

## Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência

SUZANLI ESTEF\*

**Resumo:** Este artigo apresenta concepções docentes, sobre a avaliação escolar de alunos com deficiência na Educação Básica. Realizamos pesquisa qualitativa através de um estudo de caso, utilizando como instrumento para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados revela não só contradições, mas a complexidade dos processos de avaliação escolar, indicando que examinar a avaliação do desempenho escolar conduz, inegavelmente à discussão do processo ensino/aprendizado, currículo, projeto político pedagógico da escola e formação dos professores como um todo. A avaliação abrange e perpassa todo o sistema educacional, portanto, não pode ser uma prática isolada e segmentada. Não deve desvincular as atividades de avaliação das demais ações educativas vividas no cotidiano escolar, nem tão pouco das propostas e finalidades da educação na rede de ensino comum. E tratando-se da avaliação do desempenho escolar de alunos com deficiência há necessidade de diferenciação de ensino e adaptações curriculares.

**Palavras-chaves:** Escolarização; Educação Inclusiva; Práticas Educacionais; Adaptações curriculares.

**ABSTRACT:** This article presents teaching conceptions about the school evaluation of students with specific educational needs in Basic Education. We perform qualitative research through a case study, using instruments for data collection semi-structured interviews. The analysis of the data reveals not only contradictions, but also the complexity of the school evaluation processes, indicating that examining the evaluation of school performance undoubtedly leads to the discussion of the teaching / learning process, the curriculum, the pedagogical political project of the school and the formation of teachers as a whole. Evaluation encompasses and pervades the whole educational system, so it can not be an isolated and segmented practice. It should not dissociate evaluation activities from other educational actions lived in the daily school life, nor from the proposals and purposes of education in the common education network. And in the evaluation of the school performance of students with specific needs there is a need for differentiation of teaching and curricular adaptations.

**Key words:** Schooling; Inclusive Education; Educational Practices; Curricular adaptations.



\* SUZANLI ESTEF é doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## Introdução

Passados mais de 20 anos da promulgação da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), os sistemas de ensino ainda se deparam com dificuldades para implementação de políticas que garantam a inclusão no ensino comum de alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre o conceito de necessidades educacionais especiais alguns autores utilizam para caracterizar uma condição que todos os alunos, de maneira geral, podem apresentar ao longo do seu processo formativo. Para Glat e Pletsch (2011, p.21)

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar.

Assim, nessa perspectiva, não só os alunos com deficiência, mas também aqueles que apresentarem algum tipo de demanda específica, de suporte para o processo ensino-aprendizagem são, também, considerados alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com Costa e Carneiro (2009, p.35)

[...] os desvios de comportamento, a falta de disciplina em sala de aula também podem ser considerados como necessidades educacionais específicas e os motivos para esses desvios são os mais variados: desestruturação familiar, problemas sociais, desemprego, desnutrição, alcoolismo, drogas em geral, violência em casa, entre outros casos. Esse tipo de necessidade educacional específica e outros tipos de deficiência diagnosticada por laudos médicos necessitam de total atenção e amparo para se evitar a evasão escolar.

Não se restringindo a esses grupos há, também, outros aspectos que podem influenciar no processo ensino-aprendizagem tais como transtornos funcionais específicos: dislexia, hiperatividade, distúrbios emocionais, e outras situações que possam exigir procedimentos pedagógicos diferenciados.

Entretanto, embora reconhecendo a abrangência do conceito, o termo necessidades educacionais especiais nesse estudo será utilizado para se referir aos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, também conhecidos como público alvo da educação especial, conforme apontados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.9).

Sendo assim com esse público, até então restrito a escola especial e que em nossa contemporaneidade estão em escolas de ensino comum, é indispensável que as instituições escolares desenvolvam o exercício pedagógico para a diversidade. Em outras palavras, cada vez mais as escolas se defrontam com uma maior heterogeneidade do seu alunado, requerendo uma reorganização do seu projeto político pedagógico, de suas práticas e da dinâmica escolar de uma maneira geral. Pois, de acordo com a política da Educação Inclusiva, qualquer aluno, independente de suas condições, tem direito de acesso e permanência no ensino comum, cabendo à escola a competência de garantir sua aprendizagem.

