

# A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS DOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jamírio Francino dos Santos Júnior<sup>1</sup>

MSc. Maria Lúcia Viana do Prado<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como proposta dialogar sobre as possibilidades de avaliação da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares, tendo como foco de discussão os alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica. Objetiva-se através de uma revisão bibliográfica acerca da temática, suscitar os diálogos com linhas de trabalho que apontam para estratégias metodológicas de avaliar diferenciadas dinâmicas e contextualizadas, de acordo com os ritmos e condições de aprendizagem dos educandos, visando, assim, a disseminação de novas concepções avaliativas que rompam com o modelo tradicional de avaliar que tem se perpetuado na escola. Assim, após estas reflexões acerca desse processo avaliativo, tem-se como perspectiva a inserção de novos caminhos avaliativos de acordo com as necessidades educacionais especiais dos educandos. A partir das inferências elaboradas ao longo do desenvolvimento desde trabalho, percebe-se a necessidade de se estabelecer nos espaços escolares na perspectiva da educação especial estratégias avaliativas que compreendam o educando como sujeito aprendente e parte do processo de ensino aprendizagem, haja vista a oportunização do seu protagonismo e desenvolvimento de aspectos cognitivos que possam ser mediados através da instrumentalização de práticas avaliativas inovadoras para os educandos do 1º ao 5º ano da rede regular de ensino. A complexibilidade do ato avaliativo requer análises minuciosas acerca da sua realização, uma vez que seu sentido diagnóstico e qualitativo não pode ser desvinculado da sua ação no ambiente escolar, buscou-se com este trabalho resgatar essa concepção de uma avaliação formativa e mediadora para os alunos da Educação Especial nas redes regulares de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Avaliação da Aprendizagem. Processo de Ensino e Aprendizagem

---

<sup>1</sup> Discente do 8º período do curso de Pedagogia das Faculdades Unificadas Doctum de Teófilo Otoni

<sup>2</sup> Mestre em Educação, e professora do curso de Pedagogia das Faculdades Unificadas Doctum de Teófilo Otoni. [lvgrado@yahoo.com.br](mailto:lvgrado@yahoo.com.br)

## 1 INTRODUÇÃO

O espaço escolar vem acompanhando o desenvolvimento da sociedade, a inserção das tecnologias, a pluralidade cultural e hoje em destaque a educação especial como modalidade de ensino, que na perspectiva educacional é um assunto de relevância e debates acerca das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) pontua:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994: item 7).

Partindo desse princípio, novas demandas surgiram nos espaços escolares, visando a humanização da educação dos sujeitos que nela estão inseridos, dialogando as vivências pedagógicas que perpassam por este espaço nas práticas cotidianas do professor, ampliando a dimensão da relevância das transformações que a escola, como instituição social, foi e ainda continua sendo submetida. Sendo assim, estudiosos da área da educação como: (LUCKESI 1990; HOFFMAN 1992; ARANHA 2000; VILLAS-BOAS 1989; FIGUEIREDO 2002;) tomaram a avaliação da aprendizagem como objeto e fonte de estudo, buscando compreender e analisar as novas funções desse ato pedagógico e a conexão da avaliação com os diversos aspectos didáticos-pedagógicos, modalidades, etapas e níveis de ensino com as quais ela permeia dentro do ambiente escolar, bem como estabelecer o papel da avaliação na perspectiva dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É fundamental para a compreensão inicial, acerca da dimensão da avaliação na perspectiva da educação especial, conhecer e explorar como esse instrumento foi compreendido e organizado em nosso país, quando os primeiros movimentos de educação, foram articulados em nosso território, que de acordo com Xavier, Noronha e Braga (1994) esse processo iniciou-se, com a chegada do governador Tomé de Souza, em 1549. Acompanhando o governador, chegou ao nosso país os Jesuítas, precursores de um movimento que tinha como principal objetivo catequizar os nativos e as demais pessoas que estavam no Brasil antes do descobrimento. A relação da educação como este período histórico, leva-nos a perceber as concepções das práticas educacionais dos Jesuítas, que discutiremos em seguida, se fazem presentes ainda nos dias de hoje, mesmo com o surgimento de novas propostas

acerca da educação e avaliação da aprendizagem, sendo disseminadas nos cursos de formação de professores. A partir dessa reflexão inicial, percebe-se como a avaliação ainda se distancia na prática das abordagens e metodologias inovadoras que são estudadas como referência de um modelo moderno e significativo para os alunos.

De acordo com Ribeiro (1998, p. 28):

A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização.

A partir dessa relevância no contexto educacional do Brasil, no tocante ao processo avaliativo nas escolas do nosso país, tem-se como pressuposto uma avaliação de cunho tradicional, que tampouco insere o educando como sujeito ativo no ato de aprendizagem, como apresenta Luckesi (2003, p. 16):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Os Jesuítas consolidaram tais práticas educacionais em seu cotidiano com a aplicação das suas atividades pedagógicas, que são caracterizadas principalmente por ênfase na repetição e memorização das lições e conteúdos ensinados por eles, através desta articulação presentes em suas ações cotidianas, se estabeleceu um conceito de avaliar os sujeitos inseridos nesse processo, com métodos inflexíveis, engessados e destoados da realidade cotidiana, como enfatiza Aranha (1989):

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação” (ARANHA, 1989, p. 51).

Norteia-se as relações pedagógicas dos Jesuítas com seus alunos, percebe-se que as práticas da companhia de Jesus, são pautadas em características de uma educação de cunho reprodutivista, que pouco valorizava a realidade dos alunos, suas

condições e ritmos de aprendizagem, mas enfatizam uma avaliação rigorosa, conforme aponta Luckesi (2008):

“Os Jesuítas (século XVI), nas normas para orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades heréticas, especialmente as protestantes), tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente.”

Assim como citado pelo autor acima, expressando o viés tradicional da metodologia utilizada pelos Jesuítas no ato de avaliar, de acordo com Fernandes (2000, p. 22) as práticas da pedagogia jesuítica em suas ações avaliativas se resumiam em estabelecer um processo classificatório, ou seja, assumindo um papel de medir o conhecimento com sujeitos que eram submetidos a estes testes.

O período do Império foi demarcado pelo desenvolvimento da política e também por significativos avanços para a educação. No campo da avaliação, pouco se desenvolveu em relação aos métodos e propostas desenvolvidos, nesse período marcou-se a iniciativa da formação de professores para atuar nas escolas primárias.

Todavia, no marco histórico Republicano, apresenta-se uma reformulação das práticas avaliativas, tornando-as periódicas e sistematizadas, sendo os alunos submetidos a provas orais, escritas e testes. É importante ressaltar, que a avaliação nesse período se compreendia e restringia-se ao processo de reprovação ou aprovação dos alunos (NUNES, 2012).

Durante a 1ª República, a educação teve significativas mudanças, a avaliação foi levada a debates, principalmente sobre seu papel mecânico e tradicional, perpassando por esse processo de discussões e debates sobre uma educação voltada para a elite Aranha (1989). Na década de 20, grandes movimentos de cunho social ganharam força, e na educação o índice de analfabetismo era agravante, de acordo com Sanavria (2008) a avaliação nesse período contemplava aspectos quantitativos, ou seja, sua função era apenas medir o conhecimento do aluno. Em 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, buscava-se estruturar uma escola democrática e para todos os alunos, voltada para o desenvolvimento do educando, e principalmente para uma intervenção que compreende além dos aspectos intelectuais e os exames, mas direcionada ao

protagonismo dos estudantes, estabelecendo uma avaliação como parte integrada da aprendizagem do aluno (CARVALHO, 2007).

