios inclusivos, fazem a transformação no cotidiano das escolas e respeita as diferenças individuais de cada estudante garantindo o direito de ser, pertencer e aprender.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas. PEI. Necessidades Educacionais Especiais.