Diante desse cenário a avaliação do desempenho escolar dos alunos, que sempre exerceu uma função contestadora, torna-se mais um desafio para o sistema educacional, sobre tudo diante do processo que, de modo geral, é baseado em uma organização escolar seriada e tem caráter classificatório, tratando-se de um modelo separado em anos, idade do estudante e nível de desenvolvimento, com conteúdos curriculares pré-selecionados e que ao final de cada ano letivo promove (ou não) a inserção em séries seguintes.

Perrenoud (1996) aponta o aparecimento da seriação em fins do século XIV, em escolas religiosas dos países baixos, como forma de separar uma grande quantidade de alunos. Tal organização possibilitava uma divisão do trabalho pedagógico de modo racional. As palavras desse autor explicam o sistema seriado e exemplificam o modelo atual de escola e da lógica da avaliação nos sistemas escolares, nos trazendo de forma condensada, toda uma gama de características da escola que historicamente operou a seletividade, mediante práticas avaliativas, fragmentação do conhecimento e visão utilitarista.

Nesse sentido, podemos considerar que a avaliação está intrinsecamente interligada às práticas pedagógicas, à concepção conceitual do professor sobre a avaliação escolar, ao currículo e à proposta política educacional da instituição de ensino. Sobre avaliação docente Dalben (2004, p.183) disserta

[...] ato de avaliar depende da percepção que cada um tem de si, de sua prática pedagógica e de sua própria relação com a escola. Exige reflexão sobre o papel da escola na sociedade atual, sobre a natureza e o âmbito do conhecimento escolar, reflexão sobre seu próprio papel diante do conteúdo que é veiculado e como mediador na relação do aluno com esse conhecimento. Exige o conhecimento do aluno e da sociedade, conhecimento do hoje, do ontem e ainda uma capacidade de prever um futuro próximo, já que formamos um jovem para o amanhã.

Pensando que a inclusão escolar é conduzida nessa estrutura pré-determinada, uma das questões que vêm preocupando os educadores e que vale questionar, é como se estabelece a avaliação dos alunos público alvo da Educação Especial. Corroborando com essa reflexão, diversos autores têm pautado suas discussões na diferenciação no ensino (ANDRÉ, 1999; GLAT; PLETSCHE, 2013; entre outros), encontrando-a como estratégia para garantir a este alunado o acesso aos conhecimentos acadêmicos e sociais, promovido nos espaços escolares. O ensino diferenciado sustenta a ideia da realização de práticas pedagógicas organizadas em prol de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos.

Diante da proposta educacional que tem como finalidade alcançar as metas de escolarização dos alunos que apresentam especificidades e diferenças no aprendizado, devemos, então, considerar o olhar para a diversidade, a diferenciação no ensino, bem como as adaptações necessárias para atender a escolarização dos estudantes. Dessa forma, cabe o questionamento de quais concepções sobre avaliação do desempenho escolar refletem os envolvidos no sistema educacional, aqui destacados os professores e coordenadores pedagógicos.

## **Metodologia**

A presente pesquisa consistiu de um trabalho de campo, um estudo de caso, de matriz qualitativa, que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Para Gatti e André (2011, p.30) “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Por isso, a pesquisa qualitativa atende aos objetivos de grande parte das investigações no campo da educação.

Como procedimento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que podem ser utilizadas como único instrumento de coleta de dados, ou então, para complementar as informações obtidas por outras fontes. Para Manzini (2012) o pesquisador que irá buscar dados por meio de entrevista terá uma fonte de natureza muito particular: a versão de um sujeito ou grupo sobre um evento ou fato. Isso significa que trataremos não do fato ou evento em si, mas sim sobre como este foi vivenciado pelo entrevistado, como faz parte da sua realidade.

Esse procedimento de coleta de dados parte de um roteiro básico, utilizado de forma flexível, de maneira a possibilitar que o pesquisador possa realizar adaptações ao longo da entrevista. Optamos pelo modelo semiestruturado para manter o foco do nosso objeto de estudo, que foi analisar como acontecem as práticas pedagógicas no processo de avaliação escolar de alunos com deficiência, na concepção dos educadores.

Os participantes dessa pesquisa foram educadores de uma escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Sendo assim, duas coordenadoras: uma da Educação Básica<sup>1</sup> e uma de Ações Inclusivas<sup>2</sup>; três professores do 1º segmento do Ensino Fundamental, quatro professores do 2º segmento do Ensino Fundamental e um professor do Ensino Médio. Foram realizados contatos por emails e pessoalmente explicando o estudo, fazendo o convite para participação na pesquisa e agendando encontros com data, local e horário para apresentação detalhada do projeto e realização das entrevistas.