Desse modo, verifica-se um linha histórica que nos possibilita apontar os principais caminhos percorridos pela avaliação em nosso país, bem como estabelecer um parâmetro deste processo avaliativo, com a realidade das escolas brasileiras e suas experiências diárias relacionadas a avaliação. Sendo assim, busca-se indagar acerca da relação das metodologias de avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, buscando apontar a necessidade da inserção de estratégias adaptadas e inovadoras utilizadas por educadores que atuam com alunos público da educação especial.

A discussão sobre o histórico acerca da avaliação, apresenta no campo da pedagogia a evidência da necessidade de refletir sobre essa temática dentro das novas realidades que estão presentes no ambiente escolar, dando ênfase na modalidade de ensino da educação especial, que é uma realidade das esferas públicas e particulares do nosso país, o que destaca a relevância em discutir sobre novas possibilidades de avaliar. E, principalmente, instigar o questionamento de como avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais.

Na relação da proposta avaliativa, é fundamental que o educador compreenda seu papel mediador e estimule o educando a desenvolver suas habilidades educacionais, e a contemplar uma avaliação direcionada para a necessidade e realidade de aprendizagem do educando. Desse modo para Hoffmann (2007) o ato avaliativo tem por intensão observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento do aluno. Portanto, o presente estudo busca compreender os métodos avaliativos utilizados pelos educadores, para avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais e compreender tais estratégias e possibilidades de inovação na avaliação da aprendizagem desse público específico no ambiente escolar.

## **2 OS ASPECTOS DA AVALIAÇÃO E SUAS INTERFACES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A avaliação compõe o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, representa um importante componente pedagógico das escolas, sua ação cotidiana ganhou

visibilidade e seus aspectos requerem técnicas e conhecimentos direcionados para a sua efetiva realização, uma vez que a avaliação da aprendizagem é um instrumento de reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos e a prática do professor.

Neste sentido Luckesi (2002, p.16) aponta:

A avaliação da aprendizagem deve ser assumida como um instrumento que existe, propriamente para mensurar a qualidade da assimilação do conhecimento por parte do aluno e para compreender em que estágio da aprendizagem ele se encontra. Assim, é possível estabelecer um vínculo entre o ensino e a qualidade das propostas de intervenção realizadas pelos professores.

Dessa forma, o recurso da avaliação é voltado para o aluno e principalmente para compreender seu desenvolvimento, e através desse instrumento, realizar e estabelecer novas estratégias para trabalhar as dificuldades do educando, propondo assim um parâmetro de reflexão da prática pedagógica em uma abordagem inclusiva. Entretanto esta abordagem avaliativa necessita estar adequada as necessidades e condições do aluno. Partindo desse pressuposto do protagonismo do aluno, tem-se como concepção de avaliação neste trabalho um processo voltado para os alunos da educação especial que no artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica-se:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

É importante ressaltar, que a educação especial vai além da oferta da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a garantia da permanência desse aluno e o desenvolvimento de uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo para promover a sua aprendizagem. Buscando romper paradigmas e inserir novas estratégias e metodologias, para ensinar e principalmente para desenvolver uma avaliação inclusiva no ambiente escolar.

Neste contexto, segundo Boavida et al. (1992, p. 3):

A avaliação só tem sentido se for acompanhada por uma mudança de atitudes, por uma concepção diferente do que seja, por parte do professor e dos alunos, a avaliação isto é, qual a sua função, o que é que se lhe deve pedir, como devemos atuar, em suma, quais são os seus reais objetivos.

Para que uma prática pedagógica inclusiva ocorra de fato, é importante que o educador compreenda a sua proposta de trabalho e identifique a necessidade de explorar o campo avaliativo, como um meio de reflexão de suas estratégias de ensino, e para os alunos como um caminho para compreender e identificar suas dificuldades. É neste contexto apresentado pelo referido autor que as condições do aluno necessitam ser contempladas e seu acesso e permanência nas escolas sejam assegurados, de maneira que a avaliação seja desenvolvida com o objetivo de contribuir no desenvolvimento da aprendizagem.

Entende-se pois como avaliação não apenas um instrumento rígido, que faz parte do cotidiano escolar, mas como um elemento norteador do processo pedagógico das escolas, de modo a estar vinculado a realidade educacional dos alunos. De acordo com Guareschi (1990, p. 77): “tentar uma prática alternativa de avaliação virá, conseqüentemente, questionar todo o nosso modo de pensar e de agir, nossa consciência, nossa prática pedagógica e social, virá questionar a sociedade como um todo.”

É a partir dessa realidade de questionamentos que se percebe a importância de uma nova concepção de avaliar, e assegurar essa adaptação avaliativa para os alunos da educação especial, buscando assim possibilitar sua aprendizagem e uma avaliação contínua do seu processo de desenvolvimento, respeitando seus respectivos aspectos específicos a sua cognição, socialização e afetividade.

Esse processo avaliativo na perspectiva da inclusão, necessita ser elaborado pensando na construção do conhecimento do educando atendimento pela modalidade da educação especial, ou seja, voltadas especificamente para o desenvolvimento de aspectos relevantes para sua convivência social. Para Luckesi (1986, p. 42):

A avaliação segue os parâmetros gerais das tendências pedagógicas, aquela que se tem como objetivo conservar a sociedade na sua configuração, ou uma educação que possibilita aos alunos o acesso a instrumentos que vão ter como objetivo a transformação social através da humanização dos indivíduos.

Ainda é recorrente em escolas que atuam em uma linha de educação tradicional como apontado pelo referido autor, onde não se valoriza a realidade dos

educandos, tampouco se assimila suas condições de aprendizagem com propostas significativas, mas um suporte de formação rígida que pouco pensa na formação humanística desse educando. Este autor ainda acrescenta que o ato avaliativo no contexto pedagógico estava a serviço de uma práxis tradicional, engessada e principalmente com uma formulação objetiva de utilizar a avaliação como um instrumento de instituição da ordem e do medo. Luckesi (2000) em contrapartida, apresenta também uma Pedagogia transformadora, que tem como objetivo o protagonismo do indivíduo, contemplando suas realidades e vivências e delineando instrumentos avaliativos, estratégias de ensino e metodologias, como recursos para alcançar esse processo de transformação.

Nesse sentido, segundo Figueiredo (2002, p. 68):

Efetivar a inclusão é preciso transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. A inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas transformar a realidade das práticas educacionais.

É com esse contexto transformador para a construção de um espaço educacional inclusivo, que o ato pedagógico de avaliar deve estar embasado, contribuindo para a formação dos educandos com necessidades educacionais especiais, fomentando uma visão e prática de avaliação de cunho investigativo e participativo no cotidiano escolar dos alunos.

É notório que a modalidade da educação especial busca fazer com que os profissionais da educação, reflitam sobre sua prática e os instiguem a ir além dos processos normativos, mas a buscar métodos e recursos ousados e inovadores para ensinar, envolver e avaliar os alunos especiais. Existe ainda, grande dificuldade em detrimento dos desafios encontrados por estes profissionais no cotidiano, bem como afirma Figueiredo (2002) que isto decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade, desse modo é importante que os sistemas de ensino, os cursos de formação de professores apontem para esses profissionais estratégias, possibilidades e principalmente a compreensão de que os alunos com necessidades especiais tem potencial de aprendizado.

Para que educadores, gestores e equipe pedagógica da escola compreendam no cotidiano, que é necessário elaborar estratégias de avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência de maneira diferenciada e contextualizada, de modo



que os educadores, como pontua Névoa (2000) tenham em sua ação uma reflexão acerca da prática autoformadora, visando com esse movimento de refletir sobre sua prática docente, proporcionar a inovação no ato avaliativo para os alunos dos anos iniciais da educação, que são atendidos pela educação especial.

Estabelecendo uma relação do educador com a prática de uma avaliação da aprendizagem, voltada para os alunos especiais é fundamental que o mesmo compreenda a função da avaliação, para quem ele avalia e o motivo desse processo ocorrer dentro do campo pedagógico. Sobre esse aspecto Wachowicz (1998, p. 6) diz que:

O professor deve acompanhar o processo e ensino, com a finalidade de diagnosticar o que está acontecendo e orientar qualquer intervenção. As atividades avaliativas não se destinam somente a verificar quanto o aluno já sabe ou quanto lhe falta saber sobre o conteúdo desenvolvido, mas, especialmente a orientar o professor sobre o prosseguimento no seu trabalho pedagógico.

Percebe-se, nesse ponto, o direcionamento que se dá o processo avaliativo e dessa forma o quanto o ato de avaliar é amplo e necessário, tanto para o professor quanto para o aluno, ambos são beneficiados quando a avaliação é feita com o sentido reflexivo e não apenas com o objetivo de classificar ou alunos em “bons” ou “ruins”, de modo que a avaliação na ótica da educação especial, precisa abranger as necessidades do aluno dentro da sua aprendizagem, o que resultará na construção de uma unidade aprendente entre professor regente, de apoio e aluno.

### **3 INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

Na atualidade do contexto educacional, ao longo dos anos a escola passou por diversas transformações, de acordo com as novas demandas sociais. A partir desse pressuposto das mudanças e transformações as quais a instituição escola foi inserida, hoje muito se discute sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, sendo um dos grandes desafios das escolas implementar um processo de educação inclusiva efetivo.

Uma vez que a educação inclusiva, é o ato de incluir os educandos independente de suas diferenças, ou condições de aprendizagem com a finalidade de promover através de diversas estratégias diferenciadas a sua aprendizagem e o desenvolvimento de relevante aspectos para a sua convivência no meio social.

Para iniciarmos as promulgações que se referem a inclusão no ensino regular no que tange a avaliação da aprendizagem, a partir da década de 1990 a Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu dois relevantes eventos em prol da difusão de novas perspectivas acerca da inclusão escolar. Na década de 90, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos e, em 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

A partir dessas conferências, abriu-se espaço para novos diálogos sobre a educação especial, e principalmente sobre o campo de perspectiva da educação inclusiva nas escolas. A Declaração de Salamanca (1994) preconiza:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (SALAMANCA, 1996, não paginado)

Sendo assim, a partir das análises da Declaração de Salamanca, entende-se que o processo de educação inclusiva, se faz sobre o princípio fundamental da perspectiva de valorizar as diferenças, reforçando que a educação de qualidade para os educandos que estejam incluídos no ensino regular deve ser garantida, através da implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos, tendo em vista seu desenvolvimento, ou seja, adaptações que promovam a aprendizagem do aluno, seja na adaptação do currículo, na inserção de novas metodologias e outros recursos, sejam eles humanos ou pedagógicos para adequar as realidades do aluno em função da promoção do seu conhecimento.

A partir destes contextos da promoção do conhecimento e da garantia da qualidade, é relevante compreender o público-alvo da educação especial na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571,

de 18 de setembro de 2008, que considera-se como Público-Alvo da Educação especial:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A partir desse direcionamento do público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regular, é relevante retomar o processo da avaliação da aprendizagem para estes educandos, visando assim sua inclusão em todos os processos pedagógicos da escola, na perspectiva de valorizar o educando em seu percurso de aprendizagem. A Declaração de Salamanca, no tópico “B. Fatores Relativos a Escola.” No item 29 aborda sobre a perspectiva de avaliação para os alunos público-alvo da educação especial:

Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1996, não paginado.).

Desse modo, é de suma relevância que novas perspectivas de avaliação ganhem espaço nas discussões pedagógicas, com a finalidade de promover novos caminhos para uma avaliação que tenham a representatividade dos educandos, a partir disso a avaliação formativa recebe um notório parecer de uma perspectiva avaliativa cujo o empoderamento das práticas pedagógicas inclusivas e o acompanhamento do conhecimento seja um instrumento para promover o desenvolvimento do educando com necessidades educacionais especiais.

### **3.1 O ato avaliativo da aprendizagem para os alunos público alvo da educação especial**

A compreensão de avaliação diz muito sobre as ações pedagógicas de uma escola, pois é a partir dessas inferências do que se constituiu as concepções de avaliar, que se elabora um panorama do perfil pedagógico dessa instituição, ou seja, se a escola utiliza diversos recursos para avaliar, se a mesma se apropria dos resultados obtidos. Tais processos dão um norte sobre a concepção de avaliar dos educadores e supervisores da instituição, no que se refere sobre a maneira como compreendem a maneira “correta” de se fazer o ato de avaliar. Nesse contexto, Villas-Boas apresenta uma reflexão sobre o que consiste o avaliar em nosso país:

A avaliação tem sido prática das escola básica brasileira para reprovar ou aprovar o aluno. Várias evidências do trabalho escolar comprovam esse fato. Em primeiro lugar, por meio dos resultados da avaliação os alunos são classificados em séries e turmas. Essas últimas começam a receber rótulos como os de “adiantados”, “regulares”, “especiais” ou turmas dos “repetentes”, de “reintegração” etc. Além disso, é comum rotularem-se os alunos de fortes, médios, fracos, inteligentes, bagunceiros, burros, bonzinhos e preguiçosos (VILLAS-BOAS, 1998, p. 20).

Percebe-se a veemência dos estereótipos que se estabelecem a partir de uma avaliação pedagógica sem embasamento das realidades e condições do educando, e neste contexto a avaliação toma sua forma mais cruel de classificar os alunos em “bons” e “ruins”.

A partir de uma análise desse ato dentro do trabalho escolar, a avaliação se torna desconexa com sua real função e de sua necessidade neste espaço, uma avaliação da aprendizagem necessita ser organizada e aplicada para compreender todas as realidades que compõem aquele determinado grupo ao qual será direcionada, contemplando suas especificidades e necessidades educacionais, assim como reflete o professor Luckesi:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p. 1).

De acordo com a abordagem de Luckesi, compreende-se como é vasta e humanizada a questão da avaliação dentro dos espaços escolares, e como se estabelece além da aplicação dos exames, de entregar o papel com os conteúdos impressos para a resolução de questões pelos alunos envolvidos nesse processo,

mas de modo geral como o próprio autor aponta como direcionamento a avaliação da aprendizagem é incluir, e é a partir desses anseios que se torna de extrema necessidade repensar os caminhos avaliativos que são traçados para os alunos da educação especial, é importante analisar e buscar compreender nas entrelinhas desses alunos, suas especificidades dentro do campo do aprender e o educador refletir dentro do seu campo no que tange aos métodos de ensinar e avaliar.