Conforme mencionado, as entrevistas semiestruturadas foram baseadas em um roteiro, este desenhado de acordo com os objetivos da pesquisa. Para Manzini (2003, apud 2004, p.03) “O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante”.

Para validação do instrumento, o roteiro das entrevistas foi encaminhado para duas avaliadoras, professoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com pós-graduação (uma doutora e outra mestre) em Educação e experiência em pesquisa na área de Educação Inclusiva. Segundo Manzini (2003), a função destes avaliadores é realizar uma apreciação dos instrumentos, associando aos objetivos da pesquisa, traçando

---

<sup>1</sup> Coordenação da Educação Básica - Essa coordenação está subordinada diretamente a direção da escola. Tem como objetivo conduzir os pedagogos de cada ano, dando suporte no acompanhamento dos professores e alunos. Como também, articular estratégias e documentos, em todos os segmentos do Colégio.

<sup>2</sup> Essa coordenação está subordinada ao Núcleo Pedagógico e tem como objetivo dialogar e articular estratégias, documentos e encaminhamentos sobre a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, em todos os segmentos da escola.

observações e sugestões pertinentes para que as questões possibilitem respostas que atendam ao propósito do estudo.

Após a validação do roteiro, foram agendadas as entrevistas com os educadores participantes. Antes de cada entrevista os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e o projeto foi disponibilizado para aqueles que tivessem interesse. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e concordaram que as entrevistas fossem gravadas em áudio. Estas tiveram a duração de, aproximadamente, 20 a 50 minutos cada e foram, posteriormente, transcritas literalmente.

De acordo com Franco (2008, p.121) o objetivo das pesquisas deve ser "produzir conhecimento a partir da coleta de dados", corroborando com esse autor entendemos a importância de uma análise dos dados bem elaborada, para que o estudo possa oportunizar novas reflexões, novas pesquisas e contribuir para o aprimoramento das práticas. Desta forma, realizamos a análise de conteúdo aprofundada a partir das informações de composição do campo da pesquisa, das entrevistas semiestruturadas e dos referenciais teóricos sobre a temática de avaliação escolar.

Buscando seguir um enfoque de tratamento qualitativo, que segundo Pletsch (2005, p.64) “[...] tenta proporcionar aos pesquisadores um meio para compreender as relações sociais em determinado tempo e espaço”, ponderamos a relação, a pertinência e as implicações dos objetivos da pesquisa com os referenciais teóricos e as reflexões sobre o material coletado.

Para iniciar a análise foram realizadas leituras de todas as transcrições das entrevistas, destacando pontos importantes da fala dos entrevistados, tendo como base os objetivos do estudo. Na etapa seguinte, considerando quando Franco (2012, p.22) disserta sobre a análise dos dados, destacando que “as operações de comparação e de classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças”, realizamos o agrupamento dos dados distribuindo sistematicamente segundo as analogias das falas dos entrevistados. Essa organização associada aos objetivos do estudo possibilitou a detalhada análise dos dados.

### **Percepções docentes sobre avaliação escolar**

Identificar e analisar as concepções de avaliação escolar é traçar apontamentos sobre a importância dessa prática e apresentar diversas percepções sobre essa temática. A avaliação tem sido tradicionalmente considerada como um fator que ocorre no processo de construção de conhecimento. A constituição da prática de avaliar articula os conhecimentos teóricos e as experiências vividas pelos docentes, e é sob essa ótica que identificamos quais as concepções de avaliação escolar de professores e coordenadores pedagógicos, tendo como campo de pesquisa um colégio público no Estado do Rio de Janeiro.

As percepções indicam as várias vertentes que compõem o entendimento docente sobre a avaliação escolar e esses fatores implicam diretamente em suas práticas pedagógicas e definem suas decisões no ato de avaliar. Abaixo apresentaremos brevemente, as concepções de avaliação escolar que foram identificadas nesse estudo:



### **Avaliação Processual**

*Então assim eu diria que a avaliação é um processo longitudinal, de ponto de partida e questionamento sobre qual desenvolvimento que o aluno apresenta e para qual o desenvolvimento eu quero favorecer dali para frente. (Coordenadora II de Ações Inclusivas)*

Em um sentido geral, avaliação é indispensável a toda atividade humana. Quando avaliamos emitimos um juízo de valor, uma interpretação sobre a importância ou qualidade de ideias, trabalhos, situações, métodos; enfim, traçamos um olhar sobre o que está sendo avaliado. Na visão de alguns professores a avaliação é conceituada como um processo contínuo que pode favorecer a escolarização dos alunos e a construção dos conhecimentos oferecidos pelo sistema educacional.