É nesse direcionamento que já se torna possível ter uma visão dos panoramas da avaliação, ou seja, a mesma necessita contemplar a realidade dos educandos, de modo que seja feita com amor e sobretudo como um ato de rompimento com o sistema tradicional e reproducionista. É relevante trazer a campo as discussões acerca da avaliação para o educando com necessidades educacionais especiais, ações inovadoras e inclusivas se fazem indispensáveis para promover um ambiente escolar inclusivo. Desse modo é fundamental compreender como se dá o atual sistema e porque é imprescindível implementar novas práticas avaliativas e ampliar as concepções da avaliação. Para tal como afirma Villas-Boas:

O ensino coletivo, isto é não-diferenciado, em que todos aprendem os mesmos conteúdos, da mesma forma e ao mesmo tempo, muito comum nas escolas brasileiras, até mesmo por imposição da arquitetura escolar, representa o que nosso regime social quer: aprendizagem para aqueles que conseguem se manter no sistema de ensino (VILLAS-BOAS, 1998, p. 21).

É com tal expressividade de um sistema que tem como objetivo padronizar os alunos, que o processo de avaliativo deve se construir a partir das multifacetadas realidades dos alunos, buscando assim assegurar que seus ritmos e condições de aprendizagem sejam contemplados, de maneira que se rompa com paradigmas de uma escola engessada com um único instrumento avaliativo, pautada apenas na verificação da aprendizagem e na classificação dos educandos.

Tendo em vista compreender as reais necessidades dos alunos da educação especial, a avaliação da aprendizagem necessita assumir para tais educandos um papel formador, investigativo, ao qual os mesmos se tornem participantes ativos do processo de ensino aprendizagem.

A partir desses estudos, a construção de uma nova identidade para a avaliação inclusiva, a mesma aborda seus instrumentos de maneira adaptada visando assim incluir o aluno e avaliá-lo dentro das suas realidades e vivências proporcionadas no ambiente escolar. Tal fator identitário a ser construído e aplicado na prática das escola

entra em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Lei nº 9.394 de 1996 que aborda no seu artigo 3º os princípios da educação brasileira, sendo que um deles dialoga com essa perspectiva de avaliação para os alunos da educação especial no que se refere a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

Partindo dessas reflexões, se faz importante compreender a dimensão legislativa de modo direcionado aos alunos que compõem o enquadramento da educação especial, no que tange sobre as concepções sobre práticas e metodologias avaliativas inovadoras, adaptadas de acordo com as necessidades dos educandos. De acordo com a Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11).

A concepção apresentada pela legislação nos faz apontamentos e reflexões sobre o ato da avaliação para os alunos público alvo da educação especial, de maneira que a mesma se faz de acordo com as necessidades e condições do educando, trazendo ainda os direcionamentos relacionados aos diversos recursos que podem ser utilizados para subsidiar e fomentar avaliação da aprendizagem de maneira inclusiva, buscando contemplar nesse contexto as múltiplas intervenções que os educadores podem realizar enquanto mediadores deste processo.

Com base nesse contexto, é pertinente que o ato da avaliação da aprendizagem se torne uma prática que venha desconstruir os paradigmas segregacionistas que tendem a se estabelecer no ambiente escolar, construindo a partir essas ações novas maneiras de avaliar os educandos.

Tais práticas avaliativas inclusivas, visam promover uma integração de aprendizagem nas escolas sem diferenciação sobre a condição do aluno, mas que o educador enquanto ator neste cenário do campo avaliativo compreenda que todos os alunos tem condição de aprender e serem avaliados dentro das suas possibilidades e

vivências. Assim como aponta Hoffmann (2007) todo o processo de avaliação tem por finalidade observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagens e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

Sendo assim, com as propostas feitas pela autora, o contexto da avaliação é acompanhado por aspectos indispensáveis, para que a mesma cumpra com seu papel e assuma seu sentido formador, tendo como objetivo principal fomentar a aprendizagem e a reflexão pedagógica da aprendizagem dos envolvidos no processo.

#### **4 OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS**

Ao propor a construção e a reflexão sobre novas práticas avaliativas, apresenta-se como foco nesse processo os alunos “incluídos” nas classes regulares de ensino da educação básica, bem como no que se refere a etapa de ensino ao qual se trata essa pesquisa, estabelece o público direcionado neste contexto os alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na atual conjuntura que se encontra as escolas públicas e os movimentos das redes particulares acerca da inclusão, é de extrema necessidade que a essência desse conceito não se perca. De modo que se compreenda os desafios e as necessidades que compõem um espaço inclusivo, e que apesar dos inúmeros avanços que se efetivarem ao longo desta jornada, existe ainda uma longa caminhada para se desbravar no cotidiano das sala de aula, assim como explana Rodrigues (2006, p. 300): “O termo inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou, de forma que encontramos seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação, etc.”

No que tange á educação, é importante que a mesma e os educadores enquanto sujeitos ativos no processo compreendam que os desafios sobre a educação inclusiva se tornam obstáculos para a efetivação de uma prática de fato inclusiva, se fazendo necessário ter um dimensionamento crítico acerca desses processo afim de que os desafios não venham se tornar empecilhos para que se desenvolva um trabalho de qualidade, pensando no desenvolvimento deste educando. Ao analisar esse direcionamento, percebe-se a relevância de identificar os desafios que permeiam o ato avaliativo dos alunos com necessidades educacionais especiais, se fazendo dialogar com novas práticas pedagógicas que fomentem no surgimento de novas metodologias de avaliação.

Nesse sentido Stainback (1999, p. 21) afirma que “O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos [...] em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.” É buscando atender as necessidades dos alunos que estão inseridos nas classes regulares, que se faz importante identificar os desafios e promover a elaboração de estratégias pedagógicas, físicas, didáticas para sanar os desafios e abrir caminho para a superação das mesmas, através da mobilização da escola, funcionários, docentes, discentes e família. O ambiente inclusivo não se faz através de ações individualistas, mas de uma mobilidade coletiva, visando atender as necessidades dos educandos e para a promoção da aprendizagem.

Neste sentido, Hoffmann (2009) faz apontamentos que existe uma necessidade que se tem de “encontrar” mecanismos seguros” e “instrumentos sofisticados” em avaliação, antes de indagar de fato o processo que legitima essa prática. Desse modo, percebe-se a relevância de superar o primeiro desafio a ser destacado, que se refere aos processos metodológicos utilizados pelos educadores como instrumentos para avaliar, tendo em vista que o educador nesta perspectiva da autora, encontrar o sentido da avaliação no ambiente escolar.

Sendo assim, compreende-se que muitos educadores, avaliam apenas para cumprir uma etapa, um modelo do sistema, mas é necessário compreender, que avaliar se estabelece com sentido, ou seja, de acordo com as necessidades dos alunos e com as múltiplas possibilidades de aprendizagem oportunizadas pelos educadores, de modo que o aluno público-alvo da educação especial, necessita de uma perspectiva de avaliação que se contextualize com suas condições de aprendizagem.

A necessidade de compreender esse desafio, reflete respectivamente nos modos de avaliar adotados pelo professor, fazendo-se relevante, dialogar que a avaliação na perspectiva da educação especial, exige a utilização de metodologias e instrumentos diversificados, o que fomenta a compreensão do sentido do ato avaliativo, visando com tais ações estabelecer uma dinâmica de avaliação na ótica da educação especial.