Esta disposição nos leva a entender que a avaliação deve ocorrer consecutivamente e não em momentos estanques, em situações isoladas, com a realização de provas e testes. Pois avaliar, por este conceito, não se caracteriza apenas em medir o conhecimento através de notas e sim é considerada como elemento do processo de construção do conhecimento.

Corroborando com o exposto acima a Coordenadora I, da Educação Básica, declara

*O que é avaliação? A avaliação se dá diariamente e a gente tinha que encontrar uma forma de não ter só esse momento estanque de prova, trabalho, de teste, mas assim de fazer [...] aquela coisa de acompanhamento diário. Que percebe como ele avançou! Se ele tem um resultado ruim numa prova isso não faz diferença, porque eu sei que aquele aluno, na verdade aquele resultado foi mascarado, ele pode ter ficado nervoso, estava num mau momento, a forma como eu coloquei a questão foi uma forma complicada com um vocabulário muito rico do que normalmente eu uso em sala de aula e isso pode interferir.*

Nesse sentido, a questão essencial não consiste em determinar se o aluno deve receber esta ou aquela nota, e sim, ponderar que o processo de avaliação parte do pressuposto que as atividades avaliativas são auxiliares na prática docente e não o fator determinante que sentencia o grau de aprendizagem do estudante. O olhar contínuo, agregando cada momento do cotidiano escolar, deve compor a decisão docente, conforme podemos constatar na entrevista abaixo

*Não tem o momento de prova, o olhar é processual, porque fazemos uma atividade em grupo e avaliamos, propomos uma tarefa de grupo e pedimos feedback naquela hora, manda um menino para o quadro pra explicar como é que ele fez [...] (Coordenadora de ações inclusivas)*

*[...] o momento avaliativo tem um objetivo muito claro que é saber o que a criança realiza sozinha. Mas ele não é o único instrumento de avaliação, toda a produção que a criança faz, a postura dela de estudante, o compromisso com a escola, enfim...tudo isso compõe a nota. (Professor Ensino Fundamental I)*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.55) distingue que o processo de avaliação deve acontecer de maneira "[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno". Portanto, entender que a avaliação é focalizada apenas em conteúdos não é suficiente. A avaliação como processo caracteriza-se pelo olhar contínuo na intenção de aprimoramento dos estudantes, visando o seu desenvolvimento global. Logo, não pode ser só uma medida quantitativa de aspectos isolados, conforme o modelo tradicional de avaliação classificatória.

### **Avaliação classificatória: para medir conhecimento**

A avaliação classificatória tem como função ranquear os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados, de acordo com o resultado de testes e outros instrumentos. O objetivo básico deste tipo de avaliação é determinar se o aluno será aprovado ou reprovado. Ou seja, está vinculada à noção de medir, determinar a quantidade, a extensão ou o grau de conhecimento dos estudantes.

A medida, por definição, se refere aos aspectos quantitativos do fenômeno a ser avaliado. Concordando com a ideia de avaliação para medir o conhecimento do aluno, destacamos a fala do professor Ensino Fundamental II, do 2º segmento do Ensino Fundamental "[...] a avaliação acho que é para medir esse mínimo necessário pra dizer que ele completou aqui aquela etapa, aquela matéria".

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a intenção de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Quanto a esse propósito o professor, da disciplina de ciências, do 2º segmento do Ensino fundamental declara

*Avaliação, no meu entender, deveria medir o conhecimento teórico que aquele aluno conseguiu absorver de alguma forma, como ele coloca, como ele entende esse conhecimento teórico na sua prática, na sua vida, no cotidiano. Avaliação tem a ver com o desenvolvimento da própria escrita. No caso de ciências, a própria linguagem científica, a apropriação dessa linguagem também é um aprendizado para eles e é preciso verificar se eles aprenderam.*

Para medir o nível de conhecimento e depois classificar cada aluno, o sistema educacional adotou a prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos. Segundo Libâneo (2002) esse hábito teve sua origem na escola moderna, século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa e perpetua até os dias

atuais. De fato, essa prática ainda é bastante presente em nossas escolas, conforme entrevista realizada com o professor do Ensino Fundamental II.

*[...] um teste padrão mesmo típico, teste – é não sei como dar o nome clássico – enfim pergunta e resposta. [...] eles tem a prova no final do trimestre, os testes são em dupla e a prova é individual. Então assim, o que eu acho que mais ajuda na promoção deles são as avaliações que são passadas [...]*

Este tipo de avaliação pressupõe que todos os alunos aprendam do mesmo modo e nos mesmos momentos. Logo, geralmente, o instrumento de avaliação é único

*Eu tento manter o mesmo teor avaliativo, na avaliação formal que é a prova, eu abordo exatamente os mesmos conteúdos que eu procurei investigar que aquele aluno aprendeu, eu abordo as mesmas coisas pra turma como um todo. (Professor Ensino Médio)*

Portanto, podemos compreender que tal como vem sendo compreendida e praticada a avaliação do desempenho escolar do aluno, principalmente no 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, retratam as ações docentes perpassando a intenção da construção do conhecimento, permanecendo relacionada à concepção de medir, classificar e dar nota.

#### **Avaliação: orientação para formação docente**

Outra concepção de avaliação parte do pressuposto que avaliar é um auxílio nas práticas docentes, favorecendo novas ações pedagógicas, como informa um dos professores do Fundamental I, entrevistado: “*[...] pensar a avaliação, eu entendo que é pensar o meu trabalho o tempo todo*”.

O conceito de que a avaliação pode ser um parâmetro para novas ações docentes surge a partir do entendimento que ela serve como uma ferramenta para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a avaliação deve ter o objetivo de construir novas estratégias de ensino, de ser um instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de problematização constante das metodologias e das intervenções.

*A avaliação precisa servir para que você oriente seu planejamento em sala de aula, para que você oriente a sua ação docente, para que você perceba aquilo que a criança consegue e não consegue, aquilo que você fez que deu certo[...]. (Professor Ensino Fundamental I)*

Alguns professores entrevistados defendem a concepção de avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica que serve para subsidiar um modo eficiente de ensinar, ou seja, que ela aconteça como um instrumento de formação docente continuada, com a finalidade de alcançar objetivos curriculares e favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Conforme, relata uma professora, do 1º segmento “*[...] ela é um termômetro que eu estou ali usando e que eu tenho que estar atenta, senão não tem razão de ser*”.

Conceber o processo de avaliação visto como um elemento que contribui para a formação docente continuada demanda, da parte do professor reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas adotadas. Portanto, discernimento no sentido de perceber



dificuldades e avanços, com a finalidade de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer, reajustando seus planos de ação e superando os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos.

*Eu acho que a avaliação precisa ser fundamentalmente formativa. Formativas de todos os sujeitos, porque muitas vezes o professor, ele muda sua visão sobre uma determinada forma de aplicar um conteúdo ou uma determinada forma de estar atuando naquela turma, a partir dos erros que são revelados nessas avaliações que os alunos fazem.* (Professor Ensino Fundamental I)

Diante do exposto, podemos considerar que a avaliação formativa é pensar que os resultados encontrados a partir das respostas dos alunos, é um retorno das ações docentes. Desse modo, favorecendo a reflexão sobre suas práticas, revendo que estratégias podem continuar e o que deve ser modificado, com intuito de alcançar os objetivos propostos.

### **Perspectivas docentes: o que refletem os professores e coordenadores pedagógicos sobre avaliação do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. (SANTOS; VARELA, 2007)

Com as políticas de Educação para a diversidade focalizada para diversos grupos, entre eles, alunos com necessidade educacionais especiais, a escola tem sido requisitada a elaborar estratégias de ensino e de avaliação para atender as necessidades discentes e responder a diversidade dos sujeitos que hoje a frequentam. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de como seria a avaliação num contexto inclusivo (BRASIL, 2008), diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação ainda é uma das questões mais contraditórias do cenário educacional (CAPELLINI; MENDES, 2002; JESUS, 2004).

Vale considerar que as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.34), definiu avaliação do desempenho escolar dos alunos como um “[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades”.