Dessa forma, as concepções sobre o processo da avaliação, Perrenoud (1999) aborda reflexões sobre o campo da avaliação da aprendizagem, estabelecendo dois parâmetros acerca do processo avaliativo. Em sua dimensão a avaliação se desdobra



em dois campos, um tradicional e o outro emergente. Ainda na concepção do autor, o viés tradicional se endossa em uma perspectiva de avaliação onde os alunos são comparados e classificados, tendo em vista estabelecer o destaque dos melhores alunos da turma, pouco se discute sobre o processo de aprendizagem nesta perspectiva. Entretanto, no campo emergente, se direcionada o processo avaliativo para uma estrutura formativa, com vistas em uma intervenção pedagógica sobre a qual se afirma que “a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados” (IDEM, 1999, p. 15).

Encontra-se neste contexto, um desafio da atual conjuntura da avaliação da aprendizagem: desconstruir os conceitos tradicionais, meritocráticos e segregacionistas, como já discutidos anteriormente, visando estabelecer a propagação de um novo caminho para o processo avaliativo com a perspectiva voltada para a realidade dos educandos.

Visando oportunizar o atendimento às demandas e necessidades específicas dos alunos da educação especial, abrindo possibilidades para o educador de compreender o sentido da avaliação como eixo norteador da prática docente e a relevância do seu papel no desenvolvimento destes educandos.

## **5 O PAPEL MEDIADOR DO EDUCADOR NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS**

A partir das reflexões acerca dos desafios a serem considerados e discutidos, objetivando promover uma avaliação da aprendizagem que atendam às necessidades e realidades dos educandos da educação especial, se faz necessário compreender dentro desse processo o agente transformador, ou seja, quem é o responsável por impulsionar práticas avaliativas inovadoras?

Para nos responder a esse questionamento, Luckesi (2011, p. 133) aponta que “na prática pedagógica, educador e educando são dois sujeitos de uma relação, cada um com um papel específico e com nível de maturidade diferenciado.” Desse modo, no espaço de aprendizagem se constrói uma relação entre o educador e educando, de forma que ambos estabelecem parâmetros em que de acordo com Luckesi (2011) o aluno assume o papel de aprender e desenvolver-se e o educador conduz seu posto de ensinar o aluno e dar suporte ao seu desenvolvimento. Sendo assim, para o referido autor o educador é o “adulto da relação pedagógica”.

Esse termo que se constitui como uma referência para responder o questionamento inicial desse tópico. O educador é responsável por liderar o processo de ensino aprendizagem. A partir dessas relações e de todo o processo de observação, planejamento de aulas e atividades, o educador assume um papel mediador no processo avaliativo para as crianças com necessidades educacionais especiais, de modo que seu papel de liderança, se constitui na reflexão em que o mesmo repense suas práticas de ensino e os instrumentos de avaliação, tendo em vista a necessidade de estabelecer uma aprendizagem de qualidade e acessível para todos alunos.

Nesta perspectiva, o educador mediador necessita organizar seu trabalho pedagógico, para que o mesmo tenha um alcance para os alunos da turma de um modo geral, propondo a efetivação de uma avaliação da aprendizagem com o verdadeiro sentido, que se baliza em uma estrutura formativa, que logo abordaremos com maior profundidade, é relevante que o professor assuma uma postura de observador.

Turra (1986) explica que “o observador deve possuir algumas capacidades específicas, que são empregadas em diferentes momentos do processo de observação.” A autora citada elenca aspectos como “Capacidade de atenção”, “Capacidade de percepção” e “Capacidade de Comunicação” viabilizando nesses itens o desenvolvimento da observação com a finalidade de compreender aspectos norteadores para orientação do ato observador, sendo assim estabelecidos como técnicas para uma observação de cunho significativo, visando assim compreender os objetivos da observação como um ato avaliativo norteador.

Além dos aspectos de observação da realidade de aprendizagem de cada aluno, o educador em sua postura mediadora na avaliação da aprendizagem, deve apoiar-se em outros instrumentos de avaliação, proporcionando aos educandos maior dinâmica nas avaliações, ou seja, é relevante que o educador não veja apenas uma única maneira de avaliar, o mesmo necessita encontrar outras metodologias de avaliação, uma vez que os alunos da educação especial trazem consigo em sua identidade enquanto sujeitos especificidades particulares, e estas não devem ser consideradas obstáculos para a realização da avaliação, mas a partir delas estruturar possibilidades que incluam o aluno em todo o processo escolar.

De maneira que o papel do educador no ato avaliativo, se torna um processo de reflexão acerca do processo de inclusão no ensino regular que De acordo com Campos e Oliveira (2005):

O princípio da inclusão deve fundamentar uma prática pedagógica, resgatando a possibilidade de terminado educando que, independentemente de suas condições, têm direito a mesmas oportunidades de realização de seu potencial psicossocial. No entanto, é preciso discutir as condições institucionais, administrativas e pedagógicas que poderão ou não concretizar esse princípio no cotidiano das escolas (CAMPOS e OLIVEIRA, 2005, p. 54).

Uma abordagem relevante nos estudos das autoras citadas acima é o posicionamento da prática pedagógica com uma proposta de regaste das possibilidades do educando, esse processo tem um significado amplo, reforçando a proposta de um educador mediador com as perspectivas de estabelecer parâmetros de avaliação, que valorizem o educando e impulsionem seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Para além dessa reflexão, é fundamental compreender o que se refere as condições das escolas, em suas esferas administrativas e pedagógicas, no que tange ao seu nível de compreensão, acerca das necessidades de novas práticas de avaliação para atender as demandas dos alunos público-alvo da educação especial e o panorama das instituições sobre essa modalidade de ensino.

Neste contexto Aranha (2000) aponta que “a inclusão tem sido entendida como um princípio que impulsiona um novo paradigma no atendimento ao aluno com deficiência: o paradigma do suporte.” Este paradigma, nos leva a estabelecer novas reflexões sobre a educação especial, bem como em sugerir apontamentos para os educadores e a escola enquanto as suas atribuições no papel de exercer uma avaliação da aprendizagem que atenda as condições de desenvolvimento do educando, promovendo assim o progresso de seus potenciais, visando assim adequar suas necessidades especiais, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa para o aluno.

Esse processo de compreensão dos papéis a serem desenvolvidos, preconizam o desenvolvimento do educando com deficiência, reforçando a relevância acerca da discussão dos aspectos pedagógicos da avaliação da aprendizagem neste enfoque da educação especial, evidenciando a necessidade sobre as possibilidades

inovadoras de avaliar, a partir de novas perspectivas filosóficas de conceber a avaliação, visando assim elaborar e executar novas alternativas avaliativas.

## **6 UM PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

O espaço escolar necessita de um retorno que vai além das abordagens de seus entraves pedagógicos, é fundamental que se abra o diálogo para as novas perspectivas de avaliação, visando que as práticas inovadoras cheguem aos educadores e que as mesmas se tornem efetivas em sua práxis no ato de avaliar os seus educandos com necessidades educacionais especiais.

Desse modo pensa-se através da reflexão de autores renomados no campo da avaliação como Hoffmann e Luckesi, sobre um abordagem de avaliação de cunho formativa, que seja elaborada e aplicada na perspectiva do educando, ou seja, considerando suas necessidades de aprendizagem, seus ritmos e condições de aprender. Para tanto como abordado anteriormente é fundamental que o professor compreenda seu papel mediador neste processo avaliativo, considerando práticas pedagógicas diferenciadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/1996 aborda sobre a concepção do ato avaliativo, no art. 24, inciso V, alínea “a” que entende-se o processo metodológico na “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 10).

A partir deste pressuposto, abre-se espaço para os diálogos de novas práticas de avaliar, uma vez que a mesma aborda com clareza que os aspectos qualitativos prevalecem sobre os aspectos quantitativos, fazendo-nos perceber que o processo avaliativo, transcende o tradicional processo de conferir notas aos educandos e a classificá-los em “bons” ou “ruins” como aponta Luckesi (2011) , neste contexto os precedentes de uma avaliação que contemplem os direitos de aprendizagem do aluno, reforça-nos a perspectiva de uma avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência, tendo em vista o embasamento legislativo que endossa a necessidade um olhar pedagógico diferenciado acerca dos processos avaliativos valorizando o processo de produção e construção do educando em formação.

Balizado neste contexto, é fundamental a organização de novos processos didáticos referentes as condutas avaliativas, ou seja, além do cunho legislativo é

necessário tornar esse processo aplicado em maior escala nas instituições de ensino. Tendo em vista esse processo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Educação Básica (CEB) estabelece como parâmetro para a avaliação da aprendizagem no Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que orienta a avaliação como uma reflexão “processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica.” Desse modo, percebe-se as articulações legais, para o impulsionamento de novas visões acerca da avaliação, tendo em vista as novas realidades do espaço escolar, buscando impedir que os processos tradicionais se perpetuem ainda mais no que se refere as práticas de avaliação.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade da mudança de novos instrumentos de avaliação e novas concepções sobre o processo avaliativo, como aponta Sibila (2012, p. 12) “ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido bastante diverso, considerando que cada momento e lugar suscitam diferentes formas de analisar a relação ensino/aprendizagem.” Além destas necessidades específicas sobre o ato avaliativo, entende-se a partir das análises das legislações vigentes, que os alunos que se enquadram no público-alvo da educação especial, bem como o significado de perspectiva de educação inclusiva, se faz indispensável novas práticas de avaliação.

Uma vez que as práticas devem ser concebidas como um ato diagnóstico e formativo, visando assim através desse recurso pedagógico, traçar novas metas e estabelecer parâmetros de aprendizagem para os educandos, de acordo com suas realidades, alinhando uma práxis diferenciada e significativa, e sobretudo incluindo o aluno nas atividades escolares de rotina.

A avaliação formativa, tem seu perfil filosófico similar, conforme as propostas da educação especial, desse modo se faz relevante discutir sobre a mesma como um primeiro suporte para os direcionamentos das práticas avaliativas, tendo em vista sua dinâmica na inserção dos alunos e na sua concepção sobre o processo avaliativo. Nesta perspectiva Loch (2000, p. 31) compreende-se que o avaliar:

“(…) não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da auto crítica, auto-conhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

As reflexões de Loch (2000) a respeito da avaliação dimensionam uma ótica que paralelamente comunga com a educação especial, ao dialogar sobre uma

avaliação que promove o investimento da autonomia, envolvimento, e emancipação dos sujeitos envolvidos neste processo. A educação inclusiva busca articular essas perspectivas, visando promover a inclusão e não apenas a integração dos educandos. Sendo assim, compreender a avaliação nesta percepção leva-nos a perceber sobre a trabalhabilidade do processo pedagógico no movimento da inserção de novas práticas de avaliar, que estejam no campo filosófico formativo.

A avaliação formativa em seu conceito endossado na perspectiva da educação especial, segundo Hadyt (1997):

[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...] (HADYT, 1997, p. 292-293).

Percebe-se que a avaliação formativa, é uma via de mão-dupla, de modo que a mesma coopera com o professor no processo de reflexão da sua prática pedagógica e avaliativa, bem como ao educando, de maneira que a mesma apresenta um suporte de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

A reflexão de Hadyt (1997) aborda o processo de caracterização da avaliação formativa como um processo para superar suas dificuldades de aprendizagem, vão de encontro com as perspectivas da educação especial, pois a mesma visa não somente a inserção do educando, mas o seu pleno desenvolvimento para superar seus desafios, de modo processual e contínuo.

Refletir sobre avaliação da aprendizagem nesta perspectiva, impulsiona o processo pedagógico para um novo percurso de avaliação, que contempla as diferenças e as necessidades educacionais específicas de cada educando no ambiente escolar.

### **6.1 O significado da apropriação de resultados na avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação especial**

A avaliação da aprendizagem, como apresentado ao longos dos estudos bibliográficos desse artigo, perpassa por um panorama em que o processo de avaliar se engloba em uma proposta dinâmica e significativa da reflexão, acerca dos avanços e as dificuldades ainda enfrentadas pelos alunos.

Além desta perspectiva reflexiva e formativa da avaliação da aprendizagem no contexto da educação especial, se faz necessário dialogar e refletir acerca do que é

feito com os resultados obtidos através das avaliações e observações feitas pelos educadores, ou seja, qual a relevância da apropriação de resultados no espaço escolar e de que maneira esse processo se torna indissociável de uma prática avaliativa inclusiva. Neste sentido, Vianna (2003) afirma que:

[...] a avaliação é um valor em si e não deve ficar restrita a um rito da burocracia educacional, necessita integrar-se aos processos de transformação do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2003, p. 26).

A partir desta reflexão, percebe-se a necessidade da condução para uma nova percepção da avaliação, desvestindo-se da sua função classificatória e assumindo um papel formador e como instrumento para o desenvolvimento do educando no ambiente escolar, tendo em vista o protagonismo dos alunos e a valorização da sua participação no processo de aprendizagem, resultando através desse olhar avaliativo, a transformação dos educandos em função de uma educação libertadora.

Desse modo, na concepção de Sousa (2001, apud SILVA 2011, p. 109), “[...] a apropriação dos resultados das avaliações é, indubitavelmente, a etapa mais desafiadora para a gestão das políticas e programas instituídos pelo governo”. Sendo assim, torna-se importante discutir acerca da apropriação dos resultados, de modo a superar esse desafio para a construção de uma avaliação com novos olhares e práticas para o público-alvo da educação especial, fomentando assim a discussão dos dados produzidos pelas avaliações, atividades, portfólios ou observação registrada de comportamentos, participação e desenvolvimento em atividades lúdicas as quais o aluno foi conduzido e avaliado.

Partindo desse pressuposto, é fundamental que o educador se aproprie desses resultados para nortear o trabalho pedagógico, de forma a construir caminhos e perspectivas de aprendizagem que contemplem as realidades dos alunos, e dessa forma aproximar ainda mais as propostas de intervenção com as necessidades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Souza (2007) compreende que a avaliação no espaço escolar, não se baseia em uma ferramenta pedagógica pronta e finalizada para solucionar todos os problemas relacionados a aprendizagem do aluno, mas compreende que a avaliação necessita: [...] cumprir a tarefa de auxiliar a solução de problemas educacionais acerca dos processos de ensino e aprendizagem de sorte a se saber até que ponto eles

estão surtindo os efeitos desejados e os objetivos estão sendo atingidos (SOUZA, 2007, p. 65). Para tal, se torna relevante e significativa, a perspectiva para os novos processos avaliativos, que o percurso da apropriação de resultado da avaliação da aprendizagem seja um processo que ocorra paralela ao planejamento e a construção das atividades dos alunos, visando colaborar para o desenvolvimento do aluno, bem como na dimensão pedagógica do trabalho desenvolvido.