Apesar das concepções sobre avaliação escolar dos professores e coordenadores entrevistados, serem diversificadas, no que tange a avaliação de alunos com deficiência prevaleceu, mesmo que não diretamente enunciado, o conceito de avaliação processual, conforme ilustrado na fala do professor do Ensino Fundamental I

*Agora a gente vai trabalhar com o 5º ano com biografia. Então ele está produzindo a biografia e eu estou produzindo um relatório... e aí é o que a gente faz no cotidiano é o que vira um instrumento de avaliação.* (Grifo nosso)

Assim, é possível compreender que a avaliação acontece de maneira longitudinal com acompanhamento sistemático de cada atividade realizada, conforme relata a coordenadora de ações inclusivas

*[...] processual, mas não é tão simples de ser feito [...] que você faça alguns registros durante esse processo porque no dia tal ele fez assim, mas agora ele fez com tanta autonomia. Gente! O que houve? Há dois dias atrás ele não conseguia elaborar com essa autonomia e hoje ele elaborou. Quais são as variáveis? É o ambiente que é mais tranquilo? É a relação um para um? Ele pode ler em voz alta sem ter ninguém que interferisse?*

Pletsch e Braun (2008, p.1) defendem que “[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência”. Para tal, é preciso que os envolvidos no processo de ensino desses alunos conheçam suas potencialidades e limitações, tornando possível que sejam traçados objetivos para seu desenvolvimento além de caminhos para que estes sejam alcançados. Nesse sentido, a avaliação tem importância fundamental como meio de identificar as necessidades educacionais e auxiliar as tomadas de decisões pedagógicas.

*[...]esses meninos estão o tempo todo revelando que no caso deles os passos que a gente dá com eles, são passos que precisam o tempo todo estar ancorados naquilo que eles estão apresentando para você, então estão apresentando que desta forma está dando certo, **então vamos por aqui**.* (Professor Ensino Fundamental. Grifo nosso)

O relato, acima, reflete a percepção de que as avaliações realizadas com alunos com deficiência são ações pedagógicas investigativas, processuais e formativas que direcionam à novas práticas, com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizado efetivando a inclusão escolar. Este caminho passa também por uma escola estruturada para atender a diversidade de alunos, com currículos e metodologias flexíveis, métodos de avaliação diferenciados, planejamento individualizado, enfim, componentes permissivos que direcionem aos alunos apresentar a apropriação de informações a partir de adaptações curriculares que atendem as suas necessidades educacionais especiais.

### **Considerações finais**

Ao longo do presente estudo, buscamos dar visibilidade para as concepções docentes, analisando possibilidades de reconfiguração de práticas que aproximem a avaliação ao desempenho escolar do aluno. Assim, quando discutimos esse processo pensamos como uma estratégia que pode ser construída processualmente em consonância com a perspectiva de inclusão escolar, construindo a intenção de convocar outro olhar para essa prática.

Nesse processo avaliativo, tornam-se imprescindíveis dois tipos de vínculos: com o contexto no qual se produz a avaliação, portanto, considerar que o desempenho a ser avaliado é singular e produzido de acordo com determinadas condições que são concedidas aos alunos. E, também, que esse desempenho não diz respeito apenas ao sujeito avaliado, mas expressa, em sua configuração as crenças e suposições daquele que avalia.

A avaliação não pode ser uma prática isolada e segmentada; ela compõe a trama escolar, se emaranha nos discursos produzidos sobre o aluno. Devemos pensar a avaliação como concepção de uma prática que produza estratégias de intervenções pedagógicas para todos os alunos, considerando aqui as adaptações necessárias para contemplar a

singularidade de cada sujeito sem deixar de atender ao processo de escolarização que compõem o sistema de ensino comum.

### Referências

- ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes **Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 25, 2002, Caxambu. Anais disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm>>. Acesso em: maio/2016.
- COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Orgs.). **Políticas públicas em educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Editora Intertexto, 2009.
- DALBEN, A. I. L. de F. **Conselhos de classe e avaliação**. Campinas, S.P: Papyrus, 2004.
- FRANCO, M. A. R. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. do R. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação**. p. 103-138.v.01. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 6).
- GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Wivian Welle; Nicolle Pfaff (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.29-38.
- JESUS, D.M. **Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva**. Psicologia & Sociedade, Porta Alegre, V. 16, n. 1, p. 37-49, 2004.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Capítulo 4. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
- LIBÂNEO. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANZINI, E. J. A. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MANZINI, E. J. A. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UDUFES, 1. ed. digital, p. 363-388, 2012.
- PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. 2ed.actual. Trad. Pablo Manzano y Tomás del amo. La Coruña: fundación Paideia; Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- PLETSCH, M.D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

PLETSCH, M. D.; BRAUN.P. **A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção.** Democratizar, Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect, v. 2, n.2, maio/ago. 2008.

SANTOS, M. R. da; VARELA, S. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, Ano I, n. 01, ago./dez. 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

Recebido em 2018-06-13

Publicado em 2018-06-20