Tendo em vista a perspectiva em que o educando seja compreendido pelas suas necessidades educacionais especiais, porém as mesmas não são barreiras permanentes, uma vez que através de um olhar dinâmico e formativo, as barreiras podem ser superadas, refletindo nas palavras do autor Vianna (2003) na transformação dos alunos. Uma avaliação da aprendizagem na ótica da educação especial transcende essa prática libertadora.

## **7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A partir das reflexões realizadas ao longo deste trabalho, se faz necessário fazer possíveis apontamentos para o direcionamento prático dos educadores, sobre estratégias de avaliação que tenham como eixo norteador a avaliação formativa, tendo em perspectiva o desenvolvimento do educandos, bem como na disseminação de novas práticas de avaliação que sejam inovadoras para a educação especial.

Em primeiro momento, é importante destacar a relevância da avaliação como instrumento norteador, de modo a salientar que o público alvo da educação especial sejam avaliados e incluídos neste processo, todavia valorizando seus saberes prévios, ritmos e condições de aprendizagem. Como direciona Luckesi (1988, p. 52) “a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um, instrumento de aprovação e reprovação de alunos.”

Neste sentido auxiliador, e não classificatório e eliminatório a avaliação se constrói em perspectivas de reflexão e análise da prática pedagógica e da sua condição de mecanismo fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, sendo assim apontaremos três caminhos de avaliação que se englobam e se adaptam ao contexto escolar da educação especial.

### **7.1 Avaliação Dinâmica**

Um modelo de avaliação que parte do princípio da interação entre o educador e o educando, tendo em vista que o processo de aprendizagem é mediado e



organizado através de aspectos do diálogo da discussão dos objetivos e resultados propostos.

Nesta perspectiva de avaliação, Segundo Melchior (2002, p. 23) a avaliação faz parte de um processo dinâmico e dessa forma a mesma necessita desse caráter proativo para sua efetivação, desse modo afirma que “as ações avaliativas dão, ao mesmo tempo, movimento e força propulsora ao processo de ensino aprendizagem.” Sendo assim, essa proposta avaliativa, decorre de uma metodologia impulsionadora e engajadora para o educando, tendo em vista movimentos de práticas que visam o aprendizagem, de acordo com ações avaliativas diferenciadas.

A partir dessas ações avaliativas, De acordo com Melchior (2002, p. 23) o educador constrói inferências através desse processo, o que possibilita que o mesmo faça um dinâmico trabalho de ação-reflexão-ação, ou seja, o mesmo irá se nortear sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de maneira a saber se deverá retomar, ou prosseguir com os conteúdos. Essa análise reflexiva no contexto da educação especial é fundamental, uma vez que o aluno terá seu ritmo de aprendizagem garantido, tendo em vista um aprendizado significativo de acordo com suas realidades.

De modo que a partir dessas análises, se encontrem e elaborem alternativas de organização e estratégias de ensino de acordo com cada aluno, visando superar os aspectos da aprendizagem que ainda não foram vencidos.

### **7.1.2 Avaliação Participativa**

Uma proposta de avaliação participativa, se abre ao diálogo para uma avaliação de cunho participativo, ou seja, objetivando o protagonismo do educando, sendo o mesmo ativo no processo de aprendizagem, o que resulta em um movimento avaliativo ainda mais significativo, uma vez que existe nessa ação avaliativa a participação do educador, como discutiu-se anteriormente na condição mediadora do processo avaliativo.

Além dos contextos apresentados, é fundamental compreender que a avaliação participava se estrutura na proposta da participação dos educados desde o processo de estruturação dos critérios de avaliar, até ao momento da apropriação dos resultados. A todo o momento professor e aluno dialogam e interagem entre si, promovendo aspectos da autonomia e identidade. Nesse sentido, Soares (1991, p. 15) afirma:

É impossível separar a avaliação do aluno da avaliação do professor (...) estes dois momentos são intrinsecamente interligados (...) considerando a avaliação do ensino como aquele momento crítico e sagrado no qual o que ensina e o que aprende ficam um de frente para o outro para um balanço da tarefa conjunta a que se propuseram. Mais, portanto, do que do aluno ou do professor a avaliação seria da relação entre os dois poderes da escola.

Nessa perspectiva o educador é fundamental e o aluno parte indispensável no ato avaliativo, o que dialoga com a proposta de um movimento participativo que valoriza o processo de aprendizagem no sentido de contribuir com o desenvolvimento do educando, se alinhando com os ideais da educação especial, uma avaliação que fomente o professor a ter condições de acompanhar o processo, uma vez que o mesmo é parte das ações avaliativas, refletindo e adaptando sua prática.

### **7.1.3 Avaliação Mediadora**

As reflexões pedagógicas acerca da avaliação na perspectiva da educação especial, buscam estabelecer um caminho entre a avaliação e aprendizagem, no que tange a implementação de estratégias dinâmicas, participativa e mediadoras, sendo assim visando o educando como eixo norteador dessa prática e o professor incluído nesse processo. Para tal, um caminho avaliativo mediador, busca estruturar uma avaliação reflexiva, prática e principalmente na relação entre professor e aluno, ou seja, entre avaliando e avaliador. Para tal, Hoffmann (2000) a avaliação mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

Neste sentido, o processo dessa relação endossa a perspectiva da educação especial, que transcende o ato de integrar o educando no ensino regular, mas a proposta de incluir o aluno no meio ao qual está inserido, tendo em vista sua interação, socialização e participação de todo o processo educacional. Uma avaliação de cunho mediador, buscar aprofundar essa relação, com a finalidade de mediar o processo de ensino aprendizagem, de acordo com as especificidades de cada educando, pautando-se no diálogo e na formação do sujeito aprendiz.

Sendo assim, segundo Hoffmann (2000) “é responsabilidade do educador trabalhar a individualidade do seu aluno, respeitando suas diferenças com o intuito de formar jovens autônomos, críticos e cooperativos.” É nesta proposta que se embasa a implementação de um viés mediador na avaliação da aprendizagem, principalmente

com enfoque nos alunos público-alvo da educação especial, buscando promover o respeito a individualidade, e as diferenças de cada educando, tendo esses princípios como referência, para se endossar o processo avaliativo, culminando no desenvolvimento de uma formação integral, humanizada e contextualizada com as realidades e individualidades dos educandos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo alicerçou-se no objetivo de delinear uma revisão bibliográfica acerca das perspectivas da avaliação da aprendizagem no espaço escolar, com ênfase na perspectiva da educação especial que atualmente é uma modalidade em ascensão nas escolas de ensino regular, visando com esse trabalho incitar nos educadores da educação básica, principalmente naqueles atuantes no Ensino Fundamental I, sobre a necessidade e a relevância de discutir a temática da avaliação para os alunos deficientes. Os enfoques desse texto se fazem pela necessidade de levar ao chão das escolas, as novas possibilidades de avaliar e os novos apontamentos de compreender o processo avaliativo, buscando fomentar uma reflexão crítica acerca dos métodos avaliativos segregacionistas aos quais os alunos da educação especial tem sido submetidos, sendo válido ressaltar que novas práticas tem sido adotadas e esse processo é um impulsionador para abrir espaço e dialogar sobre a avaliação nesta perspectiva.

Como foi exposto, é relevante compreender o processo avaliativo dentro do contexto da educação especial nas escolas e a necessidade da flexibilização da avaliação, no sentido de torná-la acessível, bem como transformar a avaliação em uma fonte de dados para o educador refletir sobre sua prática e a partir dela nortear um trabalho pedagógico diferenciado e de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada educando, tornando o processo avaliativo único, e não meramente classificatório.

A partir das análises bibliográficas, é pertinente que a avaliação da aprendizagem seja dialogada com maior frequência nos ambientes escolares, uma vez que para que novas práticas transformadoras cheguem até os alunos da educação especial, sendo fundamental apresentar ao conhecimento dos educadores que existem outras práticas, possibilidades e métodos de avaliar, o caminho a ser percorrido e a desconstrução de diversos mitos acerca da avaliação da aprendizagem

e da própria educação especial em si, para a promoção de novas implementações de práticas pedagógicas inovadoras.

No que se refere as dificuldades e desafios para que a avaliação assuma esta nova identidade se faz necessário, que enquanto educadores e pedagogos multipliquem estas novas práticas de avaliar, de incluir e possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem, através de avaliações que assumam a sua utilidade formativa, reflexiva e transformadora. Como analisado também, é indispensável que os educadores em sua ação mediadora, tenha compreensão da relevância da avaliação como um instrumento da sua prática, e como a partir dos resultados produzidos pela mesma se endossa uma nova dimensão no que refere ao nível de aprendizagem ao processo didático, bem como na elaboração das ações interventoras posteriores a análise dos resultados.

Nesta perspectiva, cabe afirmar, a necessidade de novos caminhos acerca da avaliação da aprendizagem sejam percorridos, com a finalidade de promover no espaço escolar a inclusão dos alunos, não apenas em seu aspecto físico, mas também nas ações pedagógicas desenvolvidas. Para tal, é relevante que os educadores percebam essa necessidade de se retroalimentar de novas práticas pedagógicas, tendo em vista o novo cenário educacional a qual a escola está se reinventando, visando assim promover a equidade, o protagonismo e o desenvolvimento do aluno, independente da sua condição cognitiva, física, ou social, de modo que estratégias serão estruturadas através da avaliação, observação com a perspectiva de superar ou amenizar as dificuldades do educando.

É relevante destacar que, nesse contexto de transformação, o rompimento de práticas pedagógicas tradicionais, as escolas tem passado por grandes desafios nessa nova etapa em sua história na sociedade. Desse modo, é necessário que a mesma compreenda seu papel de agente transformador e disseminadora de novas ideias acerca da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, bem como na construção de uma escola para todos os alunos, e uma avaliação que contemple todos os educandos que nela estão inseridos.

À guisa de conclusão, entende-se que ainda existe uma longa trajetória a ser percorrida, no que tange à educação especial de fato inclusiva, bem como na inserção de novas práticas que alcancem o público-alvo da educação especial, mas já tem conquistado expressivos avanços e ,certamente, a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação especial é um relevante caminho que tem ganhado destaque

e inserção nas escolas, refletindo assim que ações e reflexões sobre o assunto é o primeiro aspecto relevante para a disseminação de novas práticas pedagógicas inclusivas nas escolas públicas de ensino regular.

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to discuss the possibilities of evaluating the learning of the target public students of special education in regular schools, focusing on students in the Early Years of Basic Education. The objective of this work is to review the literature on the subject and to stimulate dialogue with lines of work that point to methodological strategies to evaluate differentiated, dynamic and contextualized with the rhythms and learning conditions of learners. Aiming at the dissemination of new evaluative conceptions that break with the traditional model of evaluating that has been perpetuated in the school. Thus after these reflections about this evaluative process, we have as perspective the insertion of new evaluative paths according to the educational needs of the students. From the inferences elaborated throughout the development since work, it is noticed the urgency to establish in the educational spaces in the perspective of the special education evaluative strategies that understand the learner as a learning subject and part of the process of teaching learning, due to the opportunism of the its protagonism and development of cognitive aspects that can be mediated through the instrumentalisation of innovative evaluative practices for students from the 1st to 5th grades of the regular education. The complexity of the evaluative act requires careful analysis of its realization, since its diagnostic and qualitative sense can not be separated from its action in the school environment, it is sought with this work to rescue this conception of a formative and mediating evaluation for the special education students in regular education..

**Keywords:** Inclusive education. Learning Assessment. Teaching and Learning Process

### **REFERÊNCIAS**

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**, 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp, 2000

BOAVIDA, João et alii. **Avaliação Formativa: uma função diferente. O professor**. Número 25 (3ª série) Mar/Abr. Lisboa: Editorial Caminho S.A.,1992

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL, MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

BRASIL, M. E. D. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art, V. 60, 2008.

CARVALHO. Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

Campos, T. M. Oliveira A. A. S. (2005 janeiro/junho). **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.** Estudos em Avaliação Educacional, 16(31), 28

DECLARAÇÃO de Salamanca. UNESCO. **Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha: [S.n.], 1994

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade** in ROSA de E.G. e oua V. C. (org) políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GUARESCHI, P. A. **Avaliação esse mal necessário**. Revista Psico. Porto Alegre: PUCRS, nº 1, jan/junho, 1990

HAYDT, Regina Cazaux, **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Atica, 2004.

HOFFMAN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: para além do autoritarismo**. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, nº 61, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Maneiras de avaliar a aprendizagem**. Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12. p. 7 –11, 2000

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 7 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.180

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**. 18º ed. São Paulo: Cortez 2006.

LUCKESSI, C. C. **Avaliação Escola Aberta**. Curitiba: Jornal da Secretaria Municipal, Ano V, julho, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componentes do ato pedagógico**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LOCH, Jussara M. de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000, p.31.

MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2008.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Escolar – Uma proposta teórico-prática**. Revista de Estudos, N. Hamburgo: V.15 – Nº 1, julho, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.



NUNES. Ilka; SILVA. Danilo; SILVA. Vanderson; ARAÚJO. Viviane. **Avaliação da aprendizagem: Breve histórico da origem aos dias atuais. Quem escreve, quer falar.** Salvador, 16 nov. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, David. **Notas sobre a investigação em educação Inclusiva.** Investigação em educação inclusiva Vol.1, Lisboa. FEEI, 2006.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: Concepções e Práticas de Professores de Ensino Superior.** Campo Grande, 2008. 224p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

SIBILA, Miriam Cristina C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepção de professor.** 2012. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012, p.32.

SILVA, Maria Júlia de Almeida e. **Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, G.M.B. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007

SOARES, M. B. **Avaliação educacional e clientela escolar**. In PATTO, M. H. S. Introdução a psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. (2007).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão - um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TURRA, C. et. Al. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11<sup>a</sup> ed. P. Alegre: Sagra, 1986.

VIANNA, Heraldo. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, jul-dez/2003. pp. 23-38.

VILLAS-BOAS, Benigna M. de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar**. *Proposições*, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação da aprendizagem. Escola aberta. – O metododialética da didática. Campinas: Papirus, 1991.

XAVIER, M.E.S.P., Ribeiro, M.L.S., Noronha, O.M. História da Educação: a escola no Brasil – São Paulo: FTD, 1994. p. 